

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

EĞİTİM KURUMLARINDA OKUL KÜLTÜRÜNÜN
ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERKAN KADIOĞLU

İstanbul
Mayıs, 2018

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

EĞİTİM KURUMLARINDA OKUL KÜLTÜRÜNÜN
ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERKAN KADIOĞLU

Tez Danışmanı

Dr. Öğretim Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ

İstanbul
Mayıs, 2018

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

BAŞKAN Dr. Öğr. Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ (Danışman)

ÜYE Dr. Öğr. Üyesi Bilal YILDIRIM

ÜYE Prof. Dr. Yusuf CERİT

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ömer Çaha

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Eğitim Kurumlarında Okul Kültürünün Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

İmza

Serkan KADIOĞLU



ÖN SÖZ

Bu çalışmada eğitim kurumlarında okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Yüksek lisans tez çalışması sürecinde yardımlarını esirgemeyen vakit ayırarak yol gösteren bilgi ve desteklerini hissettiğim danışmanım Dr. Demet Zafer Güneşe, derslerini aldığım hocalarım Prof. Dr. Yusuf Cerit ve Dr. Bilal Yıldırım'a, Dr Sultan Bilge Keskin Kılıç Kara'ya, anketleri uygulamamda bana yardımcı olan iş arkadaşlarım Cihan Gülcüoğlu'na, Suat Yorgancıya, Okul Müdürleri Levent Honçeye, Şahap Namlıoğluna, Ali Coşkuna, Refaettin Altuntaşa, İlçe Milli Eğitim Kurumunda görevli Ali Gökçe Tınaztepe, Cihat Şimşek, Abidin Merdan'a ve çalışmaya katılımcı olarak dahil olan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere teşekkür ederim.

Anketleri analiz aşamasında desteğini gördüğüm Özer Atasayar'a ve tezin son dokunuşlarını yapmamda yardımcı olan kardeşim Dr Hatice Kadioğlu Ateş'e teşekkür ederim. Bu süreçte bana manevi yardımlarını esirgemeyen kardeşlerim Elif Kadioğlu ve Mustafa Kadioğlu'na teşekkür ederim.

Eğitim hayatımın yarım kalmasıyla beni lise yıllarımdan beri teşvik eden, tezli yüksek lisansa başlamamın eğitim hayatımda dönüşüm olacağını ve iş hayatımda, sosyal hayatımda bir ihtiyaç olduğu beni daha da bilgilendireceğini öngören annem Havva Kadioğlu'na teşekkür ederim.

Küçük yaşlarımda iken hareketlerini taklit ettiğim, yanında bulunduğum zaman içerisinde konuşmalarından ve hayata bakışından o zamanlarda çok bir şey anlayamadığım ancak şu an ki aklımla her geçen gün yeni şeyler öğrendiğim, çevresindeki insanlara güven verebilen, kazanmış olduğum bugüne kadar maddi ve manevi varlığımın temelini oluşturan, aramızdan yirmi bir sene evvel ayrılmasına rağmen, bugünün şartlarında bile ailesinin giderlerini karşılayabilecek durumda olup, kısa ömrüne bu başarıyı sığdıran, düşüncelerini, insana verilen değeri, bilginin ve bilimin önemini bana aşılayan rahmetli babam İsmail Kadioğlu'na teşekkür ederim.

ÖZET

EĞİTİM KURUMLARINDA OKUL KÜLTÜRÜNÜN ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMUNA ETKİSİ

Serkan KADIOĞLU
Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi
Tez danışmanı: Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ
Mayıs-2018, 157 Sayfa

Bu araştırma öğretmenlerin okul kültürü ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel nitelikte olup, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul İli, Eyüp sultan, Küçük çekmece ve Arnavutköy ilçelerinde görev yapan 802 öğretmenden toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak birinci bölümde demografik değişkenlere ilişkin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, okuldaki toplam hizmet süresi, meslekteki hizmet süresi, kurumdaki istihdam şekli olmak üzere sekiz sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümde “okul kültür ölçeği” Çolakoğlu (2005) tarafından 28 maddeden oluşturulan ölçek kullanılmıştır. Üçüncü bölümde “İş doyum ölçeği” Gündüz (2008) tarafından 19 maddeden oluşturulan ölçek kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Demografik özelliklere göre dağılımların belirlenmesi amacıyla frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin geneli ve alt boyutlarına ait madde toplamları, ortalamaları ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Öğretmenlerin okul kültürü algılarının ve iş doyumunu düzeylerinin demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin okul kültürü algısı ile iş doyumunu düzeyleri arasında doğrusal ilişki, istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Anahtar Kelimeler: Okul kültürü, iş doyumunu, öğretmen.

ABSTRACT
EFFECTS OF SCHOOL CULTURE ON TEACHER JOB
SATISFACTION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Serkan KADIOĞLU

MSc, Educational Administration

Thesis advisor: Ph. D. Demet ZAFER GÜNEŞ

May-2018, 157 pages

The aim of the study is to find out the relationship between the perception of school culture and job satisfaction levels of teachers. The study is a descriptive study in which relational screening model is used. Data has been collected from 802 teachers working at Eyup Sultan, Kucuk Çekmece ve Arnavutkoy districts of the city of Istanbul in the 2017-2018 academic year. As data collection instruments, the first section is comprised of eight questions about the demographic variables related to gender, age, education status, faculty graduated from, total service period at school, service period in profession, employment in the educational institution. In the second section, the “school culture scale”, which is formed by Colakoglu (2005) with 28 items, is used. In the third section, the “job satisfaction scale”, which is formed by Gunduz (2008) with 19 items, is used. SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) program is used in the analysis of data gathered. Frequency (f) and percentage (%) values are calculated with the purpose of determining the distributions based on demographic characteristics. Item totals, averages and standard deviations of the overall scales and sub dimensions of scales are calculated. Independent group t test and one-way analysis of variance (ANOVA) are performed in order to determine whether or not the perception of school culture and job satisfaction levels of teachers change according to demographic variables. Correlation and regression analyses are conducted to determine the relationship between the perception of school culture and job satisfaction levels of teachers. According to the result of analysis, the linear relationship between the perception of school culture and job satisfaction levels of teachers is statistically significant.

Keywords: School culture, job satisfaction, teacher.

İÇİNDEKİLER

| | |
|------------------------------------|-----|
| Jüri Üyelerinin Onay Sayfası | i |
| Bilimsel Etik Kurulu | ii |
| Önsöz | iii |
| Özet | iv |
| Abstract | v |
| Tablolar Listesi..... | x |
| Kısaltmalar Listesi | xii |

BİRİNCİ BÖLÜM

| | |
|---------------------------------------|---|
| 1.Giriş | 1 |
| 1.1. Problem..... | 3 |
| 1.2. Araştırmanın Önemi..... | 4 |
| 1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları..... | 4 |
| 1.4. Sayıtlar..... | 4 |
| 1.5. Tanımlar..... | 4 |

İKİNCİ BÖLÜM

| | |
|---|----|
| 2. Kültür | 5 |
| 2.1. Kültür Ve Medeniyet | 6 |
| 2.2. Kültür Düzeyleri Ve Temel Öğeleri..... | 8 |
| 2.3. Kültür Özellikleri | 10 |
| 2.4. Kültür Çeşitleri..... | 12 |
| 2.4.1. Maddi Kültür..... | 12 |
| 2.4.2. Manevi Kültür | 13 |
| 2.4.3. Genel Kültür..... | 13 |
| 2.4.4. Alt Kültür | 13 |
| 3. Örgüt Kültürü Kavramı | 14 |
| 3.1. Örgüt Kültürü Ortaya Çıkışı Ve Oluşumu | 16 |
| 3.2. Örgüt Kültürü Ve İletişim..... | 17 |
| 3.3. Örgüt Kültürü Ve İklimi | 21 |

| | |
|---|----|
| 3.4. Örgüt Kültürü Ve Boyutları | 25 |
| 3.4.1. Örgüt Kültürü Destek Ve Yakınlık | 27 |
| 3.4.2. Örgüt Kültürü Kimliği | 28 |
| 3.4.3. Örgüt Kültürü Ve Çatışma | 29 |
| 3.4.4. Örgüt Kültürü Ve Risk | 30 |
| 3.4.5. Örgüt Kültürü Sorumluluk Ve Standartlar | 31 |
| 4. Okul Kültürü | 31 |
| 4.1. Okul Kültürünün Oluşturulması Ve Korunması | 33 |
| 4.2. Okul Kültürünün Çevreye Tanıtılması | 34 |
| 4.3. Okul Kültürü Bilgi Toplumu | 36 |
| 4.3.1. Çekici Okul Kültürünün Oluşturulması | 37 |
| 4.4. Etkili Okul Kültürü Boyutları | 38 |
| 4.4.1. Demokratik Yönetim Ve Katılım | 39 |
| 4.4.2. İş Birliği Destek Ve Güven | 40 |
| 4.4.3. Bütünleşme Ve Aidiyet | 42 |
| 4.4.4. Okul Kültürü Ve Yöneticisi | 44 |
| 4.4.5. Okul Kültürü Ve Öğretmen | 45 |
| 4.5. Okul Kültürünün Değişmesi | 47 |
| 4.5.1. Öğrenme Toplulukları Oluşturmak | 49 |
| 4.5.2. İş Birlikçi Liderlik | 51 |
| 5. İş Doyumu | 52 |
| 5.1. İş Doyumuna Etki Eden Faktörler | 56 |
| 5.1.1. Bireysel Faktörler | 57 |
| 5.1.1.1. Yaş | 58 |
| 5.1.1.2. Kıdem | 58 |
| 5.1.1.3. Cinsiyet | 59 |
| 5.1.1.4. Eğitim Durumu | 60 |
| 5.1.2. Örgütsel Faktörler | 61 |
| 5.1.2.1. İşin Niteliği | 61 |
| 5.1.2.2. Yükselme Olanığı | 62 |
| 5.1.2.3. Ödeme | 62 |
| 5.1.2.4. Çalışma Koşulları | 63 |
| 5.1.2.5. Övülmek | 64 |
| 5.2. İş Doyumu Kuramları | 65 |

| | |
|--|-----------|
| 5.2.1. A.Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı | 66 |
| 5.2.2. David Mc Clelland Başarı Günü Kuramı..... | 67 |
| 5.2.3. Adelfer'in Erg Kuramı | 68 |
| 5.2.4. Herzberg'in Çift Etmen Kuramı | 69 |
| 6. Öğretmenlik Mesleği Ve İş Doyumu | 70 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM | 72 |
| 3. Yöntem | 72 |
| 3.1.Araştırmanın Modeli | 72 |
| 3.2.Evren ve Örneklem..... | 75 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları..... | 75 |
| 3.4. Verilerin Toplanması..... | 77 |
| 3.5. Verilerin Analizi..... | 78 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM | 81 |
| 4. Bulgular Ve Yorumlar | 81 |
| 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum..... | 81 |
| 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum | 82 |
| 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum | 84 |
| 4.3.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre İncelenmesi | 85 |
| 4.3.2. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi | 87 |
| 4.3.3. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarını Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi | 88 |
| 4.3.4. Öğretmenlerin Okul Kültürü Düzeylerinin Medeni Hal Değişkenine Göre İncelenmesi | 90 |
| 4.3.5. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi | 91 |
| 4.3.6. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Mezun Olunan Fakülte Bölümüne Göre İncelenmesi | 94 |
| 4.3.7. Öğretmenlerin Okul Kültürü Halen Çalışılan Kurumda Geçen Süre Değişkenine Göre İncelenmesi | 97 |

| | |
|---|------------|
| 4.3.8. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarını Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi..... | 98 |
| 4.3.9. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının İstihdam Şekli Değişkenine Göre İncelenmesi | 99 |
| 4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular Ve Yorum..... | 101 |
| 4.4.1. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre İncelenmesi | 101 |
| 4.4.2. Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi..... | 103 |
| 4.4.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi..... | 105 |
| 4.4.4. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Medeni Hal Değişkenine Göre İncelenmesi | 107 |
| 4.4.5. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi | 108 |
| 4.4.6. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi | 110 |
| 4.4.7. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Halen Çalışılan Kurumda Geçen Süre Değişkenine Göre İncelenmesi | 112 |
| 4.4.8. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre İncelenmesi | 113 |
| 4.4.9. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin İstihdam Şekline Göre İncelenmesi..... | 115 |
| 4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum..... | 116 |
| 4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular Ve Yorum..... | 119 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM | 120 |
| 5. Sonuçlar | 120 |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma..... | 120 |
| 5.2. Öneriler | 125 |
| KAYNAKÇA | 126 |
| EKLER | 137 |

TABLO LİSTESİ

| | |
|---|-----|
| Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları | 74 |
| Tablo 2. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri | 81 |
| Tablo 3. İş Doyumu Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri | 83 |
| Tablo 4. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 84 |
| Tablo 5. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları | 85 |
| Tablo 6. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 87 |
| Tablo 7. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 88 |
| Tablo 8. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları..... | 89 |
| Tablo 9. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Medeni Hâl Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 90 |
| Tablo 10. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 91 |
| Tablo 11. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları | 92 |
| Tablo 12. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 94 |
| Tablo 13. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları | 95 |
| Tablo 14. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Halen Çalışılan Kurumda Geçen Süre Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... | 97 |
| Tablo 15. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 98 |
| Tablo 16. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının İstihdam Tipi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 100 |
| Tablo 17. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 102 |
| Tablo 18. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları | 102 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 19. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 104 |
| Tablo 20. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 105 |
| Tablo 21. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları..... | 106 |
| Tablo 22. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Medeni Hâl Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 107 |
| Tablo 23. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 108 |
| Tablo 24. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları | 109 |
| Tablo 25. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 110 |
| Tablo 26. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları | 111 |
| Tablo 27. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Halen Çalışılan Kurumda Geçen Süre Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... | 112 |
| Tablo 28. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 113 |
| Tablo 29. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları | 114 |
| Tablo 30. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının İstihdam Şekli Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 115 |
| Tablo 31. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri ile Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları..... | 116 |
| Tablo 32. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Alt Boyutları ile Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları..... | 117 |
| Tablo 33. Okul Kültürünün İş Doyumuna Etkisini Gösteren Regresyon Analizi | 119 |

KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|------|---|
| MEB | :Milli Eğitim Bakanlığı |
| SPSS | :(Statistic Packets For Social Seciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi |
| Akt | : Aktaran |
| Çev | : Çeviren |
| Ed | : Editör |
| s. | : Sayfa |
| vd | : Ve Diğerleri |



BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Eğitim yalnız okullarda yapılmaz. Günlük hayattaki eğitim-okul bitişikliği, eğitim denince okulu anımsatır. Oysa, okul dışında da gençleri ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış kısa süreli eğitim veren kurumlar vardır. Ayrıca eğitim ailede, iş yerinde, asker ocağında, camide ve insanların oluşturdukları çeşitli gruplar içinde de yer alır. En geniş anlamı ile eğitim toplumdaki "kültürleme" sürecinin bir parçasıdır. Toplumlar kendilerine uygun insanı kendilerine özgü eğitim süreci içinde yetiştirirler. Bu nedenle, onu tesadüflere ve kültürlemenin gelişigüzel etkilerine açık bırakmamışlardır. Toplumlar insanlara birlikte yaşamının gerektiğini, toplum bilincini vermek için eğitim sürecinin amaçlarını ve içeriğini belirlemiş ve onu kontrol altına almışlardır. Bu suretle eğitim bir kamu hizmeti olarak kurumlaşmıştır. Toplumlar geliştikçe iş bölümü çeşitlenir. Meslek yaşamı uzmanlaşmayı gerektirir. Artık, birçok bilgi ve becerinin uzmanlarca verilmesi zorunluluk hâline gelir. Aile, sokak ve iş yeri gittikçe gelişen ve çeşitlenen teknolojilerin aktarılmasını başaramaz. Vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin herkese aynı şekilde verilmesi herkesin ortak bir eğitim sürecinden geçirilmesi ile mümkün olur. Belirttiğimiz bu durumlar eğitimin "okul" olarak kurumlaşmasını ortaya çıkarmıştır.

Bir ülkenin eğitim kalitesi okulların kalitesiyle ilişkilidir. Bu yüzden eğitim kurumları amaçlara hizmet etmenin ötesinde öğrencileri ve toplumu geliştirmeyi, çağa ayak uydurmayı, kaliteyi arttırmayı hedefler (Dervişoğlu, 2017). Günümüz bilgi toplumunda beklenen insan nitelikleri incelendiğinde en çok karşımıza çıkanlar, bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, işe yarar bilgiyi seçme ve örgütleme, öğrenme sürecini denetleme, ekip çalışması yapma, iş birliği içinde çalışmadır. Beklenen bu niteliklerin okul süreçlerine yansımaları için öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin farklılaşması gerekir. Öte yandan, okulda öğrenilenlerin hayata taşınması istenmektedir (Vural, 2004). Okullar, geleceğe yönelik olarak bilgili, zeki, farklı düşünebilen bireyler yetiştirmeye çalışan kurumlardır. Okul, bireyin hem fiziksel hem bilişsel hem de duygusal yönden gelişimini ve değişimini sağlamaktadır (Kırhallı Gök, 2015).

Okul, insanları sosyal hayattaki çeşitli rollere hazırlayan bir yer olarak görülür. Aslında geniş toplumda oluşan rol dağılımı, okulda da vardır. Okul denilen yer kimilerine

göre bir örgüt, kimilerine göre bir işletme, kimilerine göre bir aile, kimilerine göre de bir insan topluluğu olarak tanımlanabilir. Burada sonuncusu temel alındığında okul, her şeyden önce bir insan grubudur (Şişman, 2007). Bilgi toplumunun en önemli kurumu okuldur. Bilginin oluşumuna katkı sağlayacak ve bilgiyi kullanacak olan bireydir. Bireyin okullardaki eğitimi süresince ona rol model oluşturan en önemli kişi okul yöneticisidir. Bu bakımdan okul yöneticisi kurumunu; yeniliğe açık, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, takım çalışması ile bireyde güven yaratan, toplumun yeni bilgi ihtiyaçlarının karşılandığı, bireyde özgün ve yaratıcı düşünceyi geliştirmeyi amaçlayan çok işlevli bir yapı haline getirmelidir.

Yönetim kavramı, ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelen insanların belirlediği hedeflere en kısa zamanda ve en iyi bir biçimde ulaşmaları için grup halinde sistematik bir şekilde eyleme geçen faaliyetlerin tümüdür (Sabuncu ve Tokol, 2011). Eğitim yönetimi bir toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak için oluşturulan eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan tüm örgütlerin yönetimini kapsar. Eğitim kurumlarında yer alan eğitim programlarının, etkili bir biçimde uygulanması, öğretim hizmetleri, personel yönetimi, bütçe, bina, araç ve gereçlerin verimli bir biçimde kullanılması için yöntemler geliştirilir, yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesine çalışılır (İlgar, 2005). Örgüt kültürü, “Bir örgütün içindeki insanların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemidir” (Dincer, 1992). Bir okuldaki kültür, ortak hedeflere yönelme konusunda pusula görevi yapar ve nelerin başarılması gerektiğine ilişkin normların oluşmasını sağlar. Bu nedenle, böyle bir kültürün oluşturulması, okulda başarının desteklenmesi ve sürdürülmesi için temel gerekliliktir (Sergiovanni, 2001 akt. Özdemir, 2012).

Locke (1976), iş doyumunu, bir kişinin işini ya da işle ilgili yaşantısını değerlendirmesi sonucunda ulaştığı memnuniyet verici ya da olumlu bir durum olarak tanımlamaktadır (Akt. Şahin, 2013).

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin okul kültürü ile iş doyumunu arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul kültürü algı düzeyleri genel olarak ve ölçek alt boyutlarında nasıldır?
2. Öğretmenlerin iş doyumunu algı düzeyleri genel olarak ve ölçek alt boyutlarında nasıldır?

3. Öğretmenlerin okul kültürü algıları, genel olarak ve ölçek alt boyutlarında demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır (İlçe, Cinsiyet, Yaş, Medeni Hal, Eğitim Düzeyi, Mezun Olduğu Bölüm, Çalışılan Kurum, Mesleki Hizmet Yılı, İstihdam Şekli) ?
4. Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri, genel olarak ve ölçek alt boyutlarında demografik Özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır (İlçe, Cinsiyet, Yaş, Medeni Hal, Eğitim Düzeyi, Mezun Olduğu Bölüm, Çalışılan Kurum, Mesleki Hizmet Yılı, İstihdam Şekli) ?
5. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasında ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin okul kültürü algılarının iş doyumuna etkisi var mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okul kültürü, okuldaki bireyler tarafından taşınan değerler, inançlar, törenler, efsaneler, saygılılar, ideolojiler, normlar ve simgelerin örgüt üyelerince paylaşarak benimsenmesi sonucunda tamamen okula özgü farklı inanç ve beklenti örüntüleri biçiminde dönüşümüyle oluşmuş örgütsel anlamlar ve semboller sistemidir. Örgütsel etkililik örgütsel kültürden ayrı düşünülemez. Etkili okul araştırmaları etkili okulda, öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün (havanın- iklimin) varlığını işaret etmektedirler. Okulun gelişmesi için yeni değişimler önerilse de okulda olumlu bir kültür oluşturulmadıkça okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır (Ayık ve Ada, 2009).

Yapılan çalışmayla; eğitim kurumlarında okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmada, okul öncesinden liseye kadar her kademedeki görev yapan öğretmenlerle çalışılmıştır. Araştırmanın, bu özelliği yönünden alanda yapılan kapsamlı bir çalışma olduğu ve bundan sonra yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitimimizin sağlam temeller üzerine inşa edilebilmesi için öğretmenlerin çalıştıkları örgütle ilişkilerinin olumlu olması, okul kültürü algılarının üst seviyede olması, iş doyumlarının yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenlerin görevlerini en verimli şekilde yerine getirmeleri, çalıştıkları kuruma inanç duymaları, değer atfetmeleri, olumlu tutum sergilemeleri ile yakından ilişkilidir. İşlerinden memnun olan öğretmenler meslektaşlarına liderlik yapabilecek, işbirliği içinde çalışacak ve iş yaptığı örgüte bağlılıkları yüksek düzeyde olacaktır. Bütün bunlar hem eğitimimiz ve gelecek nesillerimiz için hem de Türkiye için önemli ve değerlidir. Eğitim kurumlarında okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisinin belirlenmesi, ilgili bakanlık ve makamlarca gerekli iyileştirme ve geliştirme

yapılabilmesi hususunda önem arz etmektedir. Öğretmenlerin okul kültürü ile iş doyumu seviyelerinin incelenmesi, performanslarının artırılması, eğitim kalitesi ve verimliliğinin yükselmesi hususunda önemlidir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın,

1. Örnekleme, İstanbul ili Eyüp sultan, Küçükçekmece ve Arnavutköy ilçelerindeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.
2. Uygulaması, 2017–2018 eğitim-öğretim yılı ile sınırlı olacaktır.

1.4. SAYILTILAR

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulanan ölçme araçlarına verdikleri cevaplarda samimi oldukları varsayılmıştır.

1.5. TANIMLAR

Okul kültürü: Bu araştırmada “Okul Kültürü” kelimesiyle, eğitim kurumunda görev yapan işgörenlerin, yöneticilerin ve tüm paydaşların ortak hedef doğrultusunda tutum, davranış, değer ve beklentilerini tarif etmektedir.

İş doyumu: Bu araştırmada “İş Doyumu” iş görenlerin birbirlerine nazik davranması, kendi aralarında iş bölümü yapması, ekip ruhu, etkinliklere katılma, sosyal projelerde yer alma olarak tanımlanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KÜLTÜR

Kültür kavramının etimolojik kökeni Latince'deki "Cultura" sözcüğüne dayanır."Cultura" sözcüğü yine Latince'deki colere fiili ve cultus isminden türemiştir. 18. Yüzyıldan önce "cultura" sözcüğü ekip biçmek gibi tarımsal işlev anlamında kullanılıyordu. Ancak zaman içinde kültür kelimesine yüklenen anlam farklılaşmış ve kültür insanlık tarihinde insanın hayat biçimine bağlanmıştır (Erdoğan, 1983 akt. Unutkan, 1995, s. 2-3). Kültür faaliyetleri geleceği de etki altına almaktadır.

Kültür kelimesinin anlamı geniştir. Kültürün, toplumsal hayatın eğitim, bilim, felsefe, politika, sanat, yönetim gibi alanlarda sıkça kullanılan kavramlardan biri halinde olması önemini ortaya koymaktadır. Kültür; sosyal psikoloji, Sosyal antropoloji, etnoloji, tarih ve sosyoloji gibi bilimlerin ele aldıkları bir konudur. Kültürel Antropologlar kültür kavramına ilişkin pek çok tanım olduğunu ortaya koymuşlardır. Kültür, bilgileri, sanatı, töreleri, hukuku, inançları kişinin toplumdan edindiği alışkanlık ve bütün kabiliyetleri içeren karmaşık bir bütündür. (Güçlü, 2014, s. 3). Karmaşık bütünlükle beraber aidiyet hissi vermektedir.

Kültür kavramına yüklenen anlamlar daha sonraki zamanlarda bazı değişmelere uğramaya devam ederek farklı yönleri ön plana çıkarılarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Antropologlar, sosyologlar, etnografyacılar ve psikologlar bölümlerinden yapılan çalışmalar farklı kültür tanımları yapılmış çalıştıkları disiplinin ve araştırmanın bir yansıması niteliği taşımaktadır (Dormayer ve Kettern, 1987 akt; Unutkan 1995 s. 3-4). Tanımı ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır.

Kültür olgusu değişik disiplinler tarafından incelenmiş olup, farklı şekillerle tanımlanmış olmakla birlikte, araştırmalarda çoğunlukla kullanılan ve fikir birliğine varılan tanım, Kluckhohn'un tanımı olmuştur. Buna göre kültür, insan topluluklarının özgün yapılarını ortaya koyan, aktarılan ve oluşturulan şekillerle ya da sembollerle ifade edilen düşünce, duygu ve davranış biçimleridir; kültürün temelini, seçilmiş geleneksel görüşler ve tarihsel süreçte oluşmuş özellikle onlara atfedilen değerler oluşturmaktadır (Hofstede, 2011, akt. Doğan, 2013). Kültür kavramını analiz eden;

Tylor (1871) şöyle tanımlamaktadır: Kültür bir toplumun üyesi olarak, İnsanoğlunun öğrendiği (kazandığı) bilgi sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür.” (Güvenç, 2011, s.129) demektedir.

Kültür kavramının ayrıntılı bir analinizi yapan Bozkurt güvenç (1991) antropolojide kullanılan dört kültür kavramlaştırmasından bahsetmektedir (Güvenç, 2007, s. 121).

- a) Bir toplumun ya da tün toplumların birikimli uygarlığıdır.
- b) Belli bir toplumun ya da topluluğun kendisidir.
- c) Bir dizi sosyal sürecin bileşkesidir.
- d) Bir insan ve toplum kuramıdır.

Kültür; belirli bir coğrafyada yaşayan insanların kendi içinde zaman ya da asırlar süresinde oluşturdukları alışkanlık, olaylar karşısında verdikleri tepki, kişilerin karşılıklı olarak oluşturdukları etkileşimle beraber bu davranışların ve birikimin ahlaki kurallar bütünü içerisinde içselleştirilmesi ile ortaya çıkan toplumlarının birikimi olarak da tanımlayabiliriz.

2.1. KÜLTÜR VE MEDENİYET

Bugün herkesi tatmin eder şekilde cevap vermek güçtür. Kültürle ilgili sahalarda çalışan bilim adamlarından hemen hepsinin onu yeniden tarif etme teşebbüsü de bunu göstermektedir (Tylor akt. Turhan, 2015, s.27).

Kültür ve medeniyet gibi sosyal gerçekler yaşantımızda birbirine karışık olarak gözükmemektedir. Sosyoloji biliminin amacı bize sunulan karmaşıklığı giderecek şekilde bilim dünyasını aydınlatmaktır. Bilim bu karmaşıklığı aydınlatamıyorsa kabahat gerçeğin değil, bilimindir (Baltacıoğlu, 1943, s. 147-148). Kültür ve medeniyet birbiri ile ilişki kavramlar olduğundan tanımı ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır.

Her kültürün bilinçli ya da bilinçsiz, bir yönü, bir amacı vardır. Uygarlığın ereği, doğanın sınırlarını bularak, doğanın güçleriyle onu zenginliklerini kullanmak gibi görünüyor. Buna karşılık, her toplumun amacı diğer toplumlardan geri kalmamak, doğadan yararlanmaktır (Güvenç, 2011, s. 126). Bu durum ile beraber toplumların yaşayış şekilleri ve günlük yaşantılarındaki faaliyetleri, hayatlarını devam ettirebilmek için icat etmiş oldukları kolaylıklar o toplumların kendi kültürleri olarak hayatımıza yansımaktadır.

Medeni, şehirde yaşayan, vahşi olmayan demektir. Medeniyet şehirde yaşayan ve bu hayatın ortaya çıkardığı sosyal ve ahlaki kaidelere rivayet eden ve belirli bir kültüre sahip olan kimse anlamını taşımaktadır. Medeniyet bir milletin fikri, ilmi, siyasi, ahlaki varlıklarının bir araya toplanmış şeklidir. Medeni insan da insanlık şartlarına, sosyal terbiyeye ve güzel ahlaka sahip olan kimselerdir (Anadol, Abbasova ve Abbaslı, 2002, s. 59). Kültür, medeniyet tanımının içinde önemli yer tutmaktadır ve ayrılmaz bir bütünü tarif etmektedirler.

Kültür, ilk kullanımına bağlandığında hayvan ve bitkilerin yetiştirilmesinde, onlardan ürün elde edilmesi anlamına gelmekteydi. Zaman içerisinde toplu halde yaşayan insanların günlük hayatını hızlandırmak amacıyla oluşturdukları veya ürettikleri değerleri, gelenekleri, görenekleri, tavır ve davranışları anlatan bir kavram olarak kullanılmaya başladı. Kültür kavramının zaman zaman uygarlık kavramıyla aynı anlamda kullanıldığı da olmuştur. Ancak uygarlığın yapay olduğu, İnsanın ruh ve duygu dünyasının dışında kaldığı, teknik ve yöntemi kapsadığı ve buna benzer görüşlerle kültür kavramından ayrıldığı görülmektedir. Kültürün daha çok bireysel olduğu görüşü ağırlık kazanmıştır. Modernleşme süreciyle kültür ile ilgili görüşlerde belirgin kutuplaşma ortaya çıkmıştır. Bu kutuplaşma toplumu sanat ve edebiyatın daha çok aristokratların uğraş alanı ile sınırlı tutulması doğal olarak kültürün yüksek bir zümreye ait olması durumunu ortaya çıkardı. Modernleşme süreciyle birlikte gücün el değiştirmesine toplumun koşut olarak alt üst olan sınırları, kentleşme ile başlayan kitleselleşme, yeniden üretim gibi gelişmeler, kültürü aristokraziyle özdeş gören kültür kuramcılarının isyanına yol açmıştır. Aristokrat kesimin yitip giden gücüne bağlı olarak kültürün de ölüme yaklaştığını, insanın bayağılıkla, kabalıkla ve kültürsüzleşme tehlikesi ile karşı karşıya olduğunu anlatılmaya başlanır. T.S. Eliot, Mathew Arnold, F.R. Leavis gibi düşünürler bu yöndeki tepkilerin öncüsü olan kültür kuramcılarıdır (Güngör, 2013, s. 280).

Turhan, Alman antropolog R. Thurnwald kültür ve medeniyeti şöyle açıklamaktadır. Thurnwald'e göre medeniyet, teknik donanım ve bilgidir. Kültür ise, bir insan topluluğundaki sosyal ilişkilerin yapısı, zihniyet ve değerlerdir. Birlikte yaşama durumunda oluşan kurumlar, fikirler ve gelenekler kültür denilen sistemi oluşturmaktadır. Kültür, toplumların değerlendirme ve yaşama şeklidir (Özakpınar, 2013, s. 33). Toplumların varlığını sürdürmesi, geleneklerini yaşatabilmesi adına medeniyet ve kültür kavramları birbiri ile etkileşim halindedir.

2.2. KÜLTÜR DÜZEYLERİ VE TEMEL ÖĞELERİ

Kültür, soyutluk ve derinlik yönleriyle farklı boyutlarda ortaya çıkan temel sayılıtlar, paylaşılmış değerler ve normlardır. En derin düzeyde kültür, gizli sayılıtlardan meydana gelir. Gizli sayılıtlar, insan ilişkileri, insan, doğrunun doğası, gerçek ve çevre hakkındaki soyut inançlardır. Mesela, temelde insan doğası iyi mi, kötü mü, yoksa tarafsız mıdır? Kültür aynı zamanda paylaşılan değerler ve inançlar olarak da tanımlanabilir. Bunlar kültürün temel sayılıtlarının yansımalarıdır. Değerler, arzu edilene ilişkin inançlardır. Daha belirgin ve açık olan normlar ise, yaşantıların temelinde yer alan yazılı olmayan beklentilerdir (Hoy ve Miskel, 2010 akt; Güçlü, 2014 s,13). Kültürün bazı öğelerini açıklayalım;

- a) Sayılıtlar; sayılıtlar, kişi ya da grupların düşünüş, algılama ve davranış sürecine kaynaklık eden ilkelere dir. Sayılıtlar, kültürün değer, norm ve inançlarına yön verirler. Temel sayılıtlar, normlara ve değerlere göre daha soyuttur, ancak daha etkilidir (Çelik, 2009; Yıldırım, 2001, Akt; Güçlü, 2014, s. 15).
- b) Değerler; Toplumda bireylerin inandığı ve paylaştığı temel değerler kültürün önemli bir öğesidir. Kültür, inanç ve paylaşılan değerlerle başlamaktadır. Değerler daha çok gözle görülmeyen içsel, öznel yönü oluşturmaktadır (Güçlü, 2014, s. 15).
- c) İnanç; İnançlar dünyanın nasıl işlediğine ilişkin olarak kültürün insanlar tarafından paylaşılan ortak görüşlerdir. Bunlar geçmişin yorumlanmasına, bugünün açıklanmasına ve gelecekte karşılaşılabilecek durumlara karşı tedbir alınmasına yarar. Bu inançlar, gözle görülen ya da görülmeyen olgulara ait olabilir. Bu inançlar, gelenek din veya bilim üzerine de olabilir. İnançlar, insanların ya da sosyal grupların içinde yer aldıkları çevreye karşı da tavrını belirlemektedir (Şişman, 2014, s. 3).
- d) Normlar; Normlar, İnsanların nasıl davranması gerektiğini açıklayan ve değerlere göre şekillenen yazılı olmayan standartlar ve kurallardır. Bir başka anlatımla normlar, karşılaşılan bir durumla alakalı olarak insanların nasıl yapmalı ya da nasıl yapmamalı, nasıl söylenmeli ya da söylenmeden anlatılabilesini gösteren kurallardır. Normlar, kaynağını değerlerden almakta, değerlere göre şekillenmektedir. Değerlere göre

normlar, daha somut öğelerdir. Normlar, günlük yaşantıda insanlara her türlü eylem ve faaliyetlerinde yol gösterir ve tercihlerini belirler (Şişman, 2014, s. 4).

- e) Semboller ve davranışlar; Kültür olgusunun dışarıdan gözlenebilen, dışa vurulan unsurları ifade etmektedir. Bu unsurlar, ekonomi, sanat, dil, hukuk, siyaset ya da tarihte kullanılan herkesin kolayca anlamlandırabileceği çeşitli semboller, törenler, adetler, kahramanlar, mitler, sanatlar, efsaneler, kahramanlardır. Bunun yanında törenler veya ritüeller toplumlar için daha derin anlamlar ifade etmektedir. Toplumların özel günlerinde yapılan tören ve kutlamalar bu anlamda toplumsal kültür faaliyetidir. Mesela İstiklal Marşı'nın okunması anında herkesin saygı duruşunda bulunması ya da Anıtkabir'deki saygı nöbetçilerinin değişim seremonileri, Türk toplumunun görünen bir yüzüdür ve bu haliyle önemli bir tutkaldır. Toplumların bayrakları, müzeler ve burada yer alan malzemeler, çeşitli anıtlar bunlara örnek olarak gösterilebilir. Bazı kulüplerin kullandığı sloganlar, rozetler, takma isimler de kültürün fiziksel sembolleridir. Toplumun dili, semboller, sloganlar ve iletişimde kullanılan işaretler, görünen kültürün unsurlarındandır. Örneğin İngiltere'de başparmağın yukarı kaldırılması ile "tamam" anlamına gelen işaret, Türkiye'de "barış" anlamına gelebilmektedir. Aynı kelimeler ya da işaretler farklı toplumlarda farklı anlamlar ifade edebilir. Dolayısıyla toplumun kültürünü öğrenebilmek adına sadece görünen öğelere odaklanmak yetmeyebilir, bu öğelerin altında yatan değerlere ve bu değerlerin hangi temel varsayımlardan ortaya çıktığı önem kazanmaktadır (Erkenekli, 2015, s. 570-571).
- f) Teknoloji; Teknoloji, kültürün maddi boyutunu oluşturmaktadır. Teknoloji, insanlar için belirli bir psikolojik, fiziksel ve sosyal çevre oluşturmakta ve insan ve çevre ilişkilerini etkilemektedir. Teknoloji, belirli bir kültürün ürünü olmakla beraber kendisi de kültürün bir ögesi haline gelmiştir. Bazı araştırmacılar teknolojiyi kültürün içine almamakla beraber medeniyet kavramı içinde düşünmektedirler. Kültür ve medeniyet ayrımı araştırmacıların tartıştığı bir konudur. Kimi araştırmacılar bunları bir olarak alırken kimi araştırmacılar ayrı ayrı çözümlenmektedirler. Kültür ve medeniyet ayrımının yapay olduğu, kültürün de medeniyeti içerdiği söylenebilir (Şişman, 2014, s. 5).

2.3. KÜLTÜR ÖZELLİKLERİ

Kültürün özelliklerinin ortaya konulması, kültürün ne olduğu hakkında fikir verecek insan davranışlarını yönlendirici etkisinin anlaşılması kolaylaşacaktır (Erdoğan, akt; Unutkan, 1995 s. 4). Unutkan'a göre Kültürün özelliklerini ortaya çıkaran birden fazla çalışma olup en bilinenleri Kluckhohn ve Murdock tarafından gerçekleştirilmiştir. Kültürün özellikleri, bu çalışmaların altındaki başlıklar olarak toplanabilir:

- a) Kültür toplumsaldır; kültürel sistemin öğrettikleri sürekliliği olmasa da toplumsaldır. Bu öğretilenler gruplar, birlikler ya da kümeler halinde yaşayan toplumların, insanların ortaklaşa paylaştığı değerlerdir. Bir zümrenin ya da birliğin kendi içinde oluşturduğu davranış, alışkanlıklar, değer ve tutumlar o grubun kültürüdür. Sosyal bir grubun paylaştığı ya da benimsediği davranışlar ister aile olsun, ister bir köy, ister bir oymak, bir ulus seviyesinde gerçekleşsin bir kültür ya da (alt kültür) dır. Eğer kültür toplumsal ise onun varlığı topluma bağlıdır. Bütün kültürler varlığını sürdürebilmek için çalışırlar ve bu çabalarıyla birbirlerine benzerler. Bu benzerlikler grubun birliğini ve dayanışmayı sağlayan hizmetleri, düşmanlara karşı savunma kuruluşları, sosyal denetim mekanizmalarını ve nüfusun devamını sağlayan çoğalma önlemleri yer alır. Bütün toplumlar kamu yararı adına üstün bir değer kavramı oluşturup ona saygı gösterirler (Güvenç, 2011, s. 131).
- b) Kültür öğrenilir; İnsanlar dünyaya geldiğinde herhangi bir kültüre sahip değildir. Kültürün kazanılması önce ailede daha sonra ise iş hayatında ve toplumda, öğrenme ve sosyalleşme süreçlerinin yardımıyla gerçekleşir. İnsan diğer insanlarla iletişim kurma ve öğrenme yoluyla kültürün taşıyıcısı konumunda olur. Diğer bir ifade ile kültür doğuştan kazanılan bir alışkanlık olmayıp, beşeri faaliyetlerle kazanmış olduğu alışkanlıklardır (Erdoğan, akt. Unutkan, 1995, s. 4-5).
- c) Kültür tarihidir ve süreklidir; Bütün hayvanlar öğrenme yetisine sahiptirler ve zaman içerisinde bir şey öğrenebilirler. Kazanılan bilgileri ve alışkanlıkları sadece öğretebilen canlı insandır. Bir köpek evcilleştirilebilir, bazı davranışlar ve beceriler kazandırılabilir. Köpek bunları kendi yavrusuna aktaramaz. Köpeğin yavrusuna o davranışları kazandırmak için yeniden terbiye edilmeleri gerekir. İnsanın bu alandaki yeteneği ya da tek oluşu konuşma yetisinden geliyor. Kültür kuşaktan kuşağa

aktarılıyorsa, sürekliyse nedenleri ve sonuçları vardır. Eğitim sadece çocuğu yetiştirmek için değil, onun doğuştan gelen sınırlamaları, kısıtlamaları, sosyal hayatın koşullarını öngörür. Her kültür kendi sistemini besler. Çünkü Kültürün sürekliliğini gelenek ve görenekleri sağlar. Bundan ötürü kültürün yaradılışa kadar uzanan dolaylı bir geçmişi vardır (Güvenç, 2011, s. 130).

- d) Kültür değişebilir; Kültür zamana bağlı olarak değiştiği gibi gruptan gruba da değişiklik gösterebilir. Toplumun modern bir toplum olup olmamasına bağlı olarak değişme, yavaş veya hızla da olabilir. Küçük bir toplulukta değişme yavaş olabilirken, modern bir toplumda değişim hızlı yüksek olabilir. Kültürel değişme hızlı veya yavaş, keyfi veya zorla gerçekleşebilir. Burada vurgulanmak istenen kültürün dinamik nitelik taşımasıdır (Erdoğan, Unutkan, 1995, s. 6).
- e) Kültür, ihtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcıdır; kültür, temel biyolojik ihtiyaçları ve bunlardan doğan ikincil ihtiyaçları karşılar. Kültürel kurumlar ve ilkeler, başarısı denenmiş çözüm yollarıdır. Psikoloji bilimi, insanların ihtiyaçları karşılanması halinde alışkanlıkların devam ettiğini belirlemiştir. Doyum yokluğu alışkanlıkların kaybedilmesi için yeterli bir sebep gibi görünmekte olup, kültürel öğelerin vermiş olduğu doyum ve umut sürekliliği için bir sebeptir. Eğer kültür insanların psikolojik ve biyolojik ihtiyaçlarını karşılıyorsa, bütün kültürlerde benzer öğeler ve kurumlar bulunmalıdır. Bireysel ihtiyaçlar insanlar arasında benzer olduğundan, kültürlerinde benzer özellikler göstermesi beklenir (Malinowski, 1944 akt. Güvenç, 2011, s. 132).
- f) Kültür soyutlamadır; kültürün bir sistem olduğu hep söylenir. Ancak sistemini tanımlamak zordur. Kültür bütünüyle maddi, gözlemlenebilir bir olgu değildir. O soyut bir kavramdır. Kültür soyutlamayı yapan insanların akıllarında bir kavram olarak vardır. Kültür kavramını bu soyut niteliği bilim adamlarını rahatsız eder. Kültür kavramını oluşturan ilişkiler ve kurumlar, değişkenler ve yapılar, tıpkı coğrafya haritasındaki gerçekte var olan metaların isimleri ve soyutlamalarıdır. Ancak kültür kavramının coğrafya haritasına benzemeyen bir özelliği vardır. Haritalar genellikle iki boyutlu kağıtlar üzerine görülür, okunur, anlaşılır simgelerle çizilmiş ve basılmış olmasına karşın; kültür kavramı söz ya da yazıyla anlatılır. Haritaya göre, daha yüksek dereceden soyutlamayı gerektiren kültür, kültür tanımlarıyla kültür ilişkilerini görülür, okunur ve anlaşılır bir düzeye getirmesinde yarar vardır (Güvenç, 2011, s. 135).

Kültür bir toplumun kendine ait hedefleri doğrultusunda bireyleri etkilemesi hatta değiştirmesi kültürleme olarak adlandırılmaktadır. Kültürleme, toplumda yer alan bireyin her türlü faaliyetinde bilinçli ya da bilinçdışı öğrenmelere kapsayabilir. Eğitim ise amaçlı ve planlı olarak yapılan kültürlemeyi içerir (Sağlam, 2009, s.7).

2.4. KÜLTÜR ÇEŞİTLERİ

Kültür kavramı coğrafya haritalarının aksine sınırları belirsizdir. Siyasi haritalarda bulunan sınırlama kültür kavramında kesin değildir. Kavramın sınırları Ulusun siyasi sınırlarıyla çakışık değildir. Doğu kültürü ve Batı kültürü biçiminde iki ayrım vardır. Bu bölünmenin de sınırları tam belli değildir. Ortadoğu, Akdeniz ve İslam kültürleri iç içe girmiş kültür alanlarıdır. Toplumların kültürü nerede başlar, nerede biter, yorumlamak kolay değildir (Güvenç, 2011, s. 142). Kültürlerin birbirinden etkilenmesi ve insan ihtiyaçlarına cevap verebilmesi adına, bir toplumdaki uygulamayı görerek öğrenen diğer toplum kültürün sınırlarının tam olarak çizilememesi ve tarih boyunca toprak savaşlarıyla el değiştirmiş olan coğrafyalar kültürel kaymanın nedenleri arasında gösterilebilir. Kültürlerin birçok çeşidi vardır başlıca bulunanları açıklayalım.

2.4.1. MADDİ KÜLTÜR

Malinowski'ye göre kültür, insanın yaşamak için yarattığı bir ortamdır. İnsan yaşamak amacıyla çevresini devamlı değiştirdiği gibi, dış dünya ile ilişkileri için yapma bir çevre oluşturur. Zamanla belirli bir teknolojik düzeye ulaşır. İnsanın maddi eşyaları kültürün en açık, elle tutulabilir görüntüleridir. Bu doğrultuda toplum kültürü içinde yer alan maddi elemanların oluşturduğu kültüre maddi kültür denilir. (www.kongar.org. Akt.Şayan Kileci, 2005, s. 28). Toplumlardaki bulunan bireylerin geçim noktasından hareket ile üretmiş oldukları değerlerin bütününe maddi kültür denilebilir.

2.4.2. MANEVİ KÜLTÜR

Toplumda yerleşmiş olan inançlar, hukuk, din, ahlak anlayışı, doğum olayından evlilik ve cenaze törenleri, konuşulan dil, her alanda oluşan gelenek ve görenekler, çocuk yetiştirme

biçimleri o toplumun manevi kültürünü oluşturur (Alimoğlu, 2010, s. 6). İnsanların kişilerarası iletişim, toplumsal sözleşme, yaşam hakkı, öğrenilen davranışları uygulama durumunda oluşturmuş oldukları toplam değerlere manevi kültür denilebilir.

2.4.3. GENEL KÜLTÜR

Genel kültür, bir toplumun ya da ülkenin, sosyal grubunda her bölgesinde geçerli olan, toplumca benimsenen yaşanan hakim unsurlardan ibarettir. Genel kültür, toplumdaki bütün davranış alanında var olan kültürdür. Bir ülkenin baskın inançları, değerleri, hareket tarzları ve yaptırımlarının türleri genel kültürü oluşturan parçalardır (Alimoğlu, 2010, s. 6). Etnik kökeni birkaç ırk/toplum oluşan ülkelerde bölgelere göre genel kültürü farklılık gösterebilir.

2.4.4. ALT KÜLTÜR

Kültür, kendi ulusal sınırları içerisinde bir bütün değildir. Mesela Türkiye’de Trakya’mız Balkanlara; Ege ve Güney bölgelerimiz Akdeniz kültürüne; Doğu yaylası, Kafkaslara ve Azerbaycan’a, Güneydoğu ovalarımız, Irak ve Suriye komşularımızın kuzey yörelerini de içine alan verimli hilal adını alan bir kültür bölgesine benzerler. Steward’ın (1948) yerleşme kuralına göre, her yerleşme (üretim) biriminin kendine özgü kuralları vardır. Bu yöntemle bakılacak olursa büyük bir şehrin yerleşmesinde, farklı kültürel özellikler bulunur. Milli sınırlar içindeki bu farklı birimlere ve sentezlere de alt kültür adı verilmektedir (Güvenç, 2011, s. 143-144). Alt kültürleri kendi içinde barındıran Ülke ya da toplumların bir arada yaşayabilmesi o ülkenin ya da toplumun zenginliği olarak görülebilir.

3. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ KAVRAMI

Örgüt ya da örgütler belirli hedeflere yönelik, dış çevre ile bağlantılı, faaliyetleri bilinçli bir şekilde yapılandırılmış ve koordine edilmiş sosyal varlıklardır. Örgütler, bireyler ve onlar arasındaki ilişkilerden meydana gelir, belirli hedeflere ulaşmak için temel işlevleri yerine

getirecek olan bireyler birbiri ile etkileşime girdiğinde örgüt ortaya çıkar (Daft, 2015, s. 11). Devlet yönetimleri de örgüt kültürü içinde değerlendirilebilir.

Örgütler insanlar gibi bir kişiliğe, olaylar ve örgütler bir içeriğe sahiptirler (Kaya, 2013, s. 89). Kültür, kendi içinde kavram olarak karışıklık ve karmaşayı barındırdığından kültürle ilgili farklı tanımlar bulunmaktadır. Örgüt kültürüyle alakalı birçok tanım bulunması şaşırtıcı değildir. Bununla ilgili bazı tanımlara baktığımızda;

William Ouchi (1981:41) Örgüt kültürünü, “örgütün temel değerlerini ve inançlarını çalışanlara aktaran semboller, törenler ve efsaneler” olarak açıklamıştır. Henry Mintberg (1989: 89) Kültüre, örgütün ideolojisi veya bir örgütü diğer örgütlerden ayıran gelenekler ve inançlar olarak bakmakta ve örgütün yapısal iskeletinde belirli bir yaşamın olduğunu ifade etmektedir. Stephen Robbins (1998:595) örgüt kültürünü, bir örgütü diğerlerinden ayıran, örgüt içindeki üyelerin paylaştıkları anlamlar sistemi olarak tanımlamaktadır. Edgar Schein (1992, 1999)’a göre ise kültür, örgütün başarılı bir biçimde yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan, örgüt üyelerinin kendiliğinden paylaştıkları temel sayıltılar, değerler ve inançlar olarak ele alınmalıdır. Örgüt kültürüne ilişkin genel tanım, birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler sistemidir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 165).

Örgüt kültürü tanımı ile ilgili önemli farklılık gösterilse de bilinen özellikleri; gözlenen davranış düzenleri, normlar, baskın değerler, dünya görüşü, kurallar, duygulardır. Bu özelliklerin tek başına örgütü temsil etme yetisi yoktur. Bu özellikler bütün olarak ele alındığında örgüt kültürü kavramını yansıtmaktadır (Lunenburg ve Ornsrein, 2013, s. 55). Örgüt kültürü oluşturabilmek için örgüt olma hedefleri gerçekleştirildikten sonra örgüt düzeni, işleyişi, verimi ve devamlılığı örgüt kültürünün oluşumuna zemin hazırlamaktadır.

Örgüt kültürü, bir örgütte paylaşılan değer ve varsayımlar bütününde oluşmaktadır. Kültür ise bir şirkette neyin önemli neyin önemsiz olduğu tanımlamakta ve örgüt içindeki işlerin doğru şekilde yapmaya yöneliktir. Örgüt kültürünü bir şirketin DNA’sı olarak düşünebilirsiniz; gözle görülemeyen ama işyerinde olan biteni şekillendiren güçlü bir şablondur (McShane ve Von, 2016, s. 252). Bu şablon örgütün yazılmamış değerlerini temsil etmektedir.

Kültür kendi içinde karışık bir yapıya sahip olmasından ötürü kültürü her bilim kendi araştırmacısı çerçevesinde incelemiştir inceleyen araştırmacılara baktığımızda; Siyaset bilimcisi Robert Presthus, günümüzde örgüt toplumunda yaşadığımızı öne sürmüştür. Japonya’da, Almanya’da, Hong Kong’da, Büyük Britanya’da, Rusya’da, Birleşik Devletler’de, veya Kanada’da, büyük kurumlar Güney Amerikan’ın işlenmemiş ormanlarındaki bir grubun ya da kabilenin yaşamına tam anlamıyla yabancı düşecek bir şekilde, uyku dışı zamanının önemli bir bölümünü etkiliyor. Örgüt Kültürün birçok özelliği bu olguda yatıyor. İnsan yaşamlarını iş ve yaşam kavramları çevresinde kuruyor, otoriteye uyuyor, üniforma giyiyor, faaliyet bütününe yerine getirerek tek bir noktada zaman harcıyor dışarıdan bakan bir kimsenin gözünde örgüt günlük yaşamda kendine özgü inanç, rutin ve ritüellerle dolu görünüyor (Morgan, 1998, s. 141).

Fransız sosyolog Emile Durkheim, inanç, ortak ideal ve değerlerin yerini yeni toplumun mesleki yapısına dayalı parçalanmış değerler aldıkça, örgüt toplumunun gelişmesiyle birlikte toplumsal düzenin geleneksel modellerinin de dağıldığını ortaya çıkarmıştır. Sanayi toplumlarında iş bölümü, bütünleşme sorunu “kültürel yönetim” yaratır. Toplumun yeniden bir araya getirme formülleri bulunmalıdır. Kamu yönetimi, medya, din, inanç ve görüş oluşumuyla diğer bölümler ya da bireyler bu süreçte önemli rol oynarlar (Morgan, 1998, s. 141).

Örgüt kültürü; belirli bir insan topluluğunun, iş, amaç, sosyalleşme, gibi alanlarda faaliyet gösterip, yapılan eylemin en etkin şekilde verim alınabilmesi adına, geçmişten gelen formal ya da informal yollarla kendisine iletilen etkinlikleri kullanıp kazanılan birikimi insanlara aktarıp belirli bir sistemde yapılması işlemi de diyebiliriz.

3.1. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ORTAYA ÇIKIŞI VE OLUŞUMU

Örgüt kültürü kavramından ortaya çıkarak kullanılması eskiye dayanmamakla birlikte, grup kültürüne ilgi yeni değildir (Green, akt, 1995. s, 35). 1930 ve 1940’larda hem Chester Barnard (1938) hem de Elton Mayo (1945), informal örgütün doğasını tanımlarken, işyerinde kişiler arasında çıkan etkileşimde ortaya çıkan değerlerin, duyguların ve grup normların önemini vurgulamışlardır. Philip Selznick (1957), örgütsel yaşantıyla ilgili çözümlerini, örgütleri rasyonel sistemler olmaktan ziyade kurumlar olarak görmek şekliyle genişletmiştir. Selznick (1957:14)’e göre kurumlar, teknik gereklilikten çok değerlerle tanınmaktadırlar. Değerler,

örgüt için ayırt edici bir kimlik oluşturmakta; örgütün kişiliğini tanımlamaktadır. Selznick'in, örgütleri, kendilerine özgü karakter ve farklı yeteneklere sahip olarak tanımlaması, örgütsel çözümlenmelerle ilgili çağcıl analizlerde örgütleri kültürler olarak gören bakış açılarına da temel oluşturmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015, s.164-165).

Kültür kavramı ilk kez, Elliot Jaques'ın İngiltere'de yayınlanan “bir fabrikanın kültürünü değiştirmek” (1951) adlı kitabıyla yönetim literatüründe kullanılmıştır. Örgüt kültürü, üyeleri tarafından az ya da çok paylaşılan ve yeni üyelerin öğrenmesi kısmen kabul etmesi için geleneksel düşünme ve yürütme biçimi olarak tanımlanmıştır. Kültür, belirli bir sistem içinde çalışan kişilerin için ikinci bir mizacı oluşturmaktadır. 1970'li ve 1980'li yıllarda, örgüt çalışmalarında ve yönetim alanında yeni gelişmeler yaşanmıştır. Batı dünyasının, Japon şirketleriyle rekabette yaşadığı zorluklar, kendine has kültüre sahip olan Japonların dünya ekonomik liderliğinde Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin rakibi haline gelmesi (Hofstede, akt. Şengül Doğan, 2013, s. 7), Japonya'nın önde gelen bir sanayi gücü olarak ortaya çıkması üzerine örgüt kuramcıları, kültür ve yönetim arasındaki ilişkinin daha çok farkında olmuşlardır. 1960'larda Amerikan endüstrisinin yarattığı etki en üst seviyede idi. 1970'lerde Japon otomobil, elektronik ve diğer imalat sanayisinin performansı, bu etkiyi değiştirmeye başladı. Japonya uluslararası pazarlara hakim olmaya ve güvenilirlik, değer, kalite ve hizmet yönünden sağlam bir ün kazanmaya başladı. Hemen hemen hiçbir doğal kaynağa, enerjiye sahip olmayan, dört küçük adaya sıkışmış 110 milyonu aşkın nüfusuyla Japonya, en düşük işsizlik düzeyi ve en yüksek büyüme hızını yakalamayı başardı. Büyük ve başarılı kuruluşlarda, dünyanın en iyi ücreti ödenen sağlıklı işçi nüfusunu istihdam eder hale gelip, ülke ikinci Dünya Savaşı'nın küllerinden, önde gelen bir sanayi imparatorluğu kurdu. Böylece kültür 1980'lerde ve 1990'ların başlarında yönetim alanında hararetli bir konu haline geldi (Morgan, 1997, s. 139). Esasen verimlilik kavramı özel bir ayırım yapılmadığı yani herhangi bir biçimde belirlenmediği sürece, kültür emek verimliliği anlamında kullanılmaktadır (Timur, 2005, s. 8).

Kültür kavramının örgütlerle bağdaştırarak örgüt kültürü kavramının yerleşmesi, kavramın ilgili literatüre girmesinde 1982 yılında gerçekleştirilen iki çalışmanın rolü büyüktür. Deal ve Kennedy'nin “Örgüt Kültürü” adlı kitabı ile Peters ve Waterman'ın “Mükemmeli arayış” adlı kitabı, kavramın ortaya çıkışında ve yaygınlaşmasında temel oluşturan çalışmalardır. Bu dönemde Ouchi tarafından ortaya atılan Z teorisi ile Pascale ve Athos'un “Japon Yönetim

Tarzi” adlı eserleri örgüt kültürünü ele alan önemli çalışmalar olarak belirtilir (Hofstede, akt; Unutkan, 1995, s. 35-36).

Örgüt kültürü ile ilgili kavramlar yönetim kuramları ile benzer dönemde ortaya çıkarak, maksimum alınan verimin, hangi kültür ve o toplumun kültüründe alınan verim üzerinde esas durularak o örgütün veya toplumun hızı, işleyişi, dili, yazılı ya da yazısız kuralları değerleri dikkate alınarak oluşturulmuş ve insanlar tarafından kullanılan bir ifade olmuştur.

3.2. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE İLETİŞİM

İletişim Latince bir kelime olan “communis” sözcüğünden türetilmiştir. Sözcük anlamı ortak kılmaktır (Kalemci ve Varoğlu, 2015, s. 532). İletişim iki kişi arasında, karşılıklı olarak birbirlerinin yazdıkları ya da söylediklerinin doğru anlaşılması ve buna yerinde karşılık verilmesi biçimde sürdürülme sürecidir (Kütükçü, 2015, s. 13). Yalnızca bilgi yollamak değil, dinlemek ve verilen iletiyi anlamak, anladığını belirtmek için geri bildirim kanalları kullanmak da iletişimdir. İletişim karşılıklı ve birlikte iletmektir. Anlamak ve anlaşılmasıdır. Doğru yapıldığında mutlulukların, olumlu duyguların ve heyecanların kaynağı, yanlış yapıldığında acıların, üzüntülerin ve mutsuzlukların kaynağıdır (Bridge, 2003, s. 9). İnsan düşünür, konuşur, araç ve kaynak kullanır. Bunlarla üretim yapar. Duygu ve düşüncelerini ifade edebilir, biriktirebilir ve aktarabilir. Hayvanlardan farklı olarak mekan ve zaman boyutuna, soyutlama yeteneğine sahiptir (Tutar ve Yılmaz, 2013, s. 20-21). İletişim, insanın varlığını sürdürme biçimi, bu biçimdeki gelişmeler ışığında değişime uğrayan insana özgü bir olgudur (Oklay, 2016, s. 5). Geniş anlamda iletişim insan davranışlarını değiştirmek amaçlarıyla kullanılır (Prethuis, Culbertson, Jacobson, Reller, 2015, s. 110). Gerçek iletişim benliğimizden doğar ve değer duygularımızı dile getirdiğimiz zaman en güçlü noktasına ulaşır. Bu bakımdan insanların iletişimlerini duygusal bir şekilde gerçekleştirmeyi öğrenmeleri, kritik bir başarı etmenidir (Murray, 2014, s. 8). İletişimin ne olduğu, nasıl işlediği, nasıl başladığı ve ne zaman gibi soruları yanıtlaması iletişimciler açısından zordur. İletişim disiplinler arası bir alan olarak doğmuş ve gelişmiştir. Duruma, gereksinimlere göre farklı bilim dallarından gelen araştırmacılar, kendi disiplinlerinden hareket ile iletişime yöntem, bilimsel ve kuramsal olarak destek vermişlerdir. Farklı alanlardan gelen araştırmacıların öncelikli amacı iletişim alanının gelişmesine katkı sunmak değil, alanda bulunan malzemeyi kullanmak olmuştur. Sosyologlar kitle iletişim araçlarının toplumsal değişme üzerindeki etkisini, sosyal psikologlar ya da psikologlar iletişim araçlarının insan ve

grup üzerindeki etkilerini, siyaset bilimciler ise propaganda amaçlı kullanımların yaratacağı etkiyi merak ederek alana yönelmiş ve iletişim kendi başına bilimsel bir olgu olması, kavramsallaştırılması, kurumsal ve yöntem bilimsel bir disiplin haline gelmesiyle beraber önemli sorunlar yaşanmıştır ve yaşanmaya devam etmektedir (Güngör, 2013. s, 37). Etkin bir iletişim sürecinin var olabilmesi için alıcının da bazı özellikleri taşıması gerekir, öncelikle alıcı iletiyi algılayabilecek beceri, bilgi ve yeteneğe sahip olmalıdır (Ertürk, 2013, s, 182). Çok sayıda dinamiği içerisinde barındıran örgüt olgusunun daha etkili bir şekilde anlaşılabilmesi ve yönetilebilmesi (Kartalpe Behram, 2015, s. 11) örgütsel iletişim önemini ortaya çıkarmaktadır.

Örgütsel iletişim 1920'lerden itibaren kurumsal araştırmalarda konu başlığı halinde incelenmeye başlamıştır ve 1950 'den sonra özellikle ilgi artmış; 1970'lerden itibaren kişilerin kurum içindeki rolü ve davranışına bakılarak akademik çalışmalarda artmıştır (Lily, akt; Güllüoğlu, 2012, s, 20). Bilgi ve teknolojinin yayılması, hiyerarşinin dağılması 19. yüzyıldan beri yapının örgütlü çalışmalar olması dolayısıyla örgütlerde değişmelere neden olmuştur. Tüm bu değişimler yeni bilgi asrı ekonomisinin zenginliğinin temel kaynakları, doğal kaynakları ve personelden ziyade bilgi ve iletişimdir (Tucker, akt; Eskiörük, 2015, s, 68). Örgütsel iletişimin gelişimi; Sosyal psikolojinin, endüstriyel psikolojinin, yönetim biliminin ve örgütsel davranışının gelişimine eşlik etmiştir. Bundan dolayı alanda bulunan uzmanlar çalışmalarının sonucunda türettikleri egemen teorileri, konuları ve kavramları biçimlendirmişlerdir. Örgütsel iletişim üç ana sözlü iletişim geleneğini geliştirmiştir; (1) Topluluğa hitap etme, (2) ikna ve (3) bireylerarası, kitle iletişimi ve küçük grup üzerinde sosyal bilim araştırması. İletişim ve örgütün her ikisinin tanımı da araştırma konularını biçimlendiren gelenek kadar farklıdır. Çünkü tanımlar çeşitli teorik varsayımları ve kavramları yansıtmaktadır (Putnam, akt; Gülnar, 2007, s. 40). Örgüt kültürünün anlamlı kılınması iletişimin gerçekleşmesiyle sağlanır. Bundan ötürü örgütsel kültür ile iletişim arasında yakın bir ilişki vardır. İletişim yoluyla örgütsel kültürün temel esasları olan değerler, normlar, hikayeler, tarih, gelenekler örgütün sembolik dünyası olarak yorumlanabilir (Çelik, 2012, s. 42). Bireylerin, örgütlerin, toplumların, grupların her biri kendine özgü bir iletişim yapısına sahiptir. Başarının ve etkili olmanın anahtarı etkili iletişim ortamı oluşturmaktan ve mesajı alıcıya kaynaktan anlaşılabilir ve en doğru biçimde kodlayarak iletmekten geçmektedir. Her mesaj iletişim amacı taşır ve iletişimde her türlü amaca hizmet eder (Akıncı Vural ve Coşkun, 2007, s. 52). Örgütlerde iletişimin yapılmasını önemli ve zorunlu kılan nedenler bulunmaktadır. Bunlara baktığımızda iş görenlerin örgütsel hayata katılmalarını

sağlama, iş görenlerin performansını artırma ve motivasyonunu sağlama olarak görülebilir. Örgütsel amaçlar ile iş görenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını dengelemede iletişimin önemli rol oynar (Gürsel, 2015, s. 126). İş görenler kuruluşun bütün kademelerinde olup bitenlerden haberdar olma yönünde köklü bir ihtiyaç duyarlar. İş görenler örgütlerinde nasıl değişiklikler olduğunu, be değişikliklerin kendilerini nasıl etkileyeceğini, gerek kendilerine gerekse örgütlerine hangi faydanın sağlanacağını bilmek isterler. Bütün iş görenlerin bu değişikliklere rıza göstermesi beklenemez, ancak değişiklikleri anladıklarında kendilerini daha güvende hissedeceklerdir. Bu nedenle iletişim içinde olmanın yolları aranmalıdır (Nelson akt. Yavuz, 2015, s. 103).

Tüzel bir kişiliğe sahip olan örgütler bireylerin ilişkilerini ve iletişim davranışlarını etkilemektedir. Örgütün sosyal yapılarının açık şekilde belirlenmiş bir amaca yönelik planlanmış olması diğer toplumsal birimlerden ayıran özelliğdir. Kademeleri, bölümleri ve mevkileri meydana getiren, kurallara bağlanan, haberleşme ağı ve emir komuta zincirini oluşturan örgütler, örgüt üyeleri değiştiğinde organizasyon içindeki görevleri devam ettirerek sosyal yapılarını koruyabilmektedir (Eskiyörük, 2015, s. 69). Örgütsel iletişim, örgüte yeni katılan üyelerin örgüt kültürüyle bütünleşmesinde bir kanaldır. Örgütsel kültür, yeni üyesinin informal ve formal iletişimini sağlar. Formal iletişim, işe yönelme toplantıları ve iş tanımlarını informal iletişimde; hikaye ve dedikoduları kapsar. Örgütsel kültür diğer üyelerin örgüte sosyalizasyonu için son derece önemlidir (Kreps. Akt. Çelik, 2012, s. 42).

Sosyalleşme güçlü bir kültürel iletişim aracıdır. Kültürel yapı hakkında bilinen bilgilerin yaygınlaşması kolay iken, değerlerin yayılışı zordur. Örgütsel tahminlerin iletişimi, örgüt üyelerinin farkına varmaları ile mümkündür (Nelson ve Quick. akt. Kartal, 2007, s. 45).

Önemimin kanıtı olarak örgütsel iletişim; “Kuruma hayat veren kan” olarak adlandırılmaktadır: Örgütsel iletişim kurumu bir arada tutan “yapıştırıcı”,örgütsel fonksiyonları pürüzsüzleştiren bir “yağ”, sistemi birbirine bağlayan bir “ip” kurumun her tarafında bulunan bir “güç” olarak nitelendirilmektedir (Goldhaber. akt. Gülnar, 2007, s,43).

İletişim, örgütsel eylemlerin merkezi olarak bakılabilir. Çeşitli Sofistike elektronik iletişim aletlerinin hayatımıza girişi, daha hızlı ve daha iyi formda etkileşime oluşan talep, gözle görülür anlamda örgütsel iletişimin doğasını etkilemektedir (Yates, akt; Eskiyörük, 2015, s. 69). Örgüt yöneticisi bütün çalışanlarına beceri kazandırmak ve çalışanların motivasyonunu yüksek tutmak için iletişim kurar. Yönetici örgüt sisteminde neler olduğunu sistemin işleyişini iletişim aracı ile öğrenir. Bu yöneticinin başarısı ve etkinliği, astlarının başarısına bağlıdır. Başarı ihtiyacı yöneticinin astlarıyla sorunsuz ve eksiksiz bir iletişimde olmasını gerektirir

(Taşkın, akt. Güneş, 2016, s.115). Simonsson (2002), Volvo Cars'da yaptığı bir çalışmada birim çalışanları ile yöneticilerin iletişimini araştırmıştır. Simonsson Volvo'da çalışan yöneticilerinin çoğunluğunun bilgi verici ve dağıtıcı rolünde olduğunu yönetici ile çalışan arasında iletişim, öz-yönetimli gruplar ve merkezden yönetilmemenin özündeki örgütsel değişikliğe rağmen iyi olduğunu saptamıştır ve liderlikle ilgili yeni teoriler, yönetici ve çalışan diyalogları üzerine odaklanmışlardır. Johansson'un yaptığı başka bir fabrika üzerindeki çalışmada ise yöneticilerin iletişimde eksiklikleri olduğu saptanmıştır. Genel olarak, onların iletişim süreçleri hakkındaki görüşleri eski moda ve basittir. İletişimdeki transmisyon görünümü baskındır. Yöneticiler iletişim problemini, mesajları tekrar ederek çözmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Her iki çalışma da farklı seviyelerdeki yöneticilerin çalıştıkları diğer mevki, görev ve durumdaki yöneticiler, iş arkadaşları hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Her iki çalışmada da yöneticiler temel faktörlerdir. Halkla ilişkiler uygulayıcılarının iletişim süreçlerinde yer almadığı ve aktif olmadıkları da belirlenmiştir. Birçok yöneticinin güçlü bir şekilde desteklenmeye ve bilgiye ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır (Johansson. akt. Eski yürük, 2015, s. 71-72). Örgütte başarılı bir iletişim kurulabilmesi için yöneticiler düzeyinde sağlıklı iletişim kurulmasını gerekli kılar. Yöneticiler birbirleriyle çelişmeyen kararlar vermesi ve tutarlı olan açıklamalar yapmaları halinde kuşkusuz personel de bu duruma göre karşılık verecektir (Ergin, 2014, s. 199). Yöneticinin gönderdiği mesajın anlamını, iş görene anlatmasını, benimsetmesini, onu eyleme geçirmesini de kapsar. Örgütsel iletişim, yapılan işlem ve eylemlerden geribildirim yoluyla tepkileri, yanıtları taşımak zorundadır. Böylece örgütsel iletişim, hem yöneticinin iş göreni etkilemesi, hem de iş görenin yöneticiye yanıtını içeren çift yönlü iletişim süreci olarak gerçekleşir (Gürgen, akt; Eroğlu, 2014, s. 248). Örgütsel iletişime özellikle gereksinim duyulan noktalar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Koontz vd., akt; Güllüoğlu, 2012, s. 22).

- Örgüt amaçlarını yerleştirme ve yayma
- Örgütün başarısı için planlar geliştirme
- İnsan ve diğer kaynakları en etkili ve biçimli şekilde organize etme
- İnsanların katkıda bulunmak isteyeceği bir iklim yaratma
- Performansı kontrol etme

Örgüt kültürü üzerinde iletişim, Örgütün geleceğini şekillendiren, gruplar ve bireylerarası anlaşmazlıkların bitirilebileceği hatalı yapılan üretimin minimuma indirilebilecek karşılıklı güven ve huzur ortamını ortaya çıkaracak bir etken olarak görülebilir. Etkili bir iletişim için;

örgütün enerjisini amaçları doğrultusunda kullanılabilen, örgüt faaliyetlerinin hızlı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilecek unsur da diyebiliriz.

3.3.ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE İKLİMİ

Örgüt iklimi, özellikle 1960'lı yıllardan itibaren, örgüt kültürünün popüler hale gelmesiyle, üzerinde çalışılan bir konu olmuştur. (Şeşen, 2015, s, 623). Başlangıç tarihinden itibaren bu yana örgüt iklimini geliştirme çabaları olmuştur (Pace ve Stern; Halpin ve Croft; Denison; Hoy; akt; Hoy ve Miskel, 2015, s. 184). İklim konusundaki çalışmaların kökleri, antropoloji ve sosyolojiden çok sosyal psikolojiye ve endüstri psikolojisine dayanmaktadır. İklim örgütsel hayatın kalitesinin devam ettirilmesini açıklamak için genel bir tanım olarak algılanmıştır (Hoy ve Miskel, 2015, s. 184-185). Haynes, Emmons ve Ben-Avie (1997) Örgüt iklimini iş görenler arasında gerçekleşen ve örgütsel çıktılara doğrudan etki eden ilişkilerin niteliği olarak tanımlamaktadır (Kılınç, 2014, s. 99). Örgüt iklimi, bireylerarası ilişkileri, bu ilişkilerde gözlenen duygu ve davranışları ifade eden; (Şişman, 2014, s. 156) Örgüte kimlik kazandıran, örgütün psikolojik çevresi, bireylerin davranışını etkileyen ve bireyler tarafından algılanan, örgüte ait olan özellikler ve egemen dizisi olarak da tanımlanabilir (Terzi, akt. Şeşen, 2015, s. 622). İklim iş görenlerin davranışsal ve tutum özelliklerini sergileyen ve daha çok deneysel ve dış gözlemlere dayanmaktadır (Moran ve Volkwein, akt. Çelik, 2012, s. 44). Yakın zamana kadar yönetim bilimi araştırmacıları örgüt kültürü ile örgüt iklimini birlikte ele almışlardır. Katz ve Kahn “her örgüt kültürünü ve iklimini kendisi geliştirir” demektedirler. Örgütler kendi iklim ve kültürünü geliştirirken de bazı yasaklardan, geleneklerden ve ahlaki kurallardan yararlanırlar. Bir örgütün kültürü ve iklimi hem formal örgütün değerlerini ve davranışlarını kalıplarını hem de bunların doğan örgütteki yorumlarını yansıtır. Bir toplumun kültür mirası var ise, sosyal örgütlerde ve yeni örgüt üyelerine bırakılan örgütsel norm ve değer kalıpları vardır. Örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, örgüt görevlilerinin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte hakim unsurlar dizisidir (Ertekin, akt. Çelik, 2012, s, 43). İnsan doğasının psikolojik yönü, örgüt iklimi tarafından kolayca etkilenir. Sembolik yönü ise örgüt kültürü tarafından daha kolay etkilenir (Aydın, 2014, s. 234). Örgüt iklimi ile örgüt kültürünü birbirinden ayıran önemli bir fark da kapsadıkları süredir. Örgüt kültürüne göre daha kısa süreli olan örgüt iklimi nispeten kısa zaman aralıkları içinde farklılık gösterebilir (Unutkan, 1995, s. 52-53). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi arasında farklılık yaratan önemli konu da örgüt ikliminin daha çok kültürel antropoloji, örgüt kültürünün ise algı ve öğrenme gibi psikolojik süreçlerle ilgilenmesidir (Keller, akt; Unutkan,

1995, s, 53). İklimin kültüre göre kişiler arası bir özellik sergilediği anlaşılmaktadır. Bu anlayışa göre örgütün iklimi, iş görenlerin tutum ve davranışlarından anlaşılabilir. İklim, örgütün işleyen akışına hakim olan davranış biçimi olarak tanımlanabilir. Kültür ise örgütte hüküm süren örgütün akışına rehberlik eden ortak paydanın inançların değerlerin bir yansıması olarak görülebilir (Sergiovanni, akt; Kılınç, 2014, s. 101). Örgütlerde kişilerarası ilişkiler önemli olup, yöneticilerin örgütlerde açık iklimin oluşmasına ve devamına izin verecek davranışları sergilemeleri; hem örgütsel verimin artması hem de iş görenlerin iş doyumlarının yükselmesi açısından önemlidir (Gürsel, 2015, s. 54).

Örgüt kültürü ile Örgüt iklimi arasındaki farkları şu şekilde sıralamak mümkündür; (Vural, Çelik, Terzi, Unutkan, Taymaz, Karcıoğlu, akt; Çelik, 2008. s, 79).

- Örgüt iklimi geçici bir özelliğe sahipken, örgüt kültürü genellikle uzun dönemli, stratejik, değişimi çok zor bir özellik taşır.
- Örgüt kültürü, örgüt iklimini kapsar; fakat iklim kültürün bütün yönlerini ihtiva etmez.
- Örgüt kültürü, sadece iş görenlerin örgütleri hakkında ne hissettiklerini kapsamaz, aynı zamanda örgüte kimliğini ve davranış standartlarını kazandıran inançlar ve değerler ve varsayımları kapsarken, örgüt iklimi iş görenlerin çalışma üniteleri ve örgütleri ile ilgili paylaştıkları algıları kapsamaktadır.
- Örgüt kültürü ve örgüt iklimi kavramları ortaya çıkış tarihleri olarak farklılık göstermektedir. Örgüt kültürünün yönetim literatürüne girmesi ve kavramlaşması nispeten yenidir.
- Örgüt kültürü yavaş değişir, örgüt iklimi ise daha hızlı değişir.
- Örgüt kültürü, örgüt iklimini etkiler ve biçimlendirir.
- Örgüt kültürü sosyoloji ve antropolojinin temel ilkeleriyle, örgüt iklimi ise psikolojinin temel ilkeleriyle ilgili kavramlardır.
- Örgüt iklimi, örgüt kültüründen daha kısa sürelidir.

- İşletme içinde hakim olan hava (iklimin) motivasyon, verimlilik, iş doyumunu ve başarı açısından kültürden çok daha etkili olur ve kötü bir iklim işletmeye zarar verebilir.
- Örgüt kültürü belirleyici, örgüt iklimini değerlendirme rolü vardır.
- Örgüt kültürü davranış normlarını oluştururken, iklim bu davranış normlarına ne kadar uyulup uyulmadığı hususunda bir göstergedir. Yani, kültürün oyunun kurallarını belirleyici rolü varken, iklim bu kurallara ne derece ve nasıl uyulduğunu gösterir.
- Örgüt kültürü, örgüt iklimine nazaran daha fazla bağımsız değişkendir, buna nazaran iklim hem bağımlı hem bağımsız değişken olabilir ve daha çok bağımlı değişken olup bu niteliğinden dolayı çabuk değişebilir.
- Örgüt kültürünün belirlenmesi ve değerlendirilmesi daha zordur.
- Kültürün belirleyicileri ile iklimin belirleyicileri farklıdır.
- Örgüt iklimi çalışanların beklentilerinin gerçekleşme düzeyini ölçerken, örgüt kültürü bu beklentilerin ne olduğu ile ilgilidir

Örgütte hakim olan iklimin niteliğini belirlemeye yarayan çeşitli durumlar vardır. Bu durumlar arasında; içtenlik ve açıklık duygularının durumu, katılma duyguları ve yardımlaşma durumu gibi çeşitli nitelikler yer almaktadır. Örgüt iklimi, bir yandan olgu ve bunlara ilişkin duyguların devamını yansıttığı gibi, bir yandan da ne kadar var olduklarını yansıtır. (Erkmen, 2010, s. 14). Olumlu örgüt iklimiyle birlikte görülebilecek özellikler ve örgütsel çıktılar şunlardır (Varol, akt; Erkmen, 2010, s. 14).

- Başarılı iş gören ilişkileri ve etkili iletişim
- Doyumlu ve moral düzeyleri yüksek iş görenler,
- Yüksek verimlilik
- Müşteri, yatırımcı, toplum ve kamuoyu ile iyi veya en azından iyileştirilmesi kolay ilişkiler geliştirilmesine bağlı olarak örgütsel başarı

Öte yandan olumsuz örgüt ikliminin genel özellikleri şu şekilde belirtilmektedir (Varol, akt; Erkmen, 2010, s. 14).

- İnsan faktörüne önem verilmemesi
- Katı, baskıcı ve esnek olmayan örgütsel yapı
- Sınırlanmış iletişim
- Katılım ve etkileşim eksikliği, demokratik olmayan liderlik
- Sıkıcı ve baskıcı bir ortamda zorla çalışma
- Çatışmaların karşılıklı iletişim ve etkileşimle çözümlenmek yerine, hoş görülmeyip, örgüt lehine dönüştürülmeyip baskı altına alındığı bir ortam
- Güvenirlilik, samimiyet, dayanışma ve yardımseverlik, katılımcılık vb. den yoksun, işlevsel olmayan iş gören ilişkileri
- Etkisiz iletişim

İş yaşamında iyi duygular yaratan, mutluluk veren bir ortam olabileceği gibi, kötü hisler uyandıran, mutsuzluk verebilecek ortam da olabilir. Bu açıdan örgüt iklimi, örgüt kültürünün örgütte yarattığı hava olarak tanımlanabilir (Varol, akt; Erkmen, 2010, s. 15).

Örgüt iklimi iş gören insanların motivasyonu, iş doyumuna etki edebilecek ortam oluşturabilmek, örgütte yapılan faaliyetlerin verim ve devamlılık esasına göre uzun süreli olmayan günün şartlarına ve sistemine göre değişebilen örgütün bekası için sözlü ya da yazılı kuralı olmayan soyut sistem bütünü olarak da değerlendirilebilir.

3.4.ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE BOYUTLARI

Kültürün değerleri ve amaçları ulusun kurumlarınca ortaya çıkarılır. Ulusun eğitim, din, sağlık, ekonomi, hukuk, evlilik, sanat, siyaset, güvenlik, iş gibi kurumları sahalarında ortaya çıkardıkları kültürel değer ve düzen ile ulusun kültürünü oluşturmuş ve geliştirmişlerdir. Toplumsal kurumların ürettiği değerler, birbirine uyumludur, var olan kültürel değerlerle birleşirler (Başaran, 2008, s. 389).

Örgütsel davranışı daha iyi anlamak için örgüt kültürünün karakteristiklerini anlamak gerekir. Örgüt kültürünün karakteristikleri, insan davranışını etkileyen ve yol gösteren kişilik

özellikleri gibidir. Örgüt kültürü, iş yaşamında çalışmanın tanımlanması biçimindedir. Kültürün bazı boyutlarının olduğu tartışılmaktadır (Sibson ve Company. akt. Erkmen, 2010, s. 53).

- Örgütün çalışanlardan beklentileri ve bu beklentileri kendilerine iletmesi
- Örgütün işini yapış biçimi
- İş gören grupları arasında belli başlı bir ayırım olup olmadığı
- Kararların kimler tarafından, nasıl alındığı
- İşin işlevlerine, iş hattına veya müşterilere göre organize ediliş biçimi
- Çalışan katılımın seviyesi ve çalışanların risk almaya cesaretlendirilme derecesi
- Çalışanların birbirleri ile rekabet etmeye mi ya da birbirlerini desteklemeye mi yönlendirilmesi
- Örgütte başarının anlamı

Yönetim biliminde çalışanlar ise Hofstede'nin çalışmasından yola çıkarak örgütteki kültürü açıklamaya çalışmışlardır. (L.Aiman- Smith, akt: Erkmen, 2010, s. 53). O' Reilly, Chatman ve Caldwell (1991) ve Chatman ve Jehn (1994) birçok örgüt kültürünü oluşturan yedi önemli kültür boyutunun kullanabileceğini söylemişlerdir. Bunlara baktığımızda

- Yenilik: Çalışanlardan risk almaları ve yaratıcı olmaları konusundaki beklenti derecesi
- İstikrar: Gerçekleştirilen etkinliklerin değişiklikten çok mevcut durumu sürdürme derecesi
- Ayrıntıya dikkat: Ayrıntıya ve kusursuzluğa olan ilginin derecesi
- Sonuç yönelimi: Yönetimin sonuçlara verdiği önemin derecesi
- İnsana yönelim: Yönetimin kararlarında insanlara karşı duyarlılık derecesi
- Takım yönelimi: Takım çalışmasına ve iş birliğine verilen önemin derecesi
- Saldırganlık: Çalışanların yumuşak başlıktan çok rekabetçi olmalarına ilişkin beklenti derecesi

Birçok örgütün kültürü, yukarıda yazılan öğeler kullanılarak ve baskın değerler belirlenmek durumunda açıklanabilir. Schein (1999) bu konuda üç noktaya dikkat edilmesi hususunu açıklamaktadır. Birincisi; kültürler yüzeysel değil, derindirler. Bu nedenle kültürü yönlendireceğinizi düşünürseniz başarısız olabilirsiniz. İkincisi; kültür geniş bir alanı kapsar, kültür örgütlerdeki günlük yaşama ilişkin sonuçlar, kabul edilen değerlerin tümünü

biçimlendirir. Üçüncüsü; Kültür istikrardır, hayatı anlamlaştırabilir ve geleceği kestirilebilir hale getirir bu nedenle değişmesi zordur (Hoy ve Miskel, 2015, s. 171).

Literatürde litwin ve Stringer'in örgüt iklimi boyutları olarak da yer alan bir başka sınıflamaya göre, destek, yakınlık, kimlik, çatışma, risk alma, sorumluluk alma ve standartlar gibi başka örgüt kültürü boyutlarından söz etmek de mümkündür. Bu iklim boyutları, kültürün farklı yönlerini ifade ettiği ve iklim kültürünün yansıması olduğu için aynı zamanda örgüt kültürünün boyutları olarak da ele alınabilir (Erkmen, 2010, s. 54).

Tarih içerisinde insanlar günlük hayatlarının akışında ortaya çıkarmış oldukları tutum, davranış ve ifade etme biçimleri benimseyerek ait oldukları, coğrafya, ırk, yaşam alanlarındaki diğer insanlarla paylaşarak kendilerine has kültürü oluşturmuşlar. Doğanın hayatta kalma biçiminde tasvir edebileceğimiz faaliyetler bütününe baktığımızda, insanın çalışması gereksinimi kişilerin iş hayatında oluşturdukları örgüt şemasına, kültür diye adlandırdığımız bu tutum, davranış ve ifade etme biçimlerini aşılıyarak örgütün düzenini oluşturmuşlardır ve karşılıklı etkileşim halinde örgüt ve kültür kendini tamamlama yönünde örgüt kültürü adı altında bugünlere kadar gelmiştir. Yapılan çalışmalarda örgüt, bütün olarak yönetim aşamasında incelenmiş, araştırmacılar örgütü oluşturan bireylerin örgüt kültürünün oluşumundaki boyutları açığa çıkararak bireylerin örgüt kültürü oluşturmadaki tutum, davranış ve ifade biçimlerini açıklamaya çalışmışlardır.

3.4.1. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ DESTEK VE YAKINLIK

Destek, değişik kaynaklardan gelen çeşitli katkıların, takdirin, duyguların bilgilerin algılanan akışı olarak da ifade edilir (Parasuraman, v.d..akt; Karayel, 2016, s. 4). Örgütte bulunan üyelerin etkili bir iletişim kurulabilmesi, yeni katılan üyelerin adapte olabilmesi için daha önce örgüte katılan kişilerin desteği önem göstermektedir.

Algılanan örgütsel destek kavramı ilk kez Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa (1986) tarafından kullanılmıştır. Bu kavram, örgütün çalışanlarına gösterdiği ilgi ve onların katkılarına verdiği değer, iyiliğine önem vermesi ve çalışanı etkileyen faaliyetlerin örgütün gönüllü olarak gerçekleştirmesi algısı olarak tanımlanmıştır (Geçer, 2015, s. 29).

Örgüt kültürü boyutu olarak destek, işe yeni giren personele örgütün kültürünün tanıtılması dahil olmak üzere, yöneticilerin astlarına gösterdikleri her türlü samimiyet ve yardım ölçüsüdür. Yöneticilerin iyi bir lider olmaları astlarından görecekları yardım ile yakından ilişkilidir. Yöneticilerin astlarından bu desteği görebilmeleri için de, kendilerinin astlarını desteklemeleri ve onlara yardımcı olmaları gerekir. Astlarını gözlemleyerek ve onlara hatalarını düzeltme konusunda yardımcı olmak, doğru olanı yapma konusunda motive etmelidirler. Yöneticiler idaresi altındaki personelin eksikliklerini görebilmeli, eğitim ihtiyacı açığı varsa gereken eğitimi temin edebilmelidir (Aguayo. Akt; Erkmen, 2010, s. 54). Birey çevresi dışında, sosyo-duygusal ihtiyaçların karşılanması yanı sıra faaliyette bulunduğu örgüt tarafından destek almak ister. Örgütsel destek, onaylanma, saygı görme ve psikolojik destek gibi gereksinimlerin giderilebilmesi için önemli kaynaklar arasında görünmektedir. Örgütsel destek anlayışında örgüt, personelin örgüte yaptığı katkılar hakkında bilgi sahibi olduğunu, çalışanlarının refahını ve mutluluklarını önemsendiği ve birlikte çalışmaktan memnuniyet duyduğunu belirterek, bireyin aidiyet duygusunu geliştirme, saygı duyulma ve onaylanma gereksinimlerini giderir (Armeli, v.d.. akt; Karayel, 2016, s. 4). Örgüt kültürü boyutundan biri olan yakınlık da destek boyutu ile yakından ilişkilendirilmiştir. Yakınlık, çalışma ortamında mevcut olan geneli itibarıyla arkadaşlık ile ilgili duyguları içerir. Yakınlık, bireyi iş arkadaşları içerisinde sevilen bir konuma getirmenin önemini vurgular (French, Kast ve Rosenzweig, akt; Erkmen, 2010, s. 55). Örgütün başında bulunan yönetici örgütte bulunan kişiler arasındaki hiyerarşi ve düzeni sağlam bir zemin üzerine oturarak çalışan kişilerin kendine güveni veya örgüte karşı bağlılığını arttırabilir. Örgütsel bağlılığın olduğu bir örgütte yakınlık ilişkisi daha kolay kurulmaktadır.

3.4.2.ÖRGÜT KÜLTÜRÜ KİMLİĞİ

Kültür boyutların kimlik, örgütü benimseme ve örgüte bağlanma ile ilişkilidir. Örgütsel sorumluluk, örgüte bağlanma ve görevlerde aktif bulunma, örgüt misyonları ile özdeşleştirme şeklinde kendini gösterir. Örgütün hedeflerine kendini adanmış bireylerin, daha yüksek performans gösterme ve daha yüksek bir iş doyumunu seviyesine ulaşma ihtimalleri yüksektir. Bağlanma birey ile örgüt arasındaki bağı güçlendirir, başarı, performans ve doyumunu olumlu yönde etkiler. Örgüte bağlanmış ve kimliğini bulunduğu örgüt ile özdeşleştirmiş olan bireyin örgütten ayrılma, devamsızlık yapma eğilimleri zayıftır ve genellikle daha az gözetime ihtiyaç duyarlar. Bağlanma ile bireysel ve örgütsel amaçların arasında birbirine geçiş meydana gelir ve örgüt başarısı tutarlı ve uyumlu bir hal alır (French, Kast ve Rosenzweig, akt. Erkmen,

2010, s. 55-56). Çalışanlar örgüt için gösterilen katkı, çaba ve bağlılık karşılığında, örgüt tarafından verilen olanaklar ve ücret gibi somut teşvikleri ile onaylanma, saygı ilgi gibi sosyo-duygusal kazançlar elde etmektedirler (Eisenberger vd, Geçer, 2015, s. 30). Örgüte bağlılığı yüksek derecede olan iş görenlerin, görevlerini yerine getirmede ve örgütün hedeflere ulaşmada üst seviyede çaba sarf ettiği görülmekte, ayrıca bu tür iş görenlerin örgüt ile uyum içerisinde oldukları ve örgüt üyeliğinde daha uzun süre kaldıkları belirlenmiştir. Çalışanlar örgüt içerisinde işe vermiş oldukları bilgi, tecrübe ve yetenek gibi katkı ve çabaların karşılığı olarak aldıkları ücret ve ödül gibi her türlü kazanımların, kendi yaşam standartlarını karşılayabilecek ölçüde yüksek olmasını bekleyebilir (İçerli, 2011, s. 65). Örgüt içerisindeki kültür, örgütün başarısı için çalışanları teşvik edecek ve destekleyecek nitelikte olmalıdır. Bu konuda destek gören birey, kendi işi ile ilgili olmayan örgütte çıkan problemleri aşmak için mücadele eder (Prokopenko, akt. Erkmen, 2015, s. 56).

Örgüt kimliğini örgütte bulunan üyelerin benimseyebilmesi adına, örgütün yöneticisi, üyelere ihtiyaçları olması halinde örgütün üyelerin yanında olabileceği hissini verip, fiili durum da yöneticinin eyleme geçmesi, örgütün üyesinin yanında olması, üyenin kendini örgüte ait hissettirecek olup, örgüte bakış açısının benim işyerim, benim işim biçiminde algılamasını sağlayacaktır. Bu bakış içerisindeki bir örgüt, üyeleriyle beraber üstlenmiş olduğu vizyon, misyon ve sorumluluklarını daha iyi idrak ederek, hedeflerine daha yakın olacaktır.

3.4.3. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE ÇATIŞMA

Bir toplumsal ilişki, taraflardan birinin kendi isteğini karşı tarafın ya da tarafların direncine karşı üstün kılma niyetine göre yönlendiriliyorsa ona çatışma denir. Edimsel olarak fiziksel şiddete yer vermeyen çatışmaya barışçıl çatışma denir (Weber, 2014, s.71). Fikirlerle çalışma ve kuram benimseme yeteneği geliştiren kişiler, kitleye, kuruma ve grup arasında öne çıktıkları zaman (Avakian, 2005, s. 20). hedefteki diğer kişilerin bunun bir marifet olmadığını daha önce keşfedildiğini ispat çabasına girerek çatışma ortamına zemin hazırlayabilirler.

Çatışma yaklaşımı, işlevsel yaklaşımın kültür üzerinde nasıl işlediğine ilişkili kuramları göz ardı ettiği, kültürün nasıl meydana geldiği veya çatışmada kültürün rolünün yeterince araştırılmadığı üzerine inşa edilmiştir (Firestone ve Louis, akt. Demir, 2016, s. 155). İş görenin ruhsal sözleşmesine uygun olan kültürel düzen, yasal ve toplumsal sözleşmelerden daha etkilidir. Ruhsal sözleşme iş görenin örgütten beklediklerine karşılık örgüte bağlılığına ve emirlerine uyacağına ilişkin kendine verdiği sözdür (Başaran, 2008, s. 401). Çatışma

açısından örgüt kültürü geçici, belirsiz ve değişkendir ancak gerçeklik kültürün bütün olduğu yönündedir (Bratton, akt; Demir, 2016, s. 156). Örgüt içerisinde çatışma, bir grup içinde, iki kişi arasında, birimler ve gruplar arasında meydana gelebilir. Çatışma iki ya da daha fazla birey, grup veya amaçları birbirine uymayan geniş sosyal sistemlerinin birbirine zıt düşen davranışları, taraftar arasında gayet direkt, açık ve aşırı olabilir. Çatışmanın incelenmesi önemlidir çünkü örgüte ve gruba hareket ve canlılık kazandırabileceği gibi, yıkıcı ve zarar verici de olabilir (French, Kast ve Rosenzweig, akt. Erkmen, 2010, s. 56). Örgüt kültürünün çalışanların çatışma yaklaşımından ötürü ruhlarını kontrol ettiğini öne sürer (Bratton, akt; Demir, 2016, s. 157). Kültürün düzeni gereğince uygulanması için, örgütte bulunan üyelerin bunlara inanması, ve öteki üyelerin çoğunluğunun inanıldığını görmesi gerekir. Kültürün uygulanmasına, örgüt toplumunun ve üyesi olduğu kümenin desteğinin olduğunun bilinmesi, iş göreni düzene uygun davrandırır (Başaran, 2008, s. 401). Kültürün örgütlerde bireysel tavır ve davranış üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Örgüt kültürü etki edilebilir, manipüle edilebilir ve değiştirilebilir bir değişken olarak ele alındığında, bunun anlamı örgüt üyelerinin üzerinde manipüle edilebilir, değiştirilebilir ve etki edilebilir olarak düşünebiliriz (Smircich, akt; Demir, 2016, s. 156). İş gören örgüt toplumunda kültürel çatışma yaşar. Örgüt toplumu, kendi değerlerine aykırı bazı değerleri benimsemesini istiyorsa, iş gören kişisel çatışmaya düşer; ya işini bırakır ya da çatışmayı içine saklayarak görevini devam ettirir. İş gören örgütün kültürel değer ve düzeniyle ilgili kararlar verilirken kendi değer sistemine aykırı görüşler ortaya çıktığında, görüşü ileri sürenlerle ikili çatışmaya düşer. Karar verenlerin, işi yapanların duyguları, olumsuz tutumları ve duygusal inançları işin içine girdiğinde ikili çatışma daha da ağırlaşır (Başaran, 2008, s. 401). Çatışmaların çözümlenmesinde, geçici çözümler getiren başa çıkma yöntemleri yanında nihai çözümler getiren yöntemler de mevcuttur. Kaçınma, yatıştırma, kadercilik, baskı ile kabul ettirme, uzlaşma, üstün kararına bırakma gibi geçici çözümler getiren yöntemlerdir. İnsan değişkenini değiştirme, sorun çözme, yapısal değişkinleri değiştirme, üst hedefler oluşturma gibi yöntemler nihai çözüm getirenler arasındadır (Erkmen, 2010, s. 57).

3.4.4. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE RİSK

Örgüt ve örgüt üyeleri, teknolojik ve sosyal değişmelerin yarattığı ve dış çevredeki ekonomik belirsizliklerle karşı karşıya kalırlar. Hızla değişen ve gelişen çevrede başarıyı sürdürmek ve ayakta kalabilmek için örgüt üyeleri, bu değişikliklere paralel olarak farklı müşteriler ve rakiplerle uğraşmak durumundadırlar. Yeni bir çevrede eski yöntemler, gelenekler ve değerler

artık geçerli olmadığından, değişen çevreye başarılı bir uyum sağlamak için örgütte işlerin yapılış biçimlerinin değiştirilmesi gerekir (Trice ve Beyer, akt; Erkmen, 2010, s. 58). Örgütün bu aşamada çalışan personeline girişimcilik yönünün gelişmesi için örgütün risk alma konusundaki hoşgörüsü ile çalışanlarına inisiyatif kullanma ve risk alma özgürlüğü tanınmalıdır (Pişiren, 2010, s. 80). Risk alma, örgüt üyelerini atılgan ve yenilikçi olmaya teşvik eder. Örgütün bu riske girme durumunda bireylere karşı duruşu, tutumu, güdülenmesi, yenilik olma yönünde güç kazanmasına ya da geri çekilmesine neden olur. Bazı denemelerin sonucu olumsuz da olsa yenilikçilik desteklenmeye devam edilmelidir (Peters ve Waterman, akt; Erkmen, 2010, s. 58).

Örgütlerde yöneticiler, üyelerine kendini daha iyi geliştirebilmesi, verilen görevi eksiksiz yerine getirmesi ve araştırma geliştirme faaliyetinde bulunması için teşvik edici rol üstlenmelidir. Yönetici gelişen örgüt materyallerine, uyum sağlayabilmesi adına gerekli olan eğitimleri üyelerine aldırarak üyelerin kendi sınırları içerisinde, alanında özgür bırakarak vermiş olduğu kararların olumlu ve olumsuz yönlerini görmesini sağlamış olacaktır. Bu tecrübe ile beraber örgüt üyeleri almış oldukları ve alacakları kararlarda muhakeme yeteneğini geliştirip, bir yönüyle kendisini, diğer yönüyle örgütünü istenmiş olan kalite, vizyon ve misyon standartlarına ulaştırmada hedefe yakınlaşacaktır.

3.4.5.ÖRGÜT KÜLTÜRÜ SORUMLUK VE STANDARTLAR

Örgütlerde bireylerin kişisel girişimcilikleri ve özerklikleri desteklenmelidir. Özellikle değişen ihtiyaçlara cevap verme ve müşteriye memnun etme yolunda bireylere sorumluluklar verip, onları desteklemek gerekir. Yenilikçi bir yaklaşım içerisinde, bireylere yeteri derecede yetki ve sorumluluk ile destek vermek yer almaktadır (Peters ve Waterman, akt; Erkmen, 2010, s. 58). Kişinin örgüte üye olmaktan gurur duyması içselleştirme; kişisel değerleri, örgütün değerleriyle birleştirmesi (Pişiren, 2010, s. 80), örgütte bulunmasının önemli olduğunun hissettirilmesi, örgütte sorumluluk alma isteğini arttıracak olup, örgütün başarısına etki edecektir.

Sorumluluk ve standartlar boyutları birbirleri ile yakından ilgilidir. Örgüt üyelerine, müşteri tatmini, mal ve hizmet kalitesi giderlerin azaltılması gibi standartlara ulaşma doğrultusunda sorumluluk ve yetki devrinde bulunulur. Örgütün yeniliklere açık olması ve yenileşme doğrultusunda yol alması, bu kısımda belirlenen standartların gerçekleştirilmesi ile mümkündür. Yeniliklere açık ve belirlediği standartlara uymaya çalışan örgütte bireylerin,

bireysel sorumluluğun yanında takım halinde çalışarak sürece ilişkin neticelerden ekip halinde sorumlu olmaları ve bu sorumluluğu da yerine getirme yetkisinin kendilerine tanınmış olması gerekir (Erkmen, 2010, s. 59).

4.OKUL KÜLTÜRÜ

Firestone ve Lois (1999), okul kültürü üzerine yapılmış çalışmaları tarayarak yapmış oldukları araştırmada, son zamanlarda okul kültürü üzerine yapılan belirleyici araştırmaların kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir. Ortak kültür üzerine çok sayıda çözümlene olmasına rağmen, az sayıdaki eğitim araştırmacısı bu sonuçları doğrudan okullarda test etmişlerdir. Okul kültürü çalışmalarında, okulla ilgili birçok teorik ve uygulamaya dönük konu incelenmiştir. Firestone ve Wilson (1985) ve Deal (1985) tarafından geliştirilen kavramsal çerçevelerin okul kültürünün analizinde kullanılması yararlı olacaktır. Bates (1987)'e göre bu şekliyle formüller, örgüt kültürüne yönetim kültürü olarak yaklaşılmaya neden olmakta ve kültürün özünü yakalamada çok sığ kalmaktadır. Bu bakış, çoğu okulun bir kültüre mi yoksa farklı alt kültürlere mi sahip olduğunu akla getirmektedir. Okulların tek ve üniter kültürüne sahip olmalarını beklemek, gerçekte çok büyük bir beklenti olabilir. Ancak bu konu, bütünüyle deneysel çalışmalarla test edilmelidir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 174) diye görüş bildirmiştir.

Okul kültürü, inançlar, gelenekler, değerler, davranış kalıpları, iklim ve çevre gibi farklı değişkenlerden oluşmaktadır. Kültür araştırmacılarından Barrett, kültürü bir topluluğun üyelerin tarafından paylaşılan ve gelecek kişilere aktarılan, rehberlik eden bir takım öğrenilmiş inançlar ve değerlerin bir bütünü olarak açıklarken, diğer bir araştırmacı olan Carter, bir grubu diğerlerinden ayıran ve nesilden nesile aktarılan, öğrenilmiş düşünce ve davranış kalıpları olarak tanımlamaktadır. Sosyal bilimciler tarafından yapılan bu tanımlar okulda öğrenme kültürünün anlamını belirlemede tam olarak yeterli olmasa da, okul kültürünün özünü belli ölçüde yansıtmaktadır (Hollins, akt; Buluç, 2013, s. 108). Tüm örgütler gibi okullar da kendi yapısına özgü kurumlardır. Bu şekliyle okulları sadece bürokratik özelliklere sahip yapılar olarak görmek, okulun formal özelliklerinin daha ötesinde yer alan infomal özelliklerini görmemek anlamına gelir (Uğurlu, 2015, s. 211).

Bir okul kültürü, okulun önceliklerini, kararların ne olduğunu ve bu kararların nasıl alındığını etkiler (Palmer, akt; Uzun, 2016, s. 28). Bunlara ekleyebileceğimiz de insanların hareket ve giyim şekilleri, konuşulan konular, meslektaşlarına yardımcı olma ya da olmama şekilleri,

öğretmenlerin, öğrencileri ve işleri hakkında neler hissettikleri gibi durumları örnek olarak gösterebiliriz (Schoen ve Teddlie, akt; Buluç, 2013, s. 109). Okulların kültürleri genellikle okul yöneticileri tarafından planlanır, oluşturulur ve yönlendirilir. Bunun sonucu olarak da, okul kültürü, öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin içten benimsedikleri değerleri vurgulama yerine, yönetimin değerlerini vurgular. Değerler deposu olarak da bu birimler, bireyler ve gruplar için kimlik kaynaklarıdır ve onların iş yaşamları, bu değerler ile anlam kazanır. Birimler, sıradan olaylara amaç teşkil eder ve örgütlerdeki insan etkinliklerine saygınlık ve bir değer kazandırır (Aydın, 2014, s. 239). Okul kültürünün temellerini bazı sorulara verilen cevaplara göre daha iyi belirlenebilir (Caldwell ve Spinks, akt; Buluç, 2013, s. 109). Bu sorular;

- Eğitimin amacı nedir?
- Bu amaçlara ulaşmada okulun rolü nedir?
- Okulun eğitim programlarında hangi tür bilgi, beceri ve tutumlara değer verilmektedir?
- Okul ile içinde yer aldığı toplum ve yönetim arasındaki ilişkiler nasıldır?
- Okul, öğrencilerinin ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayabilmektedir?
- Bir öğrenci nasıl öğrenmelidir?
- Okul toplumunda yer alan farklı üyeler arasında hangi tür davranışlar ve ilişkiler arzulanmaktadır?

Bu sorulara verilen cevaplar aynı zamanda okul kültürünün nasıl oluştuğuna yönelik ipuçlarını da bizlere vermektedir.

4.1.OKUL KÜLTÜRÜNÜN OLUŞTURULMASI VE KORUNMASI

Okul yöneticisi, diğer yönetsel faaliyetlerle beraber okulun kültürünü bilinçli veya bilinçsiz olarak yönetmektedir. Okul kültürünün yönetim sürecini ve gücü açısından önemini iyi bilen okul idarecisi, daha aktif bir kültür yönetimi davranışı sergileyebilir. Yöneticinin okul kültürünü idaredeki ilk görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmaktır ve güçlü okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin norm, ortak değer ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucunda ortaya çıkar. Okul kültürü, bozucu nitelikteki alt kültürlerin oluşmasına olanak sağlamaz (Çelik, 2012, s. 67). Okulun bireylerden beklentiye girdiği gibi, bireylerin de okullardan bazı beklentileri vardır. Bireyden bireye farklılık gösteren bu beklentiler, bireylerin herhangi bir

kuruma katılıp ve katılmama yönünde etkilidir ve belirleyicidir. Gerçekte birey sahip olduğu değer, norm ve davranışların benimsendiği örgütlere katılmayı tercih ederler ve doğal olarak örgütler de aynı eğilimi göstererek, örgüt tarafından benimsenmiş olan norm, değer ve davranışlara uygun nitelikteki kişileri istihdam etmek isteyecektir (Unutkan, 1995, s. 42).

Hoy ve Miskel'e (2012) göre, klinik strateji beş adımda izlenir. Birinci adımda, dikkatli gözlem, analiz ve çalışmayla öğrenilen okulun dinamikleri ile başlar. Deneyimli yöneticiler bu bilgileri deneyimleri ile elde etse de bilgiyi sistematik şekilde analiz etmek daha değerlidir. Başlangıç olarak öğretmenlerin temel değerlerini ve normlarını öğrenmek daha anlaşılır bir kültür haritası oluşturacaktır. İkinci adımda, tüm kavramsal göstergeler ve diğer problemlerin teşhis edilmesidir. Buradaki kavramsal göstergeler, düşük moral, ilgisizlik, geleneksellik, saptırılmış iletişim, tek yanlı karar verme ve düşük akademik başarıdır. Üçüncü adımda, yapılan analizler ile öncelik sırasına bu problemler dizilir. Dördüncü adımda, reçete yazılır. Temel öğretmen normlarını değiştirmek daha karmaşık bir strateji gerektirdiğinden, öğretmenlerin gözünden idarecilerin geleneksel düşündüğü algısının kaldırılması daha insancıl bir anlayışın oluşmasına etki eder. Başlangıçta reçetelerin oluşturulması kolay gibi görülse de problemlerin daha karmaşık olduğu görülebilir. Yönetici okul kültürünü oluşturma da başarılı olmak istiyorsa, öncelikle alt kültürün norm ve değerlerini değiştirmelidir. Bu stratejinin son adımında ise yönetici yaptığı kültür oluşturmada bir değerlendirme yapmalıdır. Sosyal hayatta değişimlerin yavaş olması bu değerlendirme ve izlemeyi gerektirmektedir (Bütün, 2015, s. 37).

Blandford (1997, akt; Eyüpoğlu, 2006, s. 31) okul kültürünün birçok biçimlerde oluşabileceğini ileri sürerek bu oluşumları dört başlık altında toplamaktadır.

- 1-Uygulamalar: Törenler ve ritüeller.
- 2- İletişim: Hikayeler, mitler, efsaneler, masallar ve semboller.
- 3- Fiziksel oluşumlar: Yerleşim, okul binalarının yapılış tarzı.
- 4- Ortak dil: Okulda kullanılan yaygın dil.

Değerlere yönelik insan kaynakları yönetimi, personel alımı ve seçimi, geliştirme işlevleri açısından önem taşır. Okuldaki öğretmenlere çeşitli etkinlikler düzenleyerek, okulun örgütsel norm, değer ve felsefesi hakkında bilgi verilmesi, güçlü bir okul kültürü oluşturulmasını ve korunmasını sağlayacaktır. İnsan kaynakları yönetiminin değerlere yönelik gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin güdülenmesi açısından da önemlidir. Okul kültürünün değer, felsefe ve

normuna bağı olarak öğretmenler, okulun örgütsel amaçları doğrultusunda kolay güdülenir (Çelik, 2012, s. 68).

4.2.OKUL KÜLTÜRÜNÜN ÇEVREYE TANITILMASI

Sembolik liderlerin rolleri ve bu rollerden “okul kültürünün şekillendirilmesi” konusunda çalışmalar yapan Deal ve Peterson, okul müdürlerinin kültürü etkili olarak şekillendirmeleri için toplum ve okulun kültürünü iyi okuyup anlamaları dikkat çekmektedir. Deal ve Petersona göre kültürü okumak onu hissederek, izleyerek, dinleyerek, yorumlayarak ve öz seziler kullanarak mümkün olabilmektedir. Bir yönetici, her şeyden önce geçmişin şimdiki kültürün içinde var olduğunu bilip ona göre hareket etmeli, okul ve toplumun geleceğine göre hayal ve Umutlarını anlamalı ve dinlemelidir (Çelikten, 2014, s. 129).

Okul, kültürüyle tanınır. Geçmiş yıllarda kırsal yörelerdeki okullar için, “bir müdür bir mühür” söylemi vardır. Günümüzde ise “bir okul bir kültür” söylemine dönüşmeye başlamıştır. Okulun çevreye sunabileceği bazı kültürel öğeler olacaktır (Çelik, 2012, s. 69). Okul çevre ile sürekli etkileşimde bulunur, çevrenin gelişmesi için kendi alanında hizmet verirken, okuluna destek sağlar. Okul yöneticisi çevre ile ilişkilerini geliştirebilmesi adına okul içinde ve okul dışında yapılan toplantılarla okulunu tanıtır. Bir broşür haline getirebileceği aşağıdaki konularda açıklama yapabilir (Taymaz, 2011, s. 82);

- Okulun adı, adresi, telefon ve faks numaraları, tarihçesi, isminin veriliş şekli, amaçları, kapasitesi, sınıflarda ve toplam, kız, erkek öğrenci sayıları
- Yönetici, öğretmen, uzman ve diğer personel sayıları, branşlara göre öğretmen dağılımı
- Okulun bahçesi, bina ve tesisleri, fiziksel koşulları, sosyal ve sportif etkinliklere ayrılmış olan yerler, yararlanma olanakları
- Okulda yapılan öğretim-egitim etkinlikleri, öğrenci kabul ve kayıt koşulları, okulda öğrencilerin başarı durumları
- Okulun çevrede diğer okullar, sivil toplum kuruluşları ile ilişkileri, işbirliği ile yaptıkları etkinlikler ve sağlanan yararlar
- Okulun, personel, öğrenciler, bina ve tesisler ile kaynak sağlama ve kullanımında karşılanan sorunlar, bu sorunların çözümü için yapılan çalışmalar ve elde edilen sonuçlar

Okul, çevresinin özelliklerini taşıyan canlı bir organizmadır. Okul, öğrenciler üzerinde çevrenin olumsuz etkilerini silerek yeni olumlu etkiler kazandırmaya çalışır. Okul, çevre ile ilişkisinde etkilenen konumdan öte etkilemeli ve liderlik görevinde bulunmalıdır (Aytaç, 2013, s. 89). Bir eğitim ve öğretim kurumu olan okullar, kendilerine has okul kültürünü oluşturarak, hem kurumlarının hem de öğrencilerinin performans ve verimliliklerini arttırabilirler. Türkiye’de çok yaygın olmasa da güçlü okul kültürüne sahip okullar vardır. Örneğin, köklü bir geçmişe sahip olan Galatasaray Lisesi, mezunlarının okula ve birbirlerine bağlılıklarını ifade eden ve her yıl haziran ayının ilk pazar günü yapılan “Geleneksel Pilav Günü”nde çok sayıda Galatasaray Lisesi mezununu bir araya getirmektedir. Buna benzer bir faaliyet, 1882 yılında kurulmuş olan, ülkemizin sayılı köklü eğitim kurumları arasında gösterilen Edirne Lisesi’nde de yine aynı amaçla her yıl 23 Nisan tarihinde “Geleneksel Pilav Günü” yurt içinden ve yurt dışından gelen pek çok mezunun katılımıyla gerçekleşmektedir (Simitçioğlu, 2009, s. 32). Okul, kültürünün çevreye tanıtılması noktasında, her yıl geleneksel törenler düzenleyerek, okul kültürünü çevreye tanıtabilir. Okulun kuruluş yıldönümünü kutlama, mezuniyet töreni, pilav günü, tanışma çayı, mezun öğrenciler adına verilen özel yemekler, öğrenci velileriyle öğretmenlerin kaynaşmasını sağlayacak özel toplantılar, okul kültürünün tanıtımını sağlayabilir. Okul kültürünün yerel radyo, televizyon ve basından yararlanarak, tanıtıcı konuşmalar yapılabilir (Çelik, 2012, s. 69-70).

Okul, çevresindeki paydaşlar ve kendi içerisindeki yönetici, öğretmen, öğrenci, hizmetli ve veli gibi etkenleri ile beraber bir bütünü oluşturmaktadır. Bu bütünün kendine has oluşturabileceği kültürün ışığında, okulun kuruluş ve amaçları gereği olan genel uygulamaların olduğu birimlerdir. Bunların dışında okulun bulunduğu, yöre, iklim, etnik kökeni yansıtabileceği, kültürünü çevresine aktarılabilen, günün teknolojilerinden yararlanarak etkileşim halinde okulun kültürünü çevresine tanıtılabilir ve geliştirip, gelecek nesillere aktarılabilir.

4.3.OKUL KÜLTÜRÜ BİLGİ TOPLUMU

Bilgi toplumunda sadece toplumun yapısı değil, toplumun kurumları da hızlı bir değişim süreci yaşar. Bilgi toplumunun önemli kurumlarından biri de eğitimidir. Eğitim örgütlerinin bilgi toplumlarındaki yeri de değişik olacaktır. Okul bilgiyi üreten, yayan ve sunan bir teşkilattir. Bilgi toplumunda okulu, gelişme ve değişimlere açık tutmak gerekir (Çelik, 2012,

s. 133). Kùltür insanlar arasındaki ilişkilerin ve bağların tümünü kapsar. İnsan gelişimini simgeleyen kùltür, insan gelişimi ve atılımıyla eř anlamlıdır. Bu açıdan kùltür “insana özgü” ile “toplumsal” arasındaki gerçek bütünlüğün, toplumun “insansı özünün” ve insanın “toplumsal özünün” varoluş ve doğuş sürecinin anlatımıdır (Mejuyev, akt. şahin, 2003, s. 34). Bilgi toplumunun okulunda temel yaklaşım, “yaşam boyu eğitim” yaklaşımı olacaktır. Okul belli bir yaş sınırlaması yapmayıp, kapılarını yetişkinlere de açacaktır. Bilgi toplumunda mevcut bilgi çok hızlı değiştiği için, okulun sürekli olarak yeni bilgileri izlemesi gerekmektedir. Bilgi toplumunda okulun en önemli eğitim sloganı, “yaşam boyu eğitim” olacaktır. Yaşam boyu eğitimi benimseyen ve kendi kùltürüne yerleştiren okullar ayakta kalabilecektir (elik, 2012, s. 134). Okulun etkili bir kùltüre sahip olabilmesi, değişimlere yakından takip edip, uygulayabilmesi için okulun etki alanında bulunan herkesin bir rolü bulunmaktadır.

Bilgi toplumunun okul kùltürü öğrenci bakımından iki önem taşır. Birincisi, okul kùltürü, öğrencinin okulu anlayıp tanınması ve okulda benimsenen davranış kalıplarını öğrenmesine ve okulda uyum sağlamasına yardımcı olur. İkincisi ise, dış çevrenin olumsuz etkilerine karşı kalkan işlevini görür. Böylece öğrenci, dış çevrenin olumsuz etkilerinden arınmış ve olumlu değer, gelenek, simge, inanç ve kurallarla yüklü okul kùltüründe kendi kimliğini temsil etme olanağını bulabilir. Okul kùltürü, öğrencinin yaşadığı çevreyi yorumlamasına yardımcı olur ve ereve çizer. Böylece aile, iletişim araçları ve okulun etkisindeki öğrenci neyin yanlış ve ya neyin doğru olduğu konusunda okulun meydana getirdiği örgütsel kùltür çerçevesinde kararını verebilir (elik, 2012, s. 136).

4.3.1.ÇEKİCİ OKUL KÙLTÜRÜ OLUşTURULMASI

Okulları çekici kurular haline getiren temel değerler nelerdir? okullar öğrenciler içindir; öğrenme, tecrübe ve öğretme karşılıklı bir süreçtir. Öğrencilere yakın olmak, akademik mükemmellik için çaba, yüksek fakat gerçekçi performans beklentisi, ilişkilerde açık olmak, profesyonel ve meslektaşlarına güven vermek temel değerler midir yoksa boř sloganlar mıdır? Bu inançlar, güçlü bir şekilde paylaşıldığında, slogan ifadeleri olmanın ötesinde güçlü ve çekici bir okul kùltürünü tanımlayabilir. ekici okul kùltürünü doğrudan araştıran çok az sayıda sistematik araştırma vardır (Hoy ve Miskel, 2015, s. 172). Okulun eğitim amaçlarında olduğu gibi okul programının da ideal olarak hazırlanması, programın, öğrencinin ve okulun başarısını garanti edemez. Söz konusu programların uygulanabilmesi ve diğer koşulların

yerine getirilmesi, öğrenme fırsatları da hazırlanmalıdır. Bu kavram gerçekleştirilirken de iki temel kavram, eşitlik ve mükemmelliktir. Programda bütün öğrencilerin öğrenme fırsatlarına eşit olarak sahip olması ve sürece katılması herkesin öğrenebilmesi, temel amaç olmalıdır (Şişman, 2012, s. 80). İyi bir öğretmen, iyi bir aktöre benzer. Meseleye böyle bakınca sınıfta atılan bir adım bir oyuncunun sahneye çıkmasıyla büyük bir benzerlik gösterir. Öğrenciler, onu dikkatle izler eğer etkinlik iyi ise ona katılır aksi takdirde katılmazlar. Öğretmen, sınıfta etkinlikleri başarılı ve aktif birkaç öğrenci ile götürür diğer öğrencileri etkinlik dışı bırakırsa sınıfta başarı oranı düşebilir. Öğretmen, sınıf içerisinde değerli ve kıt olan zamanı rasyonel bir şekilde kullanmak durumundadır. Öğretmen, sınıfta tek bir öğrenciyi sözlüye kaldırıp vaktinin büyük bir kısmını boşa harcamamalı ve öğrencilere kısa cevaplı sorular yönelterek derse katılımını arttırmalıdır (Ada ve Baysal, 2012, s. 110).

Okul yöneticisi, okul kültürünün geleceğini biçimlendirmeye çalışırken, okulun cazibe merkezi haline geleceği konusunda vizyon geliştirmelidir. Bu vizyon iki temel boyut dikkate alarak geliştirilebilir;

- Stada koşan öğrenciden daha çok okula koşan öğrencilerin oluşturduğu bir okul kültürü; okul, neden bir cazibe merkezi değildir? lise öğrenciler, kahveye ya da stada giderken duydukları coşkuyu, neden okula karşı duymuyorlar? Okul, öğrencilerin ruhunu karartan ya da onlara tedirginlik veren bir yer midir? çekici okul kültürünün oluşturulması için, bu soruların okul yöneticisi tarafından cevaplandırılması gerekir.
- Televizyona bağlı öğrenciden daha çok okula bağlı öğrencilerin oluşturduğu bir okul kültürü; okul yöneticisi ve öğretmenlerin düşünmeleri gereken bir nokta da, okul kültürünün medya kültürü karşısındaki durumudur. Televizyon dünyayı evrensel bir köye dönüştürmesiyle birlikte, öğrenci giderek daha fazla televizyon kültürünün etkisi altındadır. Eğlence programları, pembe diziler, çizgi filmler ve spor programları gibi birçok televizyon programları, öğrenciyi ekrana bağlamaktadır (Çelik, 2012, s. 144-145).

4.4.ETKİLİ OKUL KÜLTÜRÜ BOYUTLARI

Etkililik kavram olarak okulun sağladığını çıktının başarısı, amaçlarda hedefe ulaşma düzeyi, gereken kaynakları elde etme kabiliyeti, çevreye uyum sağlama olarak çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır. Etkililik farklı dönemlerde farklı ölçü ve yöntemler kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Etkililik kavramıyla doğrudan ilişkili olan dört kavram vardır. Bunlar; yararlılık, edim, verimlilik, etkenlik olarak bilinir. Bunun yanında etkililik kavramı dolaylı olarak ilgili olduğu bilinen ancak etkililiği ortaya koymada oldukça önemli olan etkililiği açıklayıcı kavramlar da vardır. Bunlar; yenileşme, ilerleme, değişme, farklılaşma, gelişme, dönüşüm ev çeşitlilik olarak sıralanabilir (Karlı, akt; Ada ve Baysal, 2012, s. 102).

Etkili bir okul kültürünün ve bu kültüre sahip olan okulların bazı temel özellikleri vardır. Okulda kültür üzerine yoğun bir odaklanma vardır. Öğrenciler, akademik konular ve kişisel gelişmişlik ile alakalı yetişkinlerle daha rahat iletişim kurarlar. Yöneticiler, öğrenciler ve okul personeli arasında paylaşım önemli yer tutar. Her türlü fikir ve düşünce yazılı ya da sözlü olarak paylaşılır. Örgüt üyeleri için de takım çalışması kültürün belirleyici bir ögesidir. Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve hayat boyu öğrenmeleri için düzenli olarak fırsatlar oluşturur. Bu tür kültürün etkili olduğu okullarda, demokratik bir yönetim anlayışı, okul ile alınacak kararlarda yüksek düzeyde katılım, sevgi, saygı esastır. Öğrenci liderliğine önem verilerek, davranışlar için açık beklenti ve politikalar oluşturulur. Bunun yanında bu okullarda tören ve seremoniler önemlidir. Okula yeni başlayan öğretmenler veya öğrenciler için uyum programları, mezunlar için düzenli olarak mezunlar günü toplantıları ve farklı etkinlikler düzenlenir (<http://www.bigpicture.org> akt; Buluç, 2013. s, 112). Boyutların genelini düşündüğümüzde okulun çalışanları arasında birbirine destek olma ve güvenme, okul kültürünün içinde bulunan herkesi kurumda bütünleştirme ve aidiyet hissi uyandırması, okul yöneticilerin ve okul öğretmenin kültürü yönetmesi ve değişimi ile yenilikleri takip etmesi önemlidir.

4.4.1. DEMOKRATİK YÖNETİM VE KATILIM

Yönetimde davranışın önemi, rollerin görülmesi ve anlaşılmasında, davranış bilimlerinin araç olarak kullanılmasıyla başlamıştır. Davranış bilimlerinin asıl yararı, kendimizi ve başkalarıyla olan ilişkilerimizi incelememize yarayacak teknikler geliştirmiş olmasıdır. Eğitim değerleri kapsayan bir davranış bilimi, eğitimci de davranış bilimlerinde yetişmiş olması gereken sosyal

bilimcidir. Eğitim uygulamalı bir bilimdir, çünkü eğitimcinin teknikleri ve kavramları sadece öğretmesi yetmez. Eğer bunları kullanacaksa, nasıl ve nerede harmanlayacağını bilmesi gerekir (Sachs, akt. Bursalıoğlu, 2015, s. 228). Demokratik okul yönetişimi ifadesi okul yönetişimin insan hakları değerleri, öğrencilerin, paydaşların ve okul çalışanlarının güçlendirilmesi ve okulla ilgili her türlü önem arz eden karar aşamasında dahil edilmesi üzerine inşa edildiğine işaret etmektedir (Backmen ve Trafford, akt. Uğurlu, 2016, s. 218). Halasz, yönetimi ve yönetişimi birbirinden iki ayrı bölüm olarak ayırmış ve kelimelerin farklı anlamlarını açıklamıştır. Yönetim; emir ve talimat verme eğilimidir. Yönetişim ise, grup halinde tartişma, ikna süreci, pazarlık sonucunda karar alma gerçekeşir (Uğurlu, 2016, s. 218). Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak (Bursalıoğlu, 2015, s. 6) olup, okulun paydaşlarına karar alma sürecinde söz hakkı tanıyıp, alınan kararın sorumluluğunu üstlenme ve uygulanması aşamasında yönetime katılım sağlayabilir ve bu tanınacak hak ile beraber paydaşlardan yüksek derecede performans elde edilerek okulun amaçlarına ulaşma kolay gerçekeşebilir.

Demokratik okul kültüründe, kültürü oluşturan unsurların da demokratik nitelikler taşıması gerekir. Apple ve Beane (şişman, Güleş ve Dönmez, 2010, s. 173), demokratik okulun özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

- Farklı görüşlere değer vermek.
- Bireysel ve grup düzeyinde sorunların çözümine odaklanmak.
- Farklı görüşleri, sorunları ve politikaları değerlendirmek için eleştirel düşünce ve analizlerden yararlanmak.
- Başkalarının refahı ve “genel iyi” için duyarlı olmak.
- Demokrasi değerlerini yaşamak ve bu değerlerin insan hayatında yol gösterici olmasını sağlamak.
- Sosyal bir kurum olarak okulun, örgüt yapısı bağlamında yaşamın demokratik yönünü desteklemesi ve sürdürmesidir.

Demokratik yönetim, değerlerle yönetime benzemekle beraber altında yatan temel varsayımdır. İnsanların akılsal olarak hareket eden varlık olarak bakılmaktan çok, değerlerle hareket eden bir varlık olarak görülmesidir. İnsanların güdülenmesinde formal kurallardan çok in formal kuralların etkili olduğu görünmektedir. Yöneticinin elinde bulundurduğu uygulama gücünü belirli informal süreç ile yürütmesiyle yönetim kabiliyeti daha gelişmiş olarak okulun işleyişini biçimlendirebilir.

4.4.2.İŞ BİRLİĞİ DESTEK VE GÜVEN

Eğitim kurumlarının temel girdisi olan kişi, okula çevreden kazandığı değer ve normlarla gelir. Kişiler çevrede kazandığı bu değerlerle eğitim kurumuna etki eder. Kaçınılmaz olan bu etkilerin olumlu bir halde yönetilebilmesi için, okul yöneticileri, hem bireysel hem de kuramsal olarak çevre ile olan ilişkilere gereken özen ve duyarlılığı göstererek planlı çalışmalar yapmak zorundadır. Son yıllarda ailelerin eğitim düzeyinin giderek yükselmesiyle eğitimin beklentilerinin artması, çocuklarına daha nitelikli eğitim kazandırma isteği; okulların hedefini gerçekleştirmede farklı stratejilerin aranması, çocuğun geldiği aile ve çevrenin iyi araştırılması, tanınması bu birimlerin eğitim sürecine katkıları gerçeklerini ortaya çıkarmıştır. Hicks'e göre (1979) bir örgütün amaçlarına ulaşabilmesi, ancak üyelerinin bireysel çabaları ile olanaklıdır (Yiğit, 2014, s. 202). İş birliği, kısaca "amaç ve çıkarları aynı olan bireylerin oluşturdukları çalışma ortaklığı" olarak tanımlanabilir (Fırat, 2007, s. 55). Çoğu araştırmacı, iş birliğinin okul öğrenmelerinde anahtar faktör olduğu konusunda görüş birliği içindedir (Good ve Brophy, 2008; Stipek,2002; Abrami ve Diğerleri, 1996, akt; Viau, 2015, s. 154).

İş birliği ve işbirlikçi öğrenme, eğitim de uzun bir tarihe sahiptir. 1900'lerin başlarında John Dewey, eğitimde rekabetin kullanılmasını eleştirmiş ve eğitimci okulları, demokratik öğrenme kurulları şeklinde yapılandırmaya teşvik etmiştir. Onun fikirleri, 1900'lerin başlarında kabul görmeye başlamıştır. Ancak eğitimde işbirlikçilik fikri, 1940-1950'lerde gözden düşmüş ve eğitimde rekabet görüşünün popülerliği artmaya başlamıştır. 1960'larda bireyselleştirilmiş ve işbirlikçi öğrenme yapısına geri dönmeye başlanmıştır (Webb ve Palinscar akt. Hoy ve Miskel, 2015, s. 75). Okul kültürünü olumlu yönde değiştirmek ve etkili örgütsel değişimi sağlamak isteyen okul yöneticisi, okulunda var olan örgütsel kültürü iyi tanımalı ve değişim vizyonunu örgütün var olan kültürü üzerine kurmalıdır. Değişim aşamalarına geçtikten sonra ise bu aşamalardan kendisi için gerekli olan yeterliliklere son derece dikkat etmeli ve her bir

aşamada başarılan hedefleri iyi değerlendirek sürece devam etmelidir (Bayrakçı, 2014, s. 201).

Birlikçi yönetim, meslek ve bilim adamlarının çalıştığı kurumlarda görülen ve son zamanlarda yayılan bir yönetim biçimidir. Yüksek seviyede uzmanlaşmış personel çalıştıran kurumlar, onların yaratıcılıklarından en üst düzeyde verim alabilmek için bağımsız bir çalışma ortamı oluşturmalıdır. Yüksek nitelikli iş görenler, araştırmalarını, denemelerini, ödünsüz, baskısız, özgür bir ortamda yapmak isterler. Birlikçi yönetim tam bu aşamada ihtiyaç duyulan takım çalışmasına dayanır. Takım çalışmasının gereği olan özgür çalışma ortamını oluşturabilmek için takım uyum içerisinde olmalıdır. Örgüt yöneticisinden takıma destek olması beklenir. Yönetici ister seçilerek ister atama ile gelsin görevi, çalışanlara elverişli bir ortamı hazırlamak ve verimi arttırmaktır (Çiçek Sağlam, 2015, s. 168-169).

İşbirlikçi okul kültürünün birçok yararı vardır. Bunlar arasında en çok bahsedilenler: Yüksek moral, öğretime yüksek düzeyde bağlılık ve mesleki ilerlemedir. Başarılı örgütler ortak hedeflerin katılımı ile belirlendiği ve herkesin liderlik rolü üstlendiği uygulamalara odaklanan örgütlerdir. Örgütte işbirlikçi ilişkilere önem verme yoluyla aynı zamanda bireylerin kendine saygı, bağlılık, iş başarısı yaratılabilir. Bu da çalışanların üst düzeyde başarılı olduğu bir iş ortamının kurulmasına yardımcı olur (Akdoğan, 2014, s. 85).

Destekçi yönetimde, örgütsel davranış açısından astlar işleri yaparlar; üstlerse astları destekler. Destekçi yönetimde üstlerin ve astların gösterdikleri davranışların genel özellikleri şunlardır:

Üst, örgütün işlerini iyi bilen kişi olmaktan çok, örgütü verimli şekilde yönetendir. Üst, astlarına bakarak örgütsel amaçları gerçekleştirmeye daha çok motive olan; astlarının her bir yeterliliklerine uygun olarak değerlendirip örgütleyen, motive edebilen, eşgüdümleyebilen; onlarla etkili iletişim kurup, astlarını eyleme geçirebilen bir yönetmen şeklindedir. Ast, görevini en yüksek düzeyde yapabilecek yeterlilikte, tüm gücünü işine verebilen; becerikliliği kadar yaratıcılığı da olan; sorumluluk yüklenebilen; kendi kendini yönlendiren ve denetleyebilenidir. Destekçi yönetim biçimine göre ast, örgütsel amaçları benimseyebilir; bu hedefler için motive olabilir, amaçları gerçekleştirmek için etkin olabilir; gerektiğinde yönetime katılarak yardım edebilir (Başaran, 2008, s. 308-309). Astların olumlu yönde motive edilebilmesi açısından üstlerin kendilerine gerekli olan güveni göstermeleri gereklidir.

Güven ortamı sağlanamazsa çalışanlar arasında ilişkiler zedelenir paylaşım ve işbirliği azalır (Balaban, 2014, s. 31). Örgütsel ortamda insan ilişkilerinin sağlam bir zemine dayandırabilmesi için, iş görenler arasında güven duygusunun geliştirilmesi gerekir. İşbirliği ve takım çalışmasının temeli güvene dayanır. Okul örgütlerinin de en önemli sosyal sermayesi, örgütsel güvendir. Okul yöneticisi, ve öğretmenler arasında güçlü bir güven bağı varsa, öğretmenler örgütsel sorunları çözmede daha istekli hareket ederler. Örgütsel güven, öğretmenler arasında işbirliği ve eşgüdümü kolaylaştırır. Örgüt kültürünü benimsemeyen iş görenler, örgüte ve örgüt içindeki iş arkadaşlarına güven duymazlar (Çelik, 2012, s. 104-105). Etkili bir okul kültürünün oluşması neticesinde ortaya çıkan etkenleri, okul yönetimi, diğer iş görenlerle beraber işbirlikçi bir tutum sergileyerek, iş görenlerine yapılacak olan hizmetin hedefler nispetinde destekte bulunup, faaliyetler kapsamında güven vererek iş görenlerinden maksimum faydayı sağlayabilir.

4.4.3.BÜTÜNLEŞME VE AİDİYET

Bütünleştirici perspektif, kültürel açıdan birlik, bütünlük ve uyumu vurgulamaktadır. Bu bakış açısı ile örgüt kültürünü, örgütte bütünleşme, verimlilik ve uzlaşma olarak görebiliriz. Bu açıdan kültür, örgütte kimin neyi, nasıl yapacağını, üyelerin rollerini tanımlamakta, örgütsel sorunların çözüm şeklini göstermektedir. Kültürü oluşturan öğeler arasında uyumun da varlığı kabul edilmektedir. Örgüt kültürü konusundaki araştırmalarda bu bakış açısı egemendir (Martin, akt. Şişman, 2014, s. 113). Güçlü kültürün belirgin bir sonucu, iş gören devir hızının düşük olmasıdır. Güçlü bir kültürde örgütün neyi temsil ettiği konusunda, üyeler arasında yüksek bir fikir birliği bulunmaktadır. Böyle bir amaç birliği, iş görenlerin örgütsel aidiyet duygularına yol açar. Bunlar sonuçta iş görenlerin örgütten ayrılma eğilimlerini azaltır (Robbins, akt. Uzun, 2016, s. 36). Güçlü kültürde insanların ortak hedef doğrultusunda motive edilebilmesi ve örgüte mensup kişilerin tutumlarına göre davranış şekilleri geliştirerek kişiler arasındaki diyalog yüksek seviye de sağlanabilir.

Güçlü kültürler çalışanlar arasında saygı, dostluk, güven, samimiyet gibi insani duygu ve değerler geliştirerek örgütte, birimiz, hepimiz; hepimiz birimiz için anlayışını oluşturur. Japon örgütlerinde Ouchi (1981)'nin z teorisi yönetim stiline uygun olarak yönetilen ve güçlü kültürlere sahip örgütlerde, çalışanların örgüte olan örgüt kimliğini benimseme ve bağlılık düzeyleri de yüksek düzeyde bulunmuştur (Şişman, 2014, s. 154).

Bir okul yöneticisinin, (Fırat, 2007, s. 58-59) okul iş görenlerinin okulla bütünleşmesini sağlamak ve okula aidiyet duygularını geliştirmek için;

- Adil bir ödül-ceza sistemini yapılandırması,
- İş görenleri karar mekanizmalarına dahil etmesi,
- Okulu fiziksel olarak da çekici hale getirmesi,
- Okulla ilgili pek çok etkinliği işgörenlerle birlikte planlayıp uygulaması,
- Bütün iş görenleri bir araya getirecek özel günler düzenlemesi,
- İş görenlerin mesleki sorunlarının yanı sıra özel sorunlarına da ilgi göstermesi,
- İş görenlerin güdü ve moral düzeylerini artırıcı önlemler alması,
- İş görenlerin okul örgütünden beklentileri ile okulun iş görenlerden beklentilerini birbirine yaklaştırması önemli yararlar sağlayabilir

Okul yönetiminde yöneticinin, elinde bulundurduğu gücü kullanma şekli dayatma ya da zorla değil, kendi hiyerarşisi içinde in formal süreçler de dikkate alınarak iş görenler örgüte bağlılık, aidiyet hissettirilebilir.

4.4.4. OKUL KÜLTÜRÜ VE YÖNETİCİSİ

Okul kültürü; ritüellerde, geleneklerde, öykülerde ve insanların tavırlarında, dil gibi kültürün bir parçası olan yerlerde kendini gösterir. Diğer bir ifade ile insanların okuldaki davranış ve düşüncelerini etkileyen bir anlamlar bütünüdür. Okul kültürünün çok yönlü içeriği olduğu ve farklı boyutlardan oluştuğu açıktır. İyi bir okul kültürünün nasıl oluşturulduğunu tanımlamak bakış açısı ile ilgilidir. Olumlu ya da iyi okul kültürü, anlamlı personel gelişimi ve öğrenci eğitiminin uygulandığı bir kültür olarak ele alınabilir. Son dönemde yapılan araştırmalar, öğrenci eğitime ve profesyonel gelişime olan tam bağlılığı değer verilen okul kültürünün ortak yönlerini belirlemektedir; ortak bir amaç ve değer anlayışı, gelişme normları ve devamlı öğrenme, işbirlikçi ilişkiler, ortak problem çözme ve deneyim paylaşımını sağlayacak imkanlar olarak bakılmaktadır. Bu anlamda okul kültürü beş boyuttan oluşur (Engels vd., akt. Bayrakçı, 2014, s. 195);

- Amaca yönelik olma: okul vizyonunun açıkça formüle edilmesi ve takım üyeleri arasında paylaşılması
- Ortaklaşa karar alma: öğretmenlerin, okulda karar alma sürecine dahil olması

- Yeniliğe açık olma: öğretmenlerin değişime ve yeniliklere açık bir tutum sergilemesi
- Liderlik: öğretmenlerin yöneticileri destekleyici veya yapıcı tavır takınan biri olarak görmeleri
- Öğretmenler arası iş birliği: resmi ve gayri resmi ilişki düzeyi

Yönetim süreçlerini iyi bilen bir yönetici pozisyonu itibari ile kurumunu daha iyi yöneterek etkileşimi sağlayabilecektir. Okul yöneticiliği görevi, “hatıra binaen”, “istemeyerek”, “ısrar ettikleri için” gibi kabul etmediğiniz bir işlemi yaparak çelişkili bir duruma düşmenize olanak vermemelidir. Sizin yönetmeye istekli olmanız, çevrenizdekilerin size inanmaları, sizinle iş birliği, kader birliği yapmalarının ve size bağlılıklarının ön koşuludur (Açıkalm, ve Özkan 2015, s. 3). Okul yöneticisi sadece teknik anlamda değil, kişilik özellikleri ve becerileri bakımından da bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir (Oklay, 2016, s. 94).

Okul yöneticisi yerine okul müdürü ifadesi daha yaygın kullanılmaktadır. Okul müdürü okulu yöneten kimsedir. Okul müdürü okulun amaçlarına ulaşması için gerekli olan maddi kaynakları ve insan kaynaklarını en verimli şekilde kullanmaktan sorumlu olan kişidir. Okul müdürü okulun kaynakları ile maddi kaynakların sağlanması, bu kaynakların yerli yerinde kullanılması, tüm eğitsel etkinliklerin uygulanması, planlanması, denetlenmesi okulda iletişim-etkileşim ve iş birliği ortamının oluşturulması, okul ortamında karşılaşılan her tür sorunun çözülmesi gibi görevleri yerine getirir (Çiçek Sağlam, 2015, s. 160). Okul yöneticilerinin, okul kültürünü yeniden oluşturarak kültürü şekillendirmede kullandıkları bazı temel yöntemler vardır. Bunlar (Deal, Peterson, akt. Akdoğan, 2014, s. 86-87):

- Yöneticiler okulun temel değerlerini tüm hareket ve sözleriyle yayarlar.
- Öğrencilere ve okulun amaçlarına hizmet edenleri fark edip ödüllendirirler.
- Okulun kalbini ve ruhunu desteklemek için okulun adetlerini ve geleneklerini gözlemlerler.
- Okulun kahramanlarını ve onların eşlik ettikleri çalışmalarını fark ederler.
- Okulun derin görevlerinden söz ederler.
- Çalışanların, öğrencilerin ve topluluğun katkılarını kutlarlar.
- Başarı öykülerini tekrarlayarak öğrencilere odaklanırlar.

Okul müdürü okulun kültürünü ihtiyaçlara cevap verecek ve verim alabilecek şekilde eski kültür üzerinde değişimlere açık olarak uygulayıp, okulun istenilen başarıya ulaşması için modernizasyona gidebilmelidir. Yönetici pozisyonu itibariyle elinde bulunan yetkileri ve yönetim biliminin gerektirdiği yetkinliğe sahip olması düşünülerek okulunun girdilerini ve çıktılarını maksimum seviyede olumlu ya da iyi yönde geliştirmelidir. Yönetimi uygularken de çağımızın gerektirdiği informal ilişkilerden kaçınmadan paydaşlara güven verebilmesi ve okula mensup kişiler, aidiyet hissetmelidir.

4.4.5.OKUL KÜLTÜRÜ VE ÖĞRETMEN

Okulun amaç ve faaliyetlerinde temel alınan öğrenci başarısı bir ülkenin geleceğine şekil verir; toplumu yönlendirir ve geliştirir. Başarılı bir birey toplum ve aile yaşantısında önceliği genel geçerli olan ahlak kurallarına uygun davranışlar sergiler ve çevresinde rol model görüntüsündedir. Bireylerle birebir iletişimde bulunan öğretmen öğrencilerin gelecek ile ilgili meslek seçimi ve fikirleri ile ilgili etkileyici unsur olabilir.

İnsanlık tarihi boyunca öğretmenlik ayrı bir meslek ve uzmanlık alanı olarak görülmemiş, “bilen öğretir” anlayışı her zaman egemen olmuştur (Yüksel, 2011, s. 31). Eğitim öğretim hizmetinin yürütülmesinde eğitme öğretme rollerini kullanarak öğrencinin öğrenme çevresini düzenleyen kişi öğretmendir (Keskinkılıç, 2011, s. 11). William L. Sanders (1998) öğrencilerin akademik gelişimi etkileyen en önemli faktörün bireysel sınıftaki öğretmenlerin etkililiğindeki farkların olduğunu belirtmektedir. Jennifer King Rice (2003) Sanders’in (1998) görüşüne katılmaktadır. Rice’in literatür taramasına göre öğretmen kalitesi, öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktördür. Heck (2000) beklenenden yüksek akademik başarıya sahip okulların, akademik başarıyı vurgulayan sınıf ortamı yaratmada ve öğrencilerinin öğrenmede yüksek beklentilere sahip olan öğretmenlere sahip olduğunu bulmuştur. Müdürlerle karşılaştırıldığında beklendiği gibi, öğretmenler birçok sınıf etkinliği aracılığıyla öğrencinin öğrenmesini doğrudan etkiler (Hoy ve Miskel, 2015, s. 284). Eğitim sistemi ve programlar iyi bir şekilde kurgulanmış olsa da okulun fiziki şartları da üst seviyede hazırlanmış olması, sistemin başarıya ulaşabilmesi büyük ölçüde öğrencilerle iletişim halinde olan öğretmene bağlıdır (Şirin, 2012, s. 69). Öğretmenin hizmet içinde ve öncesinde aldığı eğitimi bu rollerin en iyi şekilde yerine getirebilmesine yardımcı olur. Öğretmen, bu rollerini yerine getirme biçimiyle de okul ortamını etkilemektedir (Çiçek Sağlam, 2015, s. 161). Öğretmen, eğitim anlayışı bağlamında rolünü gerçekleştirebilmesi için yetkinleşmesi gerekmektedir. Öğrencinin

bilgiye ulaşmasına, öğrencinin kendi gizli gücünü tanımasına, yalnızca öğrenmeye yardım eden değil, sınıfla birlikte kendisi de öğrenen bir öğretmen olmayı amaçlamalıdır (Vural, 2006, s. 86-87). Getzels ve Jackson isimli iki araştırmacı “Bazı deliller öğretmenin kişiliğinin sınıfta en önemli değişken olduğunu ispatlamıştır. Gerçekte bir öğretmenin eğitsel yönü onun ne bildiği, hatta ne yaptığı ile değil, kendisinin ne olduğu ile ölçülür” demektedir. Öğretmenin kişiliği (tutumları, davranışları, değerleri, ihtiyaçları vs.) konusunda 2000’i aşkın araştırma değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrencilerini de değişik biçimde etkilediklerini ortaya koymuştur (Küçük Ahmet, 2015, s.163).

Öğretmenlerin öğretimi gerçekleştirmek, öğrenci başarısını arttırmak ve geliştirmek için bazı kaynaklara ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır. Söz konusu kaynakların (araç- gereç, teknoloji, mekan, zaman, öğretim metaryali vb.) ve girdilerin öncelikle okul müdürü tarafından sağlanması beklenir. Okul müdürünün bir okuldaki temel rollerinden biri temel sağlayıcılıktır. Müdür, kaynakların dağıtılmasında, sağlanmasında geliştirilmesinden ve kullanılmasından sorumludur. Bir okulun en önemli ve değerli kaynağı, öğretmenler olmak üzere insan kaynaklarıdır. Nitelikli öğretmenler, öğrenmenin kalitesi yönünden vazgeçilmezdir. Ancak gelişen teknolojik araçlara bağlı olarak okulda, öğrenme süreçlerinde olduğu kadar okul yönetimi süreçlerinde de teknoloji kullanımında önemli bir yer tutmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde, gerekse okul yönetim süreçlerinde teknoloji kullanımda, insanların yeni yeterlilikler kazanmaları gereklidir (Şişman, 2012, s. 92).

Okul yöneticisi, okulda uygulanan kültürü değiştirmeyi, yenileştirmeyi günün şartlarına uygun düzenlemeyi gerçekleştirebilir. Öğretmenin buradaki görevi müdüre yardımcı olabilecek faaliyetlerde bulunmaktır. Okul müdürü öğretmenin ihtiyaç duyacağı iş geliştirme, kendini geliştirme vb. gibi faaliyetlerde destek olmalı ve güvenini kazanarak temel amaç olan eğitimde başarıya okulu hep birlikte ulaştırmak olmalıdır.

4.5.OKUL KÜLTÜRÜNÜN DEĞİŞMESİ

Değişim yönetimi, gerginlikle yüklü bir süreçtir. Okul sisteminde kargaşa ve karışıklık iyi kontrol edilirse, her zaman kötü sonuçlar doğurmayabilir. Değişimi etkili bir şekilde sürüklemek ve yönetmek için değişim sürecini anlamak gerekir (Davies ve Ellison, akt, Helvacı, 2015, s.23). Günümüzde teknolojik ve toplumsal değişme her zamankinden daha hızlı ve daha yoğundur. Mecburi değişme, çoğu iş, kurum ve sanayi dallarında bir yaşam

biçimi olmuştur. Hızla devam eden değişime etkin biçimde uyum sağlama yeteneğine sahip gruplar varlıklarını sürdürmektedir. Yaşamın her aşamasında değişme kaçınılmazdır. Var olanlar oldukları gibi ya da olmalarını istediğimiz gibi kalamazlar. Değişime uyum sağlama yollarını öğrenen, uyum sağlama yeteneğine sahip olan kurumlar, toplumlar gelişir ve yenilenir (Aydın, 2014, s. 242).

Yapılacak olan değişimler örgüte hareket faaliyeti kazandıracak gibi amaçlara ulaşılabilmesi için de kolaylık göstermektedir. Yerinde olmayan ve sadece değişim olsun diye ihtiyacın dışında yapılacak olan yenilikler de mevcut düzeni karmaşıklığa sürükleyebilir; örgütte değişim yapılırken örgütün kültürü ve geçmişinden yararlanılmak gerekmektedir.

Çağdaş yönetim bilimin bilinen ismi Peter Drucker “şu anda 200 ya da 300 yılda bir olan ve insanların dünyada neler olduğunu anlayamadığı, geçmişin geleceği açıklamada yetersiz kaldığı tarihsel bir dönemin içinde bulunmaktayız” demektedir. Sürekli, tahmin edilemeyen ve endişe veren değişimler, bir örgüt ya da yöneticinin güncel kalmasını, geleceği doğru şekilde tahmin etmesini zorlaştırır. Ciddi bir şekilde planlanan örgütsel değişim girişimleri bile dramatik şekilde başarısız olabilmektedir. Araştırmacıların sonuçları bu başarısızlığın sebebi olarak örgüt kültürünün ihmal edilmesini göstermektedir. Örgüt kültürü için başlatılan diğer örgütsel değişimler yanlış bir şekilde başlatılmış olabilir (Cameron ve Quinn, akt, Buluç, 2013, s. 117). Yönetici planlamayı yaparken, ekibine vizyon seçerek gelecek ile ilgili kanaatlerde bulunup, örgüt kültürünün geçmişinden yararlanarak planlarını hayata geçirebilir.

Örgütsel değişimde rol oynayan tüm boyutları ve öğeleri göz önünde bulundurmamak gerekmektedir. Değişimin göz önünde bulundurulması gereken örgütsel değişimin ana boyutları verilmiştir.

- A) Değişim çeşitleri; Değişimin iki temel türü, yönetsel (süreç) değişim ve teknik (ürün) değişimdir. Yönetsel değişimler daha çok örgütün asıl çalışma alanındaki aktivitelere değil de üst yönetim düzeyinde karşımıza çıkan örgüt yapısı ve yönetsel süreçlere karşılık geliyorken teknik değişimler örgütün çalışma aktivitelerini etkileyen ürünlerdeki, servislerdeki, üretim ve süreçlerdeki değişimlere karşılık gelmektedir.

B) Değişim dereceleri; İki temel derece, var olan uygulamaları tamamen terk etme (radikal, rutin dışı, dönüşümsel, nihai, yüksek risk taşıyan) ve var olan uygulamalarda düzenlemelere gitmek (rutin, kısmi, etkili ve düşük risk taşıyan).

C) Kolaylaştırıcılar ve Engelleyiciler; Örgütün büyüklüğü tek başına değişimi kolaylaştırıcı ya da engelleyici olmadığı için başarılı bir değişimin benimsenmesi aşağıdaki etmenlere bağlıdır;

- Değişimin kolaylığı (uygulanabilirliği)
- Değişimin önceki uygulamalara benzerlik gösterme derecesi
- Değişimin yararlarının açık bir şekilde ifade edilmesi ve taraftarlarca anlaşılması
- Değişimin aşama aşama ve yavaş yavaş anlaşılması
- Değişimi uygulamakta sorumlu kişilerce açıkça gözlenebilmesi

D) Personelin değişimi kabulü ve değişime direnişi; Örgütsel değişim personelde

- Bireysel kayıp ve yetersizlik hissi
- Özgüven kaybı ve yeteneksizlik
- Anlayış ve bilgi eksikliği kaynaklı bıkkınlık duygularını uyandırabilir

E) Personelin hazır bulunuşluğu; personeli değişime hazır olmasını etkileyen üç faktör vardır;

- Değişimin gerçekleşmesi için en önemli olan nedir?
- Değişimin gerçekleşmesi için gerekli olan ancak her zaman yeterli olmayan şey nedir?
- Var olan durumda ve koşullarda hangi değişim uygundur? (Austin, M, J, ve Claassen, J, akt; Bayrakçı, 2014, s. 185).

Okul ortamında yapılacak değişimlerde izlenecek temel strateji okulun örgütsel kültürünün değiştirilmesidir. Okul kültüründe yenilik yapmadan okulda değişim meydana getirmek mümkün değildir. Okul ortamında yönetici ve öğretmenlerin ortak hareket etmesini sağlayan faktörlerden biri de kültürdür. Paylaşılan normlar ve değerler ne kadar güçlüyse, personelin ortak hareket etme ihtimali de o derece de yüksektir. Değişim beraberinde bir takım

düzenlemelere direnme gerçekleşir ve direnme de okul kültüründen gelir. Çünkü değişme, mevcut yapıda değil, aynı zamanda ilişki ve süreçte farklılıklar meydana getirir. Okul yöneticisinin değişme sürecinde birtakım sembolik etkinlikler düzenlemesi, dayanışması ve koordinasyonu artırır. Okul ortamında paylaşılan değerlerin geliştirilmesi, öğretmen, öğrenciler ve yöneticiler için ortak bir deneyim alanı oluşturur. Okul yöneticisi değişmeyi engelleyen değerlerin yerine değişmeyi sağlayan değerleri yerleştirirse değişme gerçekleşir. Okul yöneticisi değerleri sözle değil, gerçeğin resmi, paylaşılan vizyonla sağlayıp, yerleştirmelidir (Çelik, 2012, s. 79-80-81).

Okul yöneticisi başarılı olabilmesi ve başarılı bireyler yetiştirebilmesi için yeniliklere açık olmalıdır. Günümüzde bulunan “yaşam boyu öğrenme” felsefesi üzerinden kendini geliştirmeli, etkileşim sistemini okulundaki uygulamalara yansıtmalıdır.

4.5.1.ÖĞRENME TOPLULUKLARI OLUŞTURMAK

Öğrenen örgütler, yönetim felsefelerinden biridir. Öğrenen örgüt, yeni bir örgüt modeli değil fakat bir yönetim uygulamasını ifade eder. Bu uygulamanın temelinde tüm örgüt çalışanlarının birlikte öğrenmeyi öğrenmesi yer alır. Bilen, anlayan ve düşünen örgüt sürecinin son aşamasında, tüm bu süreçlerin uygulanması sonucunda, öğrenen örgütler oluşur. Öğrenen örgütler örgüt üyelerinin, her zaman öğrenebileceğinin en üst düzeyini öğrenmelerini amaçlar. Örgüt her fırsatta öğrenme yollarını arar, örgütle ilişkili herkesle sürekli iletişim kurarak, onlarla arasında bir öğrenme öğretme ilişkisi geliştirir (Konan ve Kış, 2015, s. 112). Öğrenme ve öğretmenin her ikisi de dikkat gerektiren ayrıntılı süreçlerdir. Öğrenme, bireyin bilgi ya da davranışında istikrarlı bir değişim oluştuğunda meydana gelir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 415).

Okullara yalnızca öğrencilere değil, toplumun tüm bireyelerine açık ve topluma hesap verebilen kurumlar olarak bir dönüşüm yaşamaktadırlar. Okulların misyonu öğretim yapmaktır, öğrenme ömür boyu öğrenme kavramına göre tekrar şekillendirilmektedir. Diğer ifadeyle, okulların “açık sistemlere” dönüşmesi günümüz koşullarında kaçınılmazdır (Özdemir, 2013, s. 63). Okulların bürokratik yapıya uygun olmaları, okul yöneticisinin davranışını olumsuz yönde etkilemektedir. Bürokratik okulun yöneticisi, bürokratik yapıya uygun bir yönetim anlayışı ve davranışı sergilemektedir. Örgütsel öğrenmenin olabilmesi için, bir değişime ihtiyacı olmalıdır. Kuralları öğrenmeye teknolojik ve bilimsel yenilikleri

öğrenmeden daha fazla önem veren bir okulun öğrenen okul olması mümkün değildir. Öğrenen okul ya da örgütsel öğrenmeyi gerçekleştiren okul yöneticisinin liderliği, çevresel koşulları iyi düzenlemesiyle yakından ilgilidir. Bu çevre, okul içi değişkenler ve okul dışı değişkenler olarak tanımlanabilir. Okul dışı değişkenler içinde okulun dış çevresi, toplum ve Milli Eğitim Bakanlığı yer almaktadır. Okul yöneticisi çevreyle çok iyi iletişim kurabilir. Öğrenen okul oluşturulmasında, yerel olanaklardan yararlanabilir. Okul yöneticisi, çevredeki bütün kaynakları öğrenen okulun geliştirilmesinde kullanmalıdır. Okul yöneticisinin okul dışı güçlerle ilişkisi, iyi bir çevre lideri olmasını gerektirmektedir (Çelik, 2015, s. 132-133). Öğrenme toplumu diğer bir bakışa göre; öğretmenlerin hem kendi başına hem de meslektaşlarıyla birlikte, uygulamalarını geliştirme sürecinde birbirleriyle etkileşimde bulunduğu destekleyici bir örgüt yapısı (DuFour, 2004) olarak tanımlanabilir. Bu tanıma Annenberg Enstitüsü (2013) okul yöneticileri ve diğer okul paydaşlarının da dahil etmektedir ve öğrenci başarısı için birbirleriyle etkileşim halinde bulunması gerekliliğini savunmaktadır. Bununla birlikte yine enstitü öğrenme toplumu olmak için küçük gruplar halinde devamlı görüşülmesi ve grup üyelerinin öğrenci başarısı için hedeflerine odaklanılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin başarılarını arttırmak amacıyla yeni öğrenme stratejileri geliştirmelidirler. Okuldaki tüm öğretmenlerle beraber yönetici, okulun yenilikçi öğretme ve öğrenme stratejileri hakkında, tüm okul paydaşları ise, toplantılarda, okulun etkililiği, kapasitesi ve öğrenci başarısı hakkında kendilerini yormalıdır (Kılınç ve Ögdem, 2013, s. 334-335). Okulun, öğrenci başarısını arttırmak, amacı için var olduğu düşüncesi hiç şüphesiz herkesin katılacağı bir durumdur. Öğrenme toplumu olarak okullarda öğrenci başarısını arttırmak ön planda olan hedeflerdendir ve öğrenme toplumu olan okullarda şu dört soruya cevap aranır;

- Öğrencilerin neyi bilmeyi ve öğrenmeye ihtiyaçları var?
- Öğrencilerin öğrenip öğrenemediğini nasıl anlarız?
- Öğrenciler öğrenemediklerinde ne yapacağız?
- Eğer öğrenci kendisine öğretilcekleri zaten biliyorsa ne yapmalıyız?

Bu sorulara verilecek cevaplar ve sorular ışığında yapılan okulun kültürü, oluşturulan okul hedefleri, okul paydaşlarının birlikteliği okulun öğrenme toplumu olarak kurgulanması anlamına gelir. (Rentfro, akt. Kılınç ve Ögdem 2013, s. 335). Okulun örgütsel öğrenme derecesi, okulun kaliteye bakış açısını da yansıtır. Bir okulda öğretmenler arasında ciddi bir kalite bilinci oluşmıyorsa, bu okulda ileri öğrenme kültüründen bahsedilemez. Öğretmenlerin

eğitim kalitesini artırma konusundaki yükseltme, grupsal bir çabayı gerektirir. Birkaç öğretmen eğitimin kalitesine önem vermesi ve ciddi bir öğrenme eğilimi duyması, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli değildir. Okuldaki öğretmen ve yöneticilerin okuldaki kaliteyi arttırmaya önem vermesi, örgütsel öğrenmeyi okul kültürünün önemli bir değeri haline getirebilir (Çelik, 2012, s. 141).

4.5.2.İŞ BİRLİKÇİ LİDERLİK

Her seviyedeki idarecinin sahip olması gereken nitelikler olarak karşımıza liderlik çıkmaktadır. Liderlik; “bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme, bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları etkileyebilme, bilgi ve kişilik özelliklerinin toplamı” olarak tanımlanmaktadır (Tabak ve Sığırı, 2015, s. 374). Toplumun yapısına yön verenler çoğunlukta olanlar değil, liderlerdir (Drucker, akt. Bursalıoğlu, 2015, s. 205). Son zamanlarda birçok teorisyen de liderliğe dikkat çekerek önemine vurgu yapmışlardır. Bennis’in de belirttiği gibi, “21.yüzyılda ayakta kalabilmek için yeni liderler nesline ihtiyacımız var. Yönetici ve insanlar pes ederken liderler durumu ele geçirip, izin vermediğimiz sürece dünyaya karşı birlikte olacak, mücadeleciler, hırslı insanlardır”. (İlđan, 2015, s. 82).

Okul yönetiminde liderlik, kısaca, öğretmen, yönetici ve denetçiler tarafından okulla ilgili bazı durum ve olayları etkilemekte kullanılabilir güçler olarak tanımlanabilir (Sergiovanni, akt. Şişman, 2012, s. 24). Okul ya da eğitim ile ilgili tartışmalar incelendiğinde, okul liderliğiyle geliştirilen çoğu görüşler, okul yöneticilerinin okuldaki öğretimle ilgili konulara verdikleri ya da vermeleri gereken önem üzerinde yoğunlaşmaktadır (Turan ve Bektaş, 2014, s. 303). Örgüt ortamında sosyal etkileşimi kavramlaştıran üç parametre görülmektedir. Bunlar 1) Liderin ve üyelerin davranışındaki açıklık, 2) İş verimi ve sosyal gereksinimler bakımından grup üyelerinin doyumu, 3) Liderin ve üyelerin liderlik davranışları gösterebilme serbestidir (Halpin, akt. Bursalıoğlu, 2015, s. 205).

İşbirlikçi liderlik, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini yönlendiren ve gelişimlerine her daim yardımcı olan eğitsel liderliğe odaklanır. İşbirlikçi liderlikte işbirliği bir öğrenme fırsatı olarak görülür. Bu durumda okul müdürü kendisi de sürekli bir öğrenen olarak ya da çevresindeki öğretmen ve diğer eğitimcilerle işbirliğinde bulunarak rol model olmuştur. Öğretmenlerle kendi okullarına benzer okulları gezmiş, incelemelerde bulunmuş ve o okulları da kendi okullarına davet etmiştir. Okul müdürü, milli eğitimdeki şube müdürlerinden, program

geliştirme uzmanlarından, ölçme değerlendirme uzmanlarından da bu durumda yardım almıştır. Milli eğitimin desteğini alarak uzun süreli hizmet içi kurslar ve mesleki gelişim seminerleri düzenlemiştir (Bayrakçı, 2014, s. 201). İşbirlikçi liderler, kurumlarında yapmış oldukları yeniliklerle beraber, eğitim dönemlerinde kurumlarını ileri seviyeye taşıyarak, eğitimin hedeflerinden olan başarılı bireyler yetiştirme düzeyini yakalayabilecektir.

5.İŞ DOYUMU

Bir kişinin kendi işini ve iş çevresini değerlendirmesi olarak tanımlanan iş doyumunu; algılanan iş çevresinin, iş özelliklerinin ve işteki duygusal deneyimlerinin bir değerlendirmesidir. Tatmin olan çalışanlar, gözlemleri ve duygusal deneyimlerine dayanarak işlerine yönelik daha olumlu değerlendirmeler yaparlar. İş tatmini, iş ve iş çevresine farklı hallerde yönelik tutumların toplamıdır (McShane ve Now GIVon, 2016, s. 74). Her birimiz binlerce tutuma sahibiz, fakat örgüt davranışları alanında bizimle ilgili olarak ele alınan sınırlı sayıda tutum bulunmaktadır. Bunlar çalışanların yaptıkları iş ve çalıştıkları kurum ile ilgili değerlendirmeleri içerir. Örgütsel davranışlar alanında yapılan araştırmaların çoğunda üç tutum incelenmiştir, bunlar da işe sarılma, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu şekillendiren (Robbins ve Judge, 2015, s. 76). İş doyumunu, bir iş görenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesiyle duyduğu haz ve ulaştığı olumlu duygusal durumudur (Lawler, akt. Başaran, 2008, s. 263). İş doyumunu elde ettiğini hisseden kişi, birbirini etkileyen faktör olarak yaşam doyumunda temel olarak alınan amaçlara ulaşma ilkesini başarmış olduğunu düşünerek mutlu ve verimli bir hayata başlangıç yapabilecektir.

20. yüzyılın başlarında araştırmacılar iş tatmini konusuyla ilgilenmeye başlamışlardır. İş doyumunu; hayat doyumunu, fizik ve ruh sağlığı, kendine güven, içe kapanıklık, müşteri memnuniyeti, hedef oluşturma, çalışan verimliliği, devamsızlık alışkanlığı, çalışan performansı ve çalışan devri ile ilişkilendirildiği için araştırmacıların ilgi konusu olmuştur (Chapbell, Witt ve Nye, Ryan, vd., Chambers, Johnston, Volkwein, vd., Volkwein ve Parmley, Mansfield, vd., O'Malley, akt; Gülnar, 2007, s. 161). Luthans (1995) iş doyumunun üç önemli boyutundan söz etmektedir. Bunlar;

- İş doyumunu, bir iş durumuna duygusal yanıtıdır. Bundan dolayı gözle pek görülemez sadece ifade edilebilir.

- İş doyumu genellikle, kazançların ne ölçüde karşılanacağı veya beklentilerin ne ölçüde aşıldığının belirlenmesidir.
- İş doyumu, birbirleriyle ilişkili çeşitli tutumları temsil eder. Bunlar; işin kendisi, terfi imkanları, ücret, yönetim tarzı, çalışma arkadaşları vb. gibi unsurlardır (Pelit, 2015, s. 55).

İş tatmini karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır. İş tatmini çoğunlukla motivasyon ile ilişkilendirilmekle birlikte bu ilişkinin kaynağı açık değildir. Tatmin ve motivasyon farklı kavramlardır. İş tatmini daha çok bir tutumdur, içsel bir durum olarak ifade edilmektedir (Mullins, akt; Dinç Özcan, 2011, s. 107). İş tatmini ile ilgili literatürde çok sayıda çalışma bulunmaktadır ve bu doğrultuda iş tatmini ile ilgili çok çeşitli tanımlamalara rastlamak mümkündür. Bu tanımlamalardan bazıları şu şekilde belirtilmektedir;

Locke (1976), iş tatmini; “kişinin işini değerlendirmesi sonucu hissettiği pozitif duygular” olarak tanımlamıştır. George ve Jones (2008) de iş tatminini şu şekilde açıklamışlardır; “iş tatmini kişilerin yapmış oldukları iş hakkında duyguları ve inançların toplamıdır. Kişilerin iş tatmini seviyeleri aşırı tatmin ile aşırı tatminsizlik arasında değişebilir. Spector (1997) ise iş tatmini, “kişinin yapmış olduğu işe karşı hissettiği olumlu duygular “olarak değişebilir. Balay (2000) ise iş tatminini, “çalışanın sahip olduğu iş rolüne dönük duygusal yönelimi veya çalışanın işine karşı gösterdiği duygusal tepki” olarak da tanımlamıştır (Dinç Özcan, 2011, s. 108). Bu tanımlarda iş görenlerin iç dünyalarına ilişkin ifadeler görülmektedir.

Klasik örgüt kuramında, iş gören ya yok farz edilir veya hakkında, olduğundan daha fazla basit fikirler yürütülür. Bu yüzden örgüt uygulamaları ve yönetim teorileri bakımından, örgütün nasıl çalışması gerektiği ile ne şekilde çalıştığı arasında farkların meydana geldiği görülen gerçeklerdir. İş görenin iş tatmininin sağlanması, artık örgütlerin ürün üretmek gibi amaçlarından sayılmaktadır. Günümüzde şirketlerin ayakta kalabilmesi için teknolojinin yanında insan faktörüne de önem vermeleri gerekmektedir. İş görenin yaptığı işi iyi yapması için yapılan işten zevk alması gerekmektedir. Günümüz yönetim anlayışı, çalışanların yeteneklerine uygun işe yerleştirilmelerini, eğitilmelerini sağlayacak bir politikanın belirlenmesini öngörmektedir. Çağdaş yönetim anlayışı, çalışanların bütün çabalarını ortaya koyacak biçimde motive edilmesi ve iş ile çalışanın yaptığı işten en yüksek maddi ve manevi tatmini sağlayabilmesi, onun başarısının, örgüte olan katkısının işlerinden aldıkları doyum,

büyük ölçüde işin ihtiyaç ve isteklerini karşılama derecesine bağlıdır (Türk, 2007, s. 67). İş görenlerin iş doyumunu elde etmesi için karşılanması gereken ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlarının önem derecesini göstermektedir. Süreç teorileri ve iş görenlerin beklentileri, amaçlarını ve gösterdikleri çabanın sonucunda elde ettikleri arasındaki ilişkiyi belirtmektedir. Örgüt tarafından ihtiyaçları, beklentileri, giderilen iş gören bu doğrultuda ücret ve ödül alacağı için iş doyumunu elde etmesi beklenebilir (Kanten ve Kanten, 2015, s. 44). İş doyumunun düşük olması, iş durumunda verimsizlik, güvensizlik olarak ortaya çıkabilmektedir.

Kiely'nin (1986) da yaptığı incelemelerde, iş doyumunun düşük olması ile personel değişim hızı, performansın düşmesi ve işe devamsızlık arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca grevler, iş kazaları, sabotajlar gibi endüstriyel olayların da iş doyumunun düşmesi ile bağlantısı olduğu düşünülmektedir. Ancak son yıllarda, personel değişim hızının tek nedeninin iş doyumunun düşmesi olmadığı, alternatif iş olanaklarının çoğalmasının da işten ayrılmaların önemli bir etkeni olduğu görüşü yaygınlaşmıştır. Bu kısmı ile bakıldığında, işverenin, çalışanların iş doyumunu arttırmak için önemli bir nedeni kalmıyor gibi görünse de, iş doyumunun düşük olduğu halde çalışmaya devam eden personelin, kuruluşa maliyeti, aynı nedenle işten ayrılan personelden çok daha yüksektir. Mutsuz çalışanlar, iş arkadaşlarının motivasyon ve performansını olumsuz yönde etkilemekte ve ortak moralin düşmesine neden olabilmektedirler (Eğriboyun, 2015, s. 105-106).

Mayo ve çalışma arkadaşları verimliliği arttırmak için ışık, ısı, mola gibi çalışma şartlarını değiştirmişlerdir (Katzell ve Chen, akt. Gülnar, 2007, s. 161). Mayo; biçimsel olmayan çalışma gruplarının çalışan davranışları üzerinde iş tatmini ve çevresel faktör tartışmalarını alevlendiren bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır (Bailey, akt. Gülnar, 2007, s. 162). İş tatmininin değerlendirilmesi (ölçümü) sebepleri, sonuçları ve doğası yaklaşık olarak son yetmiş yılda araştırmacıların dikkatini çeken önemli değişkenlerdir. Daha sonraki çalışmalar ihtiyaçların tatminine odaklanırken ilk yapılan çalışmalar verimlilik ve çalışan devrine odaklanmaktaydı. Araştırmacılar yapılan işin sağladığı ücret gibi koşulların çalışanların fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını üzerinde yoğunlaşmışlardır (Wolf, akt. Gülnar, 2007, s. 162). Bir iş görenin hasta bir çocuğa yardım edeceği ve çok fazla paraya ihtiyacı olduğunu düşündüğümüzde, iş görenin ne kadar fazla çalışırsa o kadar para kazanacağı inancı oluştuğunu ve beklenti teorisinin ortaya çıktığını görebiliriz. Mayo ve arkadaşları iş görenlerin kendi içinde buldukları durumu, gruba göre fiziksel ve psikolojik olarak ayırdıklarını ortaya çıkarmıştır (Adair, 2013, s. 22-23). İş doyumunu, örgütlerin işine

yönelik olumlu duygu ve tutuma sahip iş görenleri istihdam etmeye özen göstermeleri sebebiyle giderek önem kazanmaktadır. Örgütler hevesli, istekli ve işini severek yapan iş görenlerin verimliliğinin ve başarısının artmasında belirleyici role sahip olduğunu farkındadırlar. Çünkü iş doyumunu, bireylerin psikolojik açıdan olumlu tutum ve duyguya sahip olmalarını etkileyerek, olumlu örgütsel çıktılarının da elde edilmesini kolaylaştırmaktadır (Fraizer, akt. Kanten ve Kanten, 2015 s, 44-45). İş görenlerin iş doyumunu öğrenmek ve geliştirmek, iş görenlerin sorunlarının saptanması, iş hakkındaki genel tutumun geliştirilmesi, örgüt içi iletişimin düzenlenmesi, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, sendikal faaliyetlerin geliştirilmesi, değişimin planlanması ve yönetimi gibi konulara ışık tutması (Davis ve Newstrom, akt. Tok, 2007, s. 17) iş doyumunu arttıracaktır. Örgütlerde iş doyumuna sahip iş görenlerin istihdam edilmesinin iş performansını, örgütsel vatandaşlık davranışlarının sergilenmesini, örgütsel bağlılığı, yaratıcılığı, yaşam tatminini ve müşteri tatminini artıracacağı; işe devamsızlığı, işten ayrılmayı, üretkenlik karşıtı iş davranışını ise azaltacağı ve tükenmeyi engelleyeceği vurgulanmaktadır. İş doyumunun çalışma ortamında çatışmaların azalması, yüksek moralin oluşması, çalışanlar arasında uyumun sağlanması ve iş görenlerin psikolojik sağlıklarının olumlu olarak etkilenmesini yol açacağı belirtilmektedir (Khandelwal, Özkalp ve Kirel, Kiffin ve Petersen, Yang, Baker, Rouleau, vd., Nelson ve Quick, Kanten ve Kanten akt; Doğan, 2015, s. 44-45).

5.1.İŞ DOYUMUNA ETKİ EDEN FAKTÖRLER

İş doyumuna etki eden faktörleri anlayabilmek için, çalışanların işe karşı olan duygu ve düşüncelerini analiz etmek faydalı olabilir. Çalışanların memnun olmaları veya olmamalarının nedenleri değişiktir. Bazı yazarlar ve araştırmacılar iş doyumunu etkileyen faktörler üzerinde farklı görüşler önermişlerdir. Herzberg, Maurner, Peterson ve Capwell cinsiyet, eğitim ve yaşın iş doyumunu etkileyen faktörler olduğunu savunmuşlardır. Smith ise; girdi, eğitim, iş kullanımı, refaha ve çöküşe yönelik toplum şartlarının da önemli faktörler olduğunu belirtmektedir. McDonald ve Gundersan memnuniyet sonuçlarının yaş, hizmet süresi ve ücretle pozitif olarak ilgili olduğunu tespit etmişlerdir. Deci; daha fazla ücret, otonomi, değişen iş, amaç belirlerken ve karar verirken daha fazla katılımın daha çok memnuniyete neden olacağını belirtmektedir. Witt ve Mye adil olmanın önemli bir bileşen olduğunu öne sürmüştür (Türk, 2007, s.74). İş doyumunun müşteri memnuniyeti üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve bunun da hissedarlara finansal çıktı olarak geri döneceğini öne süren, hizmet kar

zinciri modeli uygulanmaktadır. İşyeri uygulamaları; çalışanların işte kalmaları, motivasyonları ve davranışlarını yönlendiren iş doyumunu etkilemektedir. Bu çalışan çıktıları hizmet kalitesi de müşteri tatmini, değer algılaması, müşteri referansları ve sonuç olarak şirketin karlılığını ve büyümesini etkilemektedir (McShane ve Now Gl Von 2016, s. 76). Kişilerin sahip olduğu işi en iyi yapan ihtimallere baktığımızda yapılan işi ve çalışma arkadaşlarını sevmesi yer alabilir. Eğitim, bağımsızlık, çeşitlilik ve kontrol duygusu yaratan işler çalışanların çoğunu memnun eder. İnsanların işyerlerinin sosyal ortamını beğenmeleri ile işlerinden genel olarak tatmin olduklarının arasında da güçlü bir ilişki vardır. Dayanışma, sosyal destek, geri bildirim ve iş yeri dışında çalışma arkadaşlarıyla etkileşim işin özellikleri kontrol edildikten sonra bile iş memnuniyeti ile güçlü derecede ilişkilidir. İnsanlar iş memnuniyeti üzerinde tartışırken ücretin devamlı ortaya çıktığı görülmektedir. Yoksul olan ya da yoksul ülkelerde yaşayan insanlar için ücret iş tatmini ve genel mutlulukla ilişkilidir. Bir birey rahat yaşama seviyesine eriştiğinde ücret ve iş memnuniyeti neredeyse kaybolmaktadır. Yüksek kazançlı işler, daha az kazançlılara göre daha fazla tatmin sağlamamakta, ortalama bir tatmin düzeyine sahip görünmektedir. Yapılan bir araştırma da Forbes 400 listesindeki en zengin insanlarla Doğu Afrika'da Maasai kabilesinde yaşayan çobanların genel iyi olma durumlarını karşılaştırmış ve aralarında anlamlı bir farklılık bulamamıştır (Robbins ve Judge, 2013, s.82). Yapılan incelemeler de araştırmacılar birden çok etkinin iş doyumunu etkilediğini dikkat çekmiştir. Bu etkileri üç başlık altında inceleyebiliriz; Bireysel faktörler, Örgütsel faktörler, Çevresel faktörler;

5.1.1. BİREYSEL FAKTÖRLER

İş doyumunu yaratan bireysel faktörlere gösterilen ilgi 1980'li yılların ortalarına doğru yoğunlaşmaya başlamış; yapılan çalışmalar kişiliğin iş doyumunu oluşturan unsurlardan olduğu kanıtlanmıştır (Sun, akt. Pelit, 2015, s.68). İş doyumunun kişinin iş ortamında beklediklerini bulması sonucunda ortaya çıkan olumlu bir tutumdur. Kişinin işinden bekledikleri ise kendi kişiliği ile ilgilidir. Kişiler sahip oldukları kişilik özelliklerine göre değer ve yargılara sahiptirler. Farklı kişilik özelliklerine sahip insanların farklı durumlarda tatmin düzeyleri değişkenlik göstermektedir. Kişinin sahip olduğu iş deneyimi de iş tatminini etkileyen bir faktördür. Çalışma ortamında yeni olan kişilerin genel olarak gerçeklemesi zor olan beklentileri olabilir. Hızlı bir şekilde yükselme ve çalışma koşullarının iyi olmasını bekler. Bu beklentilerin karşılanamaması iş tatminsizliği yaratabilmektedir. İş doyumunu etkileyen bir diğer etken de kişilerin sosyal yapısıdır. Aile bağı zayıf olan, bireysel standartlarının altında yaşayan, iş alışkanlığı oluşturmeyen kişilerin iş doyum düzeyinin düşük

olduğu yönünde bulgular mevcuttur (Dinç Özcan, 2011, s. 113-114). Yapılan araştırmalarda (Spector, 1997) bireylerin iş doyum düzeyleri zaman içinde tekrar edilerek ölçülmüş ve sonuçlar dikkate değer bir biçimde sabit kalmıştır. Bu durum iş doyum düzeyinin sadece iş ile ilgili değil kişilikle de bağlantılı olduğu kuramların önem kazanmasına neden olmuştur. Staw ve Ross (1985) de, bu doyum tutarlılığı düşüncesinden yola çıkarak, işverenini ya da yaptıkları işi değiştiren bireylerin doyum düzeylerini ölçmüş, bu bireylerde doyum düzeyinin sabit kaldığını bulmuşlardır; yani bir işi seven insanlar başka bir işi de sevebilirler. İş doyumunun kısmen kişilikle ilişkili olduğu sonucuna vurgu yaparak, bu doğrultuda; bazı insanlar işi sevmeye yatkın olurken, diğerlerinin olmayabileceğini belirtmişlerdir (Pelit, 2015, s. 68). Eker (1990) bireyin çalışma ortamına bazı kişisel özellikleri ve sosyal tecrübeleriyle beraber katıldığı için kişisel beklentiler ile çalışma ortamı arasında bir uyum sağlandığında kişinin örgüte katkıda bulunduğunu ve örgütünde kişisel katkısına karşılık verdiğini vurgulamıştır (Yılmaz, 2014, s. 20). Spector (1997), denetim odağı ve iş doyumunu ilişkisinin iş performansı tarafından yönlendiriliyor olabileceğini ve içsel denetim odaklı bireylerin işlerini daha iyi yapmaya daha yakın olduklarını belirtmektedirler. Bu durumda, Porter ve Lawler'in (1968) kuramlarında belirttikleri gibi, performans işyerinde alınan ödüllerle ilgiliyse işlerini daha iyi yapan bireyler ödüllendirilecek ve böylece işten doyum sağlayacaklardır (Pelit, 2015, s. 69). Davis ve Newstrom (1989), iş doyumunu araştırmalarında, iş doyum bilgisine ait olarak en sık kullanılan bireysel faktörleri; yaş, çalışılan bölüm, kıdem, medeni durum, örgütten alınan eğitim, eğitim durumu, çalışma vardiyası, cinsiyet, işin yapıldığı bina ve fiziksel özellikleri, işin genel tipi şeklinde sıralanmaktadır (Pelit, 2015, s. 69). Bu değişkenleri aşağıda inceleyeceğiz.

5.1.1.1.YAŞ

Yapılan araştırmalar, yaş ve iş doyumunu arasında genellikle olumlu bir bağlantı olduğunu göstermiştir. İş görenler yaşlandıkça işlerinden daha doyumlu olmaktadır. İş doyumunun yaşla ilişkisi uluslararası geçerliğe sahiptir. Fakat yapılan araştırmalarda iki farklı görüşü ortaya atmaktadır (Orhan, 2013, s. 28). Herzberg vd, (1957), iş doyumunu ile yaş arasındaki ilişkiyi “U” harfine benzer bir eğriyle açıklamaktadır. Buna göre, çalışma yaşamına erken başlayan kişilerde iş doyumunu yüksek olurken, 30 yaşına doğru düşmeye başlamakta, yaş ilerledikçe ve çalışma yaşamının sonuna doğru ise tekrar yükselmektedir (Uyargil, akt. Pelit, 2015, s.70). Çalışanların iş doyumunun yaşla arttığı Porter, Locke ve Lawler'in performansın iş doyumuna yol açtığı sözü ile de açıklanabilmektedir. Çalışan işte tecrübe ve beceri

sağladıkça iş performansı artar ve iyi iş çıkarmanın iş doyumunu üzerindeki olumlu etkisi kendini göstermektedir. Bununla beraber, iş doyum düzeyi yaş ile artmaktadır (Baysal, akt. Kaya, 2014, s. 18). Çeşitli araştırmalar, ilk yirmili yılların en doyumsuz dönem olduğunun üzerinde durmaktadırlar. Bu dönemde kişi, iş güvencesi, iş seçimi bakımından kuşku yarattığı, iş doyumsuzluğu düzeyinin yüksek olmasına yol açabilmektedir. Benzer olarak iş doyum düzeyi genç çalışanlar arasında yüksek olmakta, fakat ilk yıllar içerisinde azalma eğilimi görülmekte, sonra da orta yaşlarda kıdemle beraber artış gösterebilmektedir. Bu durum özellikle bireylere ve durumsal faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Schneider ve Snyder, akt. Pelit, 2015, s.71). Araştırmalara bakıldığında, mesleğe ilk başladığı yıllarda, kararsızlık tutumunun etkili olmasıyla beraber, iş doyum düzeyinin düşük olduğu görülmekte; daha sonra yaşın etkisi ve çalışılan ortamdaki görev ile ilgili olarak kıdem de olması, iş deneyimi kazanması, kişinin iş doyum düzeyini yükseltebilir.

5.1.1.2.KIDEM

Çalışanların kıdemleriyle, iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırma bulguları, söz konusu bu iki kavram arasındaki ilişkinin bulunduğuna yönelik sonuçlar ortaya koymaktadır. Konuyla ilgili olarak, Hunt ve Saul (1975), çalışanların kıdemi arttıkça beklentilerinde bir azalmanın belirdiği ve bu nedenle doyum düzeylerinde bir artış meydana geldiği üzerinde durmaktadır (Pelit, 2015, s. 72). Davis'e (1984) göre, kişilerin deneyimleri arttıkça işlerine olan uyumları da artmakta, bununla birlikte işten aldıkları doyum da yükselmektedir. İşlerine yeni başlayan kişilerin, yükselme ve iş koşullarına dair aşırı yüksek beklentilerinin olması; doğru iş seçimi ve iş güvencesine ilişkin endişe ve kuşku bulunması nedenleriyle, işlerinden daha az doyum sağladıkları savunulmaktadır (Canbulat, akt. Kılıç, 2014, s. 56). İş hayatına yeni başlayan iş görenler işlerinden daha çok doyum sağlamaktadırlar. İşin yeni olması bireyin ilgisini çekebilir. Mesleğin ilk yıllarında gelişen iş doyumunu, iş görenin yetenek ve becerileri devam etmeyince azalmaktadır. İşteki ilk birkaç yıldan sonra bu gelişmenin zayıflaması, çalışanın cesareti kırılmaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda iş yaşamının ilk yıllarında iş doyumunun daha fazla olduğu görülmüştür (Schultz, akt. Kete, 2015, s. 52). İş görenler, kendilerinden daha kıdemli olan çalışma arkadaşlarından yardım aldıklarında daha fazla iş doyumuna ulaştıkları belirtilmiştir (Nelson & Quick, akt. Kete, 2015, s. 52). İş doyum düzeyi ile kıdem arasındaki ilişkinin, diğer etkenlerden ayrılamayacağı, gerek bireysel gerek örgütsel etkenlerin de kapsama dahil edilmesinin gerekliliği görülebilmektedir (Pelit, 2015, s. 72). Çalışılan kurumdaki kıdem, zaman içerisinde

çalışan kişide, örgüt kültürü öğrenme, yeni katılan kişiye öğretme, yıllar içinde bulunan alışkanlık ve grup üyeleri arasında saygı görme, kişide iş doyum düzeyinin yükselmesi olarak görülebilir.

5.1.1.3.CİNSİYET

Toplumumuzda görülen bir rol olarak kadına ev işleri, çocukların bakımı gibi görevler düşerken, erkeğe dış dünyada iş hayatında çalışma görevi verilmiştir. Bu düzen zaman içinde süregelen ve olağan bir durumdur. Kadın ve erkeğe yüklenen bu görevler onların, işe bakışlarını, davranışlarını, prensiplerini, kısacası yaşam tarzlarını şekillendiren önemli birer belirleyici etkidir. Kadının dış dünyada, erkek gibi çalışma ortamına dahil olması ve iş hayatında yerini alması süreç içinde gerçekleşmiştir. Yalnız kadın bu durumda hem çalışma ortamında var olma mücadelesi verirken hem de ev işlerine zaman ayırır. Bu durumda kadının rolünün genişlediğini söylemek mümkündür. İş doyumunu ile cinsiyet faktörü üzerine yapılan birçok çalışma bulunmakla birlikte bunlar arasında fikir ayrılığı olduğu kanaatine varılmıştır (Mete, 2014, s. 77). İş doyumunun cinsiyete göre değişip değişmediğine yönelik literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçların yer aldığı görülecektir. Bayanların iş doyumunun, erkeklerden daha düşük olduğunun saptandığı araştırmalarda, iş doyumunu ve cinsiyet arasındaki ilişki kadınların erkeklere oranla daha vasıfsız işlerde çalışmalarına ve düşük ücret almalarına bağlanmış olmakla birlikte, erkelerin ve bayanların sosyal rollerinin farklı oluşu da bu sonucu etkileyen faktörler olarak ele alınmıştır (Uyargil, akt. Pelit, 2015. s. 69).

Kim (2005) tarafından Kore’de yapılan bir çalışmada ise, kadın çalışanların erkek çalışanlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları bulunmuş olup, bunun nedeni de kadınların işleri hakkında daha az beklentiye sahip olabilecekleri şeklinde açıklanmıştır. İkinci bir neden de kadın çalışanların, hoşnutsuzluklarını ifade etmemeleridir (Mumcu, 2014, s. 18).

5.1.1.4.EĞİTİM DURUMU

İş doyumunu ile eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, eğitim düzeyinin yükselmesi ile doyumun düşeceği yönünde sonuçlar gözlemlenmekte olup, bunun temel nedeninin kişinin eğitim düzeyinin artması sonucunda beklentilerinin de arttığı üzerinde durulmaktadır (Tietjen ve Myers, akt. Pelit, 2015, s.71). Eğitim düzeyi; iş görenlerin

toplumun eğitim gereksinimini sağlayan eğitim kurumlarından ne dereceye kadar ve hangi türde yararlandığını ifade eden bir değişkendir. Eğitim düzeyi, iş görenlerin yalnızca bilgi ve uzmanlıklarını değil, aynı zamanda dünyayı algılayış biçimlerini de değiştirmektedir (Metem, 2014, s. 79).

Mesleğe başladığında, eğitim düzeyinin yüksek olduğunu düşünen birey, karşılaştırmayı meslekte bulunan kişilerle yaptığından ötürü düşük ücret ile çalışma zorunluluğu hissetmekte ve bu durum da iş doyumunu olumsuz etkilemektedir.

Bazı işlerde yüksek öğrenimli çalışanların, orta-lise ve ilkokul düzeyinde eğitim almış çalışanlara göre iş doyum düzeyleri daha düşük olmaktadır. Bu durum, eğitim düzeyi yüksek olan çalışanların yüksek ücret beklentisi olması ve bunun karşılanmamasından kaynaklanmaktadır (Mumcu, 2014, s. 19).

Eğimli (2009), genel olarak araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, eğitim düzeyi yüksek çalışanların genel iş doyumlarının, eğitim düzeyi daha düşük olan çalışanlara göre daha yüksek olduğunu, çalışanların eğitim düzeylerine ve deneyimlerine uygun pozisyonlarda yer alamadıklarında iş doyumunun azaldığını bununla birlikte, sahip olduğu yeterliliklerden daha fazla beklentilerin olduğu bir pozisyonda yer alan çalışanlarında yüksek düzeyde endişe ve stres iş doyumunun azalmasına neden olduğunu vurgulamıştır (Yılmaz, 2014, s. 21).

5.1.2.ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER

İş doyumuna etki eden faktörler, çeşitli şekilde sınıflandırılmaktadır. En yaygın sınıflandırmalardan biri de örgütsel faktörlerdir. Bu kapsamda belli başlı üzerinde durulmasında fayda görülmektedir (Pelit, 2015, s. 62).

5.1.2.1. İŞİN NİTELİĞİ

İş görenin, çalıştığı işi beğenmesi, işten doyumun başta gelen etkenidir, iş görenin işini beğenmesi de şu koşullara bağlıdır;

- İşin iş görenin yeteneklerini kullanmasına elverişli olması,
- İşin yeniliklerini öğrenmeye, gelişmeye olanaklı olması,

- İşin iş göreni yaratıcılığa, değişikliğe ve sorumluluk almaya yönlendirmesi,
- İşin sorun çözmeye dayanması (Başaran, 2008, s.266).

İşin niteliği, iş tatmini açısından en önemli özelliklerinden birincisidir. İşin kendisi beş ayrı özelliğini temel almaktadır (Reitz, akt. Türk, 2007, s. 76);

Otonomi, işin yapılması sırasında çalışanın işi hakkında karar alma özgürlüğünü ifade eder.

Görev kimliği, çalışanın işini başından sonuna kadar götürüp götürmediği ile ölçülen bir özelliktir.

Görevin önemi, iş arkadaşları ile işin müşteri tarafından ne kadar önemli görüldüğüdür.

Beceri çeşitliliği, işin kaç çeşit beceriyi ve faaliyeti gerektirdiği gösteren bir özelliktir.

Görev geri bildirim, iş görenin işteki performansının ne kadar iyi ya da zayıf olduğu konusunda aldığı geribildirim ne kadar açık ve net olduğudur.

Doğal olarak kişiler, kendilerine yeteneklerini kullanma olanağı veren çok yönlü ve özel nitelikler gerektiren işler yaptıkça, kendilerine de başarılı oldukları konusunda bilgiler geldikçe işlerindeki doyum düzeyi artmaktadır (Robbins, akt. Pelit, 2015, s. 63). Toplum tarafından yeteri kadar kabul görmeyen ve kendisini iş hayatına hazırlarken birey tarafından hayal edilmeyen işlerin yapılması iş doyumunu azaltabilir. İşin ilginç olması, kişiye öğrenme fırsatı vermesi, bir sorumluluk getirmesi doyum nedeni sayılabilir (Ardıç ve Baş akt. Eğriboyun, 2015, s. 136).

5.1.2.2. YÜKSELME OLANAĞI

İş görenin işinden doyum elde etmesinde önemli ölçüde bir etken de olarak yükselme imkanı görülmektedir. Örgütte yükselme olanağı olması, adilliği, sıklığı, yükselme isteğinin duyulması, bu değişkenin doyum sağlayıcılık özelliğini arttırmaktadır (Pelit, 2015, s. 63). Yükselmenin anlamı, iş görenden iş görene değişir. Yükselme bir iş görene, çok para kazanılması diğer iş görene mesleğinde gelişme anlamına gelebilir. Bir iş görene yükselme

daha yüksek konum, makam elde edilmesi, diğer iş görene de bir yarışın kazanılması hissini verebilir (Başaran, 2008, s. 266).

Bir işletmedeki yükselme imkanları bireyi genellikle iki biçimde etkilemektedir. İlk olarak, çalışanların yeteneklerinin dikkate alınmadığı ya da yeterince değerlendirilmediği, gereken yetkilerin verilmediği durumlarda iş görenin kendini geliştirme imkanından mahrum bırakılması hali olarak tanımlanan yeterince yükselememe halidir. Bu durumda çalışan beklentilerine kavuşamadığından, iş hayatında mutsuz olur. İkinci olarak, aşırı ve birden yükselme durumudur. Bu durum, yükselmemenin yanında kişinin yapabileceğinden çok ötesinde sorumluluk verilmesi, onun istekleri karşılayamaması ve bulunduğu konumu korumak için aşırı çaba sarf etmesi durumudur. Bu durumda, o kişide gerginlik ve işinde huzursuzluğa neden olur. Başarının bir sonucu olarak kendisine yükselme olanağı sunulması, kilit noktalar için personel temininin sağlanmasına ve iş görenin beklentilerinin karşılanmasına bu da kişinin işinden sağlayacağı doyuma olumlu yönde etkide bulunacaktır (Telman, akt. Pelit, 2015, s. 64).

5.1.2.3.ÖDEME

Örgüt olarak iş görenin emeği karşılığı olarak yapılan ödeme, işten tatminin sağlanmasında diğer özellikler kadar önemlidir. Ücret işin kişiden istediklerine, bireyin kabiliyetine ve toplumun ekonomik yapısına göre adil ise, çalışanın işine karşı tutumuna da olumlu olacaktır. Ödeme işteki başarının karşılığı olarak görülmektedir. Ödemenin az görülmesi, işten tatmini azalttığı gibi denklik duygusunu da azaltmaktadır (Türk, 2007, s. 76). Ödeme, yalnız emeğin bir karşılığı olarak değil, işteki başarının da bir karşılığı olarak da görülür. Ödemenin az görülmesi, iş görenin denklik duygusunu ve işten doyumunu azaltır. İş görenin işten doyum sağlamasında elde ettiği ödeme ile yaşı, öğrenimi, kıdemi, yaşantıları gibi bireysel özellikleri harcadığı çaba, ürettiği ürünün niteliği, yenileşmeye eğilimi, yaratıcılığı, sorumluluk, bilişsel yük, yeterlik, savaşım isteme düzeyi gibi görev özellikleri arasında bir dengenin olması zorunludur. Eğer denge sağlanmışsa bunun iş gören tarafından algılanması önemlidir. İş gören kendi özellikleri eylemleri görevi arasındaki dengeyi algılayamadığında işten doyum duygusunu oluşturamaz (Başaran, 2008, s. 266).

Bir güdü olarak, para iktisadi teorisinin gelişmesinde önemli rol oynayan “iktisadi İnsan” kavramı ile ilgilidir. İnsan mizacının bı yanı, Adam Smith tarafından tanıtılmış olup, iki önemli fikri öne sürmektedir;

- İnsan tamamıyla akılcıdır
- Para durumunu en yüksek hadde çıkartma arzusunu güder.

Bilimsel yönetim, parça başı usulü ile teşvike değer vermekle bu görüşü paylaşmıştır. İktisadi insan kavramı, insanların paraya karşı neden, nasıl, tepki gösterdiklerini anlamamıza yardım etmiyorsa da para bizim toplumumuzda önemli bir teşvik unsurudur. Yaşanan krizlerde ekonomik güzü fazlasıyla düşmüş olan toplumumuzda iş görenler para kazanmak, parayı biriktirmek istemektedirler (Türk, 2007, s. 76-77).

Esasında ücretin birey için önemi, ailesinin ve kendisinin ihtiyaçlarını karşılama konusunda ortaya çıkmaktadır. İnsanların ihtiyaçları dengeli bir ücret sistemi, iş doyumunu tam olarak sağlamada tek başına etkili olmadığı halde belli bir seviyenin altına inmesi iş doyumsuzluğuna neden olabilmektedir (Telman, akt. Pelit, 2015, s. 63).

5.1.2.4.ÇALIŞMA KOŞULLARI

İş görenler sıcaklığı, nemi, ışığı, sessizliği, havalandırması, rahatlığı elverişli olan, tehlikesiz, kısaca çalışmaya elverişli koşulları olan işi ve işyerlerini yeğlerler. Çoğu iş gören, işyerinin eve yakın, binanın yeni, temiz, iş için gerekli olan araç gereçlerin iyi, kullanılabilir olmasını isterler. İş görenlerin, fiziksel gereksinimlerini karşılayacak çalışma koşullarını aramaları; amaçlarını gerçekleştirecek araç gereç istemeleri, hem verimlilik hem de işten doyum için gereklidir (Başaran, 2008, s. 266-267). İş görenin fiziki ortamdan ötürü psikolojik olarak etkilenmesi iş doyumunu olumsuz etkileyebilir.

Çoğu kez iş görenlerin, kaygı ve düş kırıklıklarını, işe karşı olumsuz tutumlarını, psikolojik sorunlarını çalışma koşullarına yansıtarak, bunlardan yakınma yoluyla ortaya çıkardıkları görülür. Bu yakınmaları gidermek, iş görenin tatminini arttırmaktadır (Türk, 2007, s. 78). Çalışanların iş durumu üzerindeki etki etme ve kontrol fırsatının olması, güvenlikten emin olma, iş yoluyla ve işte sosyal ilişkiler geliştirme, fiziksel çalışma koşullarının iyi olması ve

stressiz bir çalışma ortamı, iş doyumunu olumlu etkileyen etmenlerden olmaktadır (Edvardsson ve Gustavsson, akt. Pelit, 2015, s. 65).

5.1.2.5.ÖVÜLMEK

İnsanlar, genellikle, başkalarının kendileri hakkında besledikleri kanaatlerin iyi kalması için uğraşırlar. Kendini beğenmek, Maslow'un tabiriyle "nefise saygı" isterler. Genel olarak, başkalarının tasvip, ilgi belirten reaksiyonları, hürmet, kabul ve bir kimseye önem, kıymet verdiklerini ifade eden tavırları benliği okşar. İtibar, mevki, başarının sağladığı diğer benzer hususlar da benliği motive edici olmaları bakımında aranılan şeylerdir. Maslow'a göre itibar görme ihtiyacının karşılanmasıyla insanda memnuniyet güven hissi ve nefse yerleşir. Bunun aksi, ihtiyaç tatmin edilmezse, aşağılık duygusu, ümitsizlik, zaaf ve bazı hallerde sinir buhranları ortaya çıkar (Türk, 2007, s. 77-78). Her iş gören yaptığı işin niteliğinden ve niceliğinden dolayı övülmek ister; ama gerçeğe uymayan övgülerden ve olumsuz eleştirilerden de hoşlanmaz. Öte yandan övgü, iş değerlemesiyle birlikte yapıldığında, işten doyumunu destekler (Başaran, 2008, s. 266). Literatürde bir kişinin genellikle üç çeşit kendini takdir isteğinin bulunduğu vurgulanmakta ve istekler tamamen kişinin kendine olan güveni ve yapmakta olduğu işle ilgili kabiliyetine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu üç tür istek şunlardır (Telman, akt. Pelit, 2005, s. 64-65):

- Kronik kendini takdir isteği: Kişilik yapısına bağlı olup her durumda kendisine olan ihtiyacı hissettirmektedir.
- Görevle, Özel olarak ilişkili olan kendini takdir ihtiyacı: Kişinin belirli bir işe karşı yeterliliğini hissetmesidir. Daha çok geçmişteki aynı veya benzeri iş tecrübelerinden kazanılmış bir duygudur
- Çevrenin etkisi ile oluşmuş kendini takdir ihtiyacı: Çevredeki diğer kişilerin beklentileri sonucu oluşan kazanılmış bir duygudur.

Kişinin iş ortamında kendini iyi hissetmesi ve verilen görevi ifa etmesi benliğine saygı gösterilmesi, toplumdaki oynadığı rol bakımından önem taşıyabilir; bunlara bağlı olarak da çevresindeki ve toplumdaki kişilerin övgüsünü kazanabilmektedir.

5.2.İŞ DOYUMU KURAMLARI

Motivasyonel ve örgütsel teorisyenler tarafından otuz yılı aşkın yıldır yapılan çalışmalar incelendiğinde iş dünyası ve endüstride yönetimi etkileyen fikirlerin iş koşullarının, işin ve iş doyumunun anlaşılmasında önemli katkılarda bulunduğu görülmektedir (White, akt. Gülnar, 2007, s. 168). Gelişmiş ülkelerde, iş görenleri doyum ve doyumsuzluğa iten örgütsel öğeleri bulmak, böylece yönetimin, örgütsel etkinliği arttırmak için, hangi değişkenler üzerinde duracağını ortaya çıkarmak amacıyla belirli aralıklarla örgüt çözümlenmeleri yapılmaktadır (Türk, 2007, s. 82). İşten doyum sağlayan iş görenden alınabilecek verimin daha yüksek düzeye ulaştığı gözlemlenmektedir.

İş doyumunu konusunda, yönetimin beklediği, her birey için tam anlamda kusursuz bir doyum gerçekleştirilmesi değildir. Açıktır ki iş, bireysel gereksinimler ve sosyal çevrenin belli bir seviyedeki bileşimi, her bireyin bu bileşim içinde yeterli doyumunu elde edeceği anlamını taşımaz. Ancak, ortamın çoğunluğunun doyumunu sağlamaya dönük bir bakış açısı ile oluşturulmaya çalışılması da, organizasyonel sağlık açısından yönetimin ödün veremeyeceği bir konu olmalıdır (Kaynak, akt. Pelit, 2015, s. 55).

İş doyum teorileri genelde “süreç” ve “kapsam” olmak üzere iki’ye ayrılır. Kapsam teorileri motivasyonun dış kaynaklardan değil bireyin kendisinden kaynaklandığı fikrine dayanır (Chappbell, akt. Gülnar, 2007, s. 168). Süreç teorileri motivasyonun kendi içinden geldiği varsayımını reddeder; iş yerinde diğerlerinin davranışı, iş ilişkileri, ödüller, işin kendisi ve bireye dışarıdan yönelen faktörlere odaklanır. Süreç kuramları motivasyonu anlamak yerine çalışanların hedeflerine ulaşmak için takip etmek zorunda oldukları süreçleri anlamayı tercih ederler (Chappell ve Gratto, akt. Gülnar, 2007, s. 169). Kapsam teorileri genelde “nasıl” ve “neden” sorularını yöneltilmektedir. Bu teori insanları davranışa yönelten etkenleri ortaya koymaya çalışır. Kapsam teorileri adı altında motivasyon kuramlarını inceleyebiliriz (Gülmar, 2007, s. 171).

5.2.1. A. MASLOW’UN İHTİYAÇLAR HİYERARŞİSİ KURAMI

Motivasyona dair teorilerden en bilineni Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisidir. Psikolog Abraham Maslow tarafından 1940’larda oluşturulan teori, insan doğasına dair önceden ortaya konmuş dürtü ve ihtiyaçları beş kategori altında birleştirerek özetlemiştir. Fiziksel ihtiyaçlar (

yiyecek, hava, su, barınma vb. gereksinimi), Güvenlik (Emniyet ve istikrar gereksinimi), Ait olma/ sevgi (Duygusal yakınlık, başkalarıyla birlikte olma gereksinimi), Saygınlık (Öz saygı ve toplumsal saygı / statü gereksinimi) ve kendini gerçekleştirme (Potansiyeli ortaya çıkarma ve gerçekleştirme gereksinimi (McShane ve Now Gl Von, 2016, s. 90). Muhtemelen yönetim alanında hiçbir motivasyon teorisi, Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kadar etkili olmamıştır. Teori asıl olarak bir insanın ödül ve ceza gibi harici güdülerle değil, iç ihtiyaç programıyla motive olduğunu savunur. Bireyin güdülenmesinin temelinde ihtiyaçlar vardır. Bu ihtiyaçlar gruplara ayrılmıştır ve bir grup ihtiyaç karşılandığında hemen diğeri ortaya çıkar. İnsan ihtiyaçlarının ayrıntılı bir haritası çıkarılabilir mi ? bu ihtiyaçlar her zaman birbirleriyle ilişkili midir ? Tatmin edilen şuurlu ihtiyaçlar, önceden şuursuz olan diğer ihtiyaçların doğmasına sebep olabilir ? Abraham Maslow, bu sorulara kesin bir cevap vermiştir:

“İnsan sürekli isteyen bir canlıdır ve tam memnuniyeti sağlamak neredeyse imkansızdır. Bir arzu tatmin edildiğinde hemen yerini bir başkası alır ve bu böyle devam eder gider. Bu davranış, insanoğlunun tüm hayatı boyunca gösterdiği tipik özelliğidir. Daha sonra tüm motivasyonların birbiriyle ilişkisi üzerinde çalışma yapma ihtiyacı doğar ve eğer ulaşmaya çalıştığımız sonucu geniş bir bakış açısıyla tam olarak anlamak istersek, motivasyon birimlerini ayrı ayrı incelemekten vazgeçmemiz gerekir.”

İşte Maslow ilk kez Amerika'da yayınlanan makalede böyle yazmıştır.” A Theory of Motivation” adlı bu makalesi daha sonra 1954 yılında piyasaya çıkan “Motivation and Personality” adlı kitabında tekrar yayınlanmış ve birden tüm dünya da tanınır hale gelmiştir (Adair, 2013, s. 30-31).

Maslow'un gereksinimler sıradüzeni kuramı çok eleştirilmiştir. Araştırmacılar, gereksinimleri tanımlamanın, gereksinimleri sınıflara ayırmanın güçlüğü ve gereksinimler arasındaki birbirine geçmeler dolayısıyla, bu kuramın uygulanmaya ve nesnel sonuçlar çıkarmaya pek elverişli olmadığını söylemişlerdir. Bazı araştırmacılar, insan gereksinimlerinin arasında bir sıradüzeninin olmadığını bir gereksinime sapanıp hep onu isteyen kişiler yanında, alt düzey gereksinimleri giderdikten sonra, gelişme gereksinimlerini, karşılamak için hiçbir çaba göstermeyen kişilerin de bulunduğunu ileri sürmüşlerdir (Türk, 2007, s. 84).

5.2.2.DAVID Mc CLELLAND BAŞARI GÜDÜ KURAMI

Her bireyde doğuştan gelen aynı güdüler bulunsa da bu güdülerin belli durumlarda ortaya çıkardığı duygular arasında büyük bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Maslow, kişisel becerilerin üst düzey ihtiyaçların gücünü etkilediğini belirtirken bu duruma da değinmiştir. Psikolog David McClelland, çalışmaları bir adım ileriye taşıyarak, ihtiyaçların gücünün toplumsal etki aracılığıyla değiştirilebileceği görüşünü incelemiştir. Bireyin ihtiyaçlarını öğrenme, sosyal ve pekiştirme koşullar aracılığıyla güçlenebileceğini fark etmiştir. McClelland, üç adet “öğrenilmiş” ihtiyaç üzerinde çalışmıştır: başarı, güç ve ilişki kurma (McShane ve Now Gl Von, 2016, s. 91).

Başarma ihtiyacı kuvvetli bireyler, kendilerine zor hedefler koyarlar ve bu doğrultuda motive olarak bilgi ve kabiliyetlerini arttırmaya çalışırlar. Güç kazanma ihtiyacı yüksek olan bireyler, otorite ve güçlerini genişleterek diğer kişileri kontrol altına almayı isterler. İlişki kurma ihtiyacı ise kişinin gruba girme ve sosyal ilişkilerini geliştirmesini ifade eder. Yöneticiler, bireylerin motive eden ihtiyaçlarını belirleyerek ona göre önlemler almalıdır. Bu üç ihtiyacı tamamen birbirinden bağımsız bir şekilde ele almak yerine bütünleştirici bir bakış açısını benimsemek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Kişinin başarma ihtiyacı hem güç kazanma ihtiyacı hem de ilişki kurma ihtiyacı ile ilintilidir. Her birinin ortak özellikleri kişinin motivasyon düzeyini de etkileyecektir (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015, s. 147-148). Yapılan araştırmalar sonunda, bu üç güdünün de her insanda bulunmakla beraber yoğunluğunun kişiden kişiye değiştiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, başarı güdüsü yüksek, güç güdüsü orta düzeyde ve bağlanma güdüsü düşük bir iş görenle, bağlanma güdüsü yüksek, güç ve başarı güdüsü düşük bir iş görenin güdülenmesi ayrımlı olacak ve değişik bir yönetimsel yaklaşım gerektirecektir (Türk, 2007, s. 87).

5.2.3.ADELFER’İN ERG KURAMI

Alderfer, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına katkı olarak, ihtiyaç sıralamasını daha basite indirgemıştır. Bu kuram, üç ihtiyaç üzerinde durmaktadır bunlar;

- Var olma ihtiyacı
- Ait olma ihtiyacı
- Gelişme ihtiyacı

Var olma ihtiyacı, bireyin kendi temel ihtiyaçlarını kapsamaktadır. Maslow'un güvenlik ve fizyolojik ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir. Ait olma ihtiyacı, kişinin sosyalleşme ve başkaları ile birlikte olma ihtiyaçlarıdır. Maslow'un "özsaygı" ve "sosyal" ihtiyaçlarına karşılık gelir. Geliştirme ihtiyacı ise Maslow'un "kendini gerçekleştirme" ihtiyacını kapsar. Alderfer'in Maslow'dan farklılaştığı nokta ise ihtiyaçlar arasında kesin bir sıra olmaması ve birey ihtiyaç duyduğunda herhangi bir ihtiyaca yeniden dönebilmesidir (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015, s. 147-148). Alderfer (1975); Maslow'un ihtiyaçların ayrı ayrı giderilebileceği düşüncesinin aksine üç tipteki ihtiyaçların tümünün bir seferde deneyim edilebileceğinin mümkün olduğu sonucuna varmıştır. Alderfer, üç seviyenin de iş aracılığıyla tatmin edebileceğine inanmaktadır. Maslow'unkine benzer biçimde ERG teorisi üzerine çok fazla çalışma yürütülemedi; bununla birlikte bazı literatür bilgileri teorinin daha fazla dikkat çekebileceğini belirtmektedir (Bailey, akt. Gülnar, 2007, s. 178). Alderfer'in kuramı, ilgili yazında sınırlı olarak kullanılmıştır ancak Salancik ve Pfeffer, Maslow ve Alderfer'in ihtiyaç kuramlarının bireylerin özgür isteklerini yansıttıkları bakımından gün geçtikçe daha fazla gündeme geleceğini savunmaktadır. Salancik ve Pfeffer, bireylerin karşılanmamış isteklerinin bireyin davranışlarına yön verdiğini iddia ederek Alderfer'i eleştirmişlerdir (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015, s.149).

5.2.4.HERZBERG'İN ÇİFT ETMEN KURAMI

1959 yılında Herzberg araştırmalarını, *The Matovation to Work* kitabında yayımladı. Herzberg bu yazılarını yazarken, Pittsburgh Psikoloji Hizmetleri'nde araştırma müdürü ve daha sonra da Western Reserve Üniversitesi'nde profesör olarak görev yaptı. Aynı alanda çalışmalar yapan Bernard Mausner ve Barbara Snyderman de aynı kuruştta çalışıyorlardı. Diğer iki profesörle birlikte Herzberg ve Mausner, işe karşı olan tutumları etkileyen faktörlere dair mevcut araştırma ve bulguları inceleyerek bir ön hazırlık çalışması yürüttüler. Toplam 155 kitap ve makale incelendikten sonra, içerik ve yöntem farklılıklarına rağmen Herzberg ve arkadaşları şu önemli sonucu orta koydular:

“Tüm bu çalışmalardan ortaya çıkardığımız önemli sonuç şudur: İş tutumunu etkileyen faktörlerin öncelik farkları araştırmacıların Çalışan kişilerin işlerinde sevdikleri ve

sevmedikleri şeyleri göz önüne almasına bağlı olarak değişmektedir. Bu, araştırmalardan çıkan sonuca göre, iş ortamında insanı ‘memnun eden’ ve ‘memnun etmeyen’ faktörler vardır. Kendi çalışmalarımızın temel varsayımlarını işte bu sonuçlardan çıkardık.” (Adair, 2013, s. 62).

Herzberg ve arkadaşları özendirme araçlarını iki kısma ayırmaktadırlar. Bunlar; hijyen etmenleri ile güdüleyici etmenlerdir. Hijyen tıbbi bir terimdir ve bir ortamın mikroplardan arındırılmış olması anlamındadır. Herzberg iş görenlerin örgüt içinde kalmalarını ve onu benimsemelerini engelleyen bazı özendirme araçlarının yetersizliğine dikkat çekmektedir. Eğer genel işletme politikası ve yönetimi beceriksiz ve yetersiz ise, en yakın yöneticinin teknik bilgi ve becerisi yeterli değilse, en yakın yöneticilerle astlar arasındaki ilişkiler iyi değilse, iş yerindeki ücret ve maaş koşulları ve bunlarda artış düzeyleri memnun edici değilse, işyerindeki fiziksel çalışma koşulları ve fabrika organizasyonu sorunlu ve yetersiz ve sorunlar yaratıyorsa, çalışanların iş güvenliği sağlanmamışsa, astları örgüt içinde çalıştırma ve tutma olanaksız hale gelmektedir. O halde örgüt yaşamsal nitelik arz eden bu hijyenik koşulları öncelikle sağlanmalıdır (Eren, 2012, s. 32-33).

İş tatmininin ve tatminsizliğinin belirleyicilerini ortaya koymaya çalışan diğer bir teori de Herzberg’in çift faktör teorisidir. Teori; mühendis ve muhasebecilerin iş ortamında ihtiyaçlarının tatmini bu tatminlerin motivasyonel etkileri üzerine yapılan bir çalışmadan sonra ortaya çıkmıştır. Çalışmada muhasebecilere ve mühendislere (200 kişi) işleriyle ilgili kötü hissettikleri zaman ya da olaylarla ilgili sorular yöneltilmiştir. Kişilere bu özel anların duyguların ve niteliklerin onların performansını nasıl etkilediği sorulmuştur. Bu önemli olayların temelinde şu sonuçlar elde edilmiştir (Baysal ve Tekarslan, akt. Gülnar, 2007, s.173).

- İşin kendisi, ilerleme, gelişim ve başarı, takdir, terfi ve sorumluluk faktörlerinden sıklıkla doyum kaynakları olarak söz edilmiştir. Çok daha az sıklıkla doyumzsuzluk kaynakları olarak algılanmıştır. Bu grup faktörler “motive ediciler” olarak adlandırılmıştır
- İşin kuşatan çevre faktörleri sıklıkla doyumzsuzluk kaynakları olarak gözlenirken, az sıklıkla doyum kaynakları olarak gözlenmiştir. Şirket politikaları ve yönetim, yönetici, statü, ücret, özel hayat, iş güvenliği, bireyler arası ilişkiler ve çalışma şartlarından oluşan bu grup faktörler ise “ hijyen faktörler” (koruyucu) olarak adlandırılmıştır.

6.ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE İŞ DOYUMU

Öğretmenlik mesleği çeşitli yönleriyle diğer mesleklerden farklıdır. Öğretmenler zamanlarının çoğunu öğrencileriyle birlikte veya tek başlarına çalışarak geçirirler (Barnabe ve Bruns, akt. Şahin, 2013, s. 145). Chapman ve Louthier, (1972) öğretmenlerin iş tatminini etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğretmenin karakteri,
- Öğretmenin mesleki işlerindeki yetenek ve becerileri,
- Öğretmenin mesleki başarısının değerlendirilmesindeki kriterler,
- Mesleki başarı durumu,
- Takdir ve ödüller (Tahta, akt. Teltik, 2009, s. 25).

Öğretmenlerin yüz yüze bulunduğu olumsuz çalışma koşulları bir süre sonra işten alınan doyumunu düşürmektedir. Bunun sonucu olarak öğretmenler işe olabildiğince az gitmeye çalışmakta ve birçok öğretmen işini bırakmak istemektedir (Akçamete vd., akt. Akın, 2006, s. 53). Öğretmenlerin iş doyumunu kaynakları şu şekilde listelenmektedir (Vural, Akt. Akın, 2006, s. 54).

- Öğrencilerle ilişkiler
- Öğretmenlerle ilişkiler
- Üst yöneticilerle ilişkiler
- Kendi düşüncelerini uygulama fırsatı
- Tatiller
- Ekonomik güvence
- Ücret ödemeleri
- Çalışma koşulları
- Kişisel ilgileri gerçekleştirme
- Çalışma saatleri
- İşin niteliği
- Yükselme olanağı
- Denetim

- Örgüt ve yönetim
- İş güvenliği
- Kişilik
- Övülme

Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu'na (2001) göre, öğretim stresli bir uğraştır. Öğrencilerle ve birlikte çalışılan kişilerle günlük etkileşimler, ardı arkası kesilmeyen öğretim gerekleri baskılara ve strese yol açmaktadır. İş stresi ve çalışanların yıpranmışlık ilişkisinin incelendiği çalışmalarda iş stresi ile yıpranmışlık sosyal hizmet ve yardım mesleklerinin önemli bir konusu olarak görülmektedir. İş stresi ve öğretmen yıpranmışlığı, tüm eğitim alanlarında çalışan öğretmenlerin sorunu olarak kabul edilmektedir. İş stresi, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları görev istemlerinin etkisidir. Sık ve yoğun stres dönemlerini niteliksel, davranışsal, fizyolojik ve psikolojik tepkiler izlemektedir. Bu tepkilerin birikimi bir süre sonra öğretmenin sınıfta ve öğretim mesleğinde kalma ya da kalmama kararını etkilemektedir. Sonunda uzun süre yaşanan iş stresi ve stresle baş etmedeki başarısızlığın fark edilmesi bitkinliğe yol açmaktadır” (Teltik, 2009, s. 24-25).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada genel tarama modellerinden betimsel nitelikte ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. İlişki tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Korelasyon türü ilişki taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2009). Bu çalışmada öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki uygulanacak ölçeklerle belirlenmeye çalışılacaktır.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Eyüpsultan, Küçükçekmece ve Arnavutköy ilçelerinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri istatistik verilerine göre Eyüpsultan ilçesinde resmi okullarda 2778 öğretmen, Küçükçekmece ilçesinde resmi okullarda 5971 öğretmen ve Arnavutköy ilçesinde resmi okullarda 2527 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmada, çalışma evrenindeki tüm öğretmenlere ulaşmak yerine, zaman, enerji ve ekonomik açıdan tasarruf sağlamak amacıyla çalışma evreni içerisinden örneklem seçme yoluna gidilmiştir.

Cochran (1963; akt. Israel, 2013) tarafından oluşturulan çok büyük nüfusa sahip evrenden örneklem seçmek için kullanılan formül aşağıdadır.

$$n_0 = \frac{Z^2 pq}{e^2}$$

Formüldeki sembollerin anlamları şöyledir:

n_0 = Evren çok büyük olduğunda örnekleme alınacak birey sayısı.

Z = Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer.

p = İncelenecek olayın görülüş sıklığı.

q = İncelenecek olayın görülmemiş sıklığı.

e = Kabul edilen örnekleme hatası.

$$n_0 = \frac{(1.96)^2 (0.5)(0.5)}{(0.5)^2} = 385$$

Evren nüfusu daha küçükse örneklem büyüklüğü azaltılır. Çünkü küçük bir nüfus için belirli bir örneklem büyüklüğü, büyük nüfusa göre alınan örneklem büyüklüğüne göre oransal olarak daha fazla bilgi sağlamaktadır (Israel, 2013, s.4). Bu nedenle örneklem büyüklüğünü belirlemek için aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{(n_0 - 1)}{N}}$$

Formüldeki sembollerin anlamları şöyledir:

n = Örnekleme alınacak birey sayısı.

n_0 = Evren çok büyük olduğunda örnekleme alınacak birey sayısı.

N = Evrendeki birey sayısı. 11276

Araştırmanın yürütüleceği örneklemden öğretmen sayısı şöyle hesaplanmıştır:

Evrenin tamamı için örnekleme alınacak birey sayısı

$$n = \frac{385}{1 + \frac{(385 - 1)}{11276}} = 372$$

Örneklemden öğretmen sayısı Raosoft (2018) internet sitesinden de aynı şekilde 11276 öğretmen için en az 372 olarak hesaplanmış olsa da, temsil gücünü arttırmak için örnekleme 802 öğretmene ulaşılmıştır. Bu çalışmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örneklemede evren birey-birimler yerine

kümelere ayrılır. Evren genişliği çok büyük ve birimler geniş bir coğrafi alana yayılmış olduğunda örneklemin evrendeki birimlerden basit rastgele seçim yöntemi yaparak değil de, bu birimlerden oluşturulan gruplardan rastgele seçim yapmak suretiyle oluşturulması daha etkili olabilir. Bu durumda kümelere göre örnekleme yöntemini uygulamak faydalı olur (Kılıç, 2013).

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları ilçe, cinsiyet, yaş, medeni hâl, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, halen çalıştığı kurumda geçen süre, mesleki kıdem yılı ve istihdam şekli ile ilgili demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

| Demografik Özellikler | | Frekans | Yüzde (%) |
|---|------------------------|---------|-----------|
| Görev Yapılan İlçe | Eyüpsultan | 272 | 33,9 |
| | Küçükçekmece | 243 | 30,3 |
| | Arnavutköy | 287 | 35,8 |
| Cinsiyet | Kadın | 468 | 58,4 |
| | Erkek | 334 | 41,6 |
| Yaş | 21-30 arası | 314 | 39,2 |
| | 31-40 arası | 324 | 40,4 |
| | 41 ve üzeri | 164 | 20,4 |
| Medeni Hâl | Bekâr | 283 | 35,3 |
| | Evli | 519 | 64,7 |
| Öğrenim Durumu | Ön Lisans | 37 | 4,6 |
| | Lisans | 663 | 82,7 |
| | Lisansüstü | 102 | 12,7 |
| Mezun Olunan Fakülte | Eğitim – Teknik Eğitim | 531 | 66,2 |
| | Fen Edebiyat | 180 | 22,4 |
| | Diğer | 91 | 11,4 |
| Halen Çalışılan Kurumda Geçen Süre | 1-5 yıl | 614 | 76,6 |
| | 6-10 yıl | 112 | 14,0 |
| | 11-15 yıl | 38 | 4,7 |
| | 16 yıl ve üzeri | 38 | 4,7 |

| | Demografik özellikler | Frekans | Yüzde (%) |
|---------------------------|------------------------------|----------------|------------------|
| Mesleki Kıdem Yılı | 1-5 yıl | 304 | 37,9 |
| | 6-10 yıl | 209 | 26,0 |
| | 11-15 yıl | 121 | 15,1 |
| | 16-20 yıl | 84 | 10,5 |
| | 21 yıl ve üzeri | 84 | 10,5 |
| İstihdam Şekli | Ücretli | 112 | 14,0 |
| | Kadrolu | 690 | 86,0 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 272'si (%33,9) Eyüpsultan, 243'ü (%30,3) Küçükçekmece, 287'si (%35,8) Arnavutköy ilçelerinde görev yapmaktadır. Cinsiyetleri incelendiğinde 468'inin (%58,4) kadın öğretmen, 334'ünün (%41,6) erkek öğretmen olduğu görülmektedir. Yaşları incelendiğinde 314'ü (%39,2) 21-30 yaş arasında, 324'ü (%40,4) 31-40 yaş arasında, 164'ü (%20,4) 41 yaş ve üzerindedir. Medeni hâline göre öğretmenlerin 283'ü (%35,3) bekâr, 519'u (%64,7) evlidir. Öğrenim durumuna göre 37'si (%4,6) ön lisans, 663'ü (%82,7) lisans, 102'si (12,7) lisansüstü mezundur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 531'i (%66,2) eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinden, 180'i (%22,4) fen edebiyat fakültesinden, 91'i (11,4) diğer fakültelerden mezun olmuşlardır. Halen çalışılan kurumda geçen süreler incelendiğinde 614'ü (%76,6) 1-5 yıl arasında, 112'si (%14,0) 6-10 yıl arasında, 38'i (%4,7) 11-15 yıl arasında, 38'i (%4,7) 16 ve yıl üzeri sürelerde aynı kurumda görev yapmaktadır. Mesleki kıdem yılına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 304'ü (%37,9) 1-5 yıl arası, 209'u (%26,0) 6-10 yıl arası, 121'i (%15,1) 11-15 yıl arası, 84'ü (%10,5) 16-20 yıl arası, 84'ü (%10,5) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. İstihdam şekli incelendiğinde 112'sinin (%14,0) ücretli öğretmen, 690'ının (%86) kadrolu öğretmen olduğu görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak okul kültürü ölçeği ve iş doyumu ölçeği kullanılmıştır. Ölçek formu üç bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde demografik değişkenlere ilişkin cinsiyet, yaş, medeni hâl, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, okuldaki toplam hizmet süresi, meslekteki hizmet süresi,

kurumdaki istihdam şekli olmak üzere toplam sekiz adet soru yer almaktadır. İkinci bölümde okul kültürü, üçüncü bölümde ise iş doyumu ölçeği yer almaktadır.

Okul Kültürü Ölçeği

Öğretmenlerin okul kültürü algılarını ölçmek için Abacıoğlu (2005) tarafından geliştirilen “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 28 maddeden oluşan ölçek “İşbirlikçi Liderlik”, “Mesleki Yardımlaşma”, “Öğrenme Ortaklığı”, “Öğretmen İşbirliği”, “Amaç Birliği” ve “Mesleki Gelişme” olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçek “Kesinlikle Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2), “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin alt boyutlara göre dağılımı şu şekildedir:

1. İşbirlikçi Liderlik: 1, 5, 7, 8, 10, 13, 15, 17, 21
2. Mesleki Yardımlaşma: 2, 3, 6, 11, 12
3. Öğrenme Ortaklığı: 4, 9, 16, 28
4. Öğretmen İşbirliği: 18, 19, 20, 24
5. Amaç Birliği: 23, 26, 27
6. Mesleki Gelişme: 14, 22, 25

Okul kültürü ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için de faktör analizi uygulanmış, Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Ölçümü ,847 olarak bulunmuştur. Buna bağlı olarak Bartlett’s Test of Sphericity değeri anlamlıdır ve 1716,67 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar ölçek maddeleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir.

Okul kültürü ölçeğinin alt boyutları için elde edilen Cronbach alfa güvenirlik katsayıları “işbirlikçi liderlik” alt boyutu için .88, “meslekli yardımlaşma” alt boyutu için .82, “öğrenme ortaklığı” alt boyutu için .77, “öğretmen iş birliği” alt boyutu için .80, “amaç birliği” alt boyutu için .73, “mesleki gelişme” alt boyutu için .69 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının açıkladıkları varyans oranının sırasıyla %33.29, %9.21, % 7.41, %5.96, %4.94 ve %3.96 olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda okul kültürü ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır denilebilir (Yılmaz, 2009 s,35).

Bu araştırmada Cronbach alfa güvenirlik katsayıları “işbirlikçi liderlik” alt boyutu için .93, “meslekli yardımlaşma” alt boyutu için .85, “öğrenme ortaklığı” alt boyutu için .72, “öğretmen işbirliği” alt boyutu için .83, “amaç birliği” alt boyutu için .78, “mesleki gelişme” alt boyutu için .80 ve ölçeğin tamamı için .96 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen Cronbach alfa güvenirlik katsayılarından hareketle okul kültürü ölçeğinin bu araştırmanın örnekleminde

elde edilen veriler doğrultusunda güvenilir olduğu ve araştırma kapsamında kullanımının uygun olduğu söylenebilir.

İş Doyumu Ölçeği

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerini ölçmek için Gündüz (2008) tarafından geliştirilen “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. İş doyum ölçeği beşli likert tipinde hazırlanan ölçek “Çok Yetersiz” (1), “Yetersiz” (2), “Normal” (3), “İyi” (4), “Çok İyi” (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek 3 alt boyuta ait 19 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin alt boyutlara göre dağılımı şu şekildedir:

1. Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 12, 15, 17
2. Bireysel faktörler: 9, 10, 11, 13, 18, 19
3. Örgütsel iletişim: 6, 8, 14, 16

İş doyum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı Cronbach alfa değeri .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek ve alt ölçeklerini belirlemek amacıyla principal faktör tekniği ile varimax rotasyonu kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Buna göre ölçeğin KMO katsayısı .77 ve BS testi ise .00 anlamlı çıkmıştır. Yapılan faktör analizinde 19 maddenin faktör yükleri incelenmiş ve faktör yükleri .40’dan büyük olanların 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu sonuçlar iş doyum ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Gündüz, 2008).

Bu araştırmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları “örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutu için .87, “bireysel faktörler” alt boyutu için .89 ve “örgütsel iletişim” alt boyutu için .82 ve ölçeğin tamamı için .95 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarından hareketle iş doyum ölçeğinin bu araştırmanın örnekleminde elde edilen veriler doğrultusunda güvenilir olduğu ve araştırma kapsamında kullanımının uygun olduğu söylenebilir.

3.4.VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada veri toplama araçları İstanbul ili Eyüp sultan, Küçükçekmece ve Arnavutköy ilçelerindeki örneklem alınan resmi okullarda görev yapan öğretmenlere araştırmacı tarafından gerekli izinler alındıktan sonra 950 adet çoğaltılarak 2017-2018 eğitim öğretim yılı mart ayı içerisinde uygulanmıştır geri dönüşü 818 adet olup, 802 tanesi analiz aşamasında değerlendirmeye alınmıştır. Veri toplama araçlarını dolduracak öğretmenler için

yönerge sayfası hazırlanmıştır. Ayrıca sözlü açıklamalar da yapılarak öğretmenler araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir.

3.5.VERİLERİN ANALİZİ

Resmi okullarda uygulanan ölçeklerden değerlendirmeye alınanlar 1'den 802'ye kadar numaralandırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak aşağıda şekilde analiz edilmiştir.

1. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların \bar{x} , ss ve $Sh_{\bar{x}}$ tespit edilmiştir.
2. Öğretmenlerin iş doyumu ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların \bar{x} , ss ve $Sh_{\bar{x}}$ tespit edilmiştir.
3. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların;
 - Görev yapılan ilçeye göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için Scheffe testi kullanılmıştır.
 - Cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi kullanılmıştır.
 - Yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için Scheffe testi kullanılmıştır.
 - Medeni hâle göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi kullanılmıştır.
 - Öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için Scheffe testi kullanılmıştır.
 - Mezun olunan fakülteye göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için Scheffe testi kullanılmıştır.

- Halen çalışılan kurumda geçen süreye göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir.
- Mesleki kıdem yılına göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir.
- İstihdam şekli göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi kullanılmıştır.

4. Öğretmenlerin iş doyumunu ölçeceği ve alt boyutlarından aldıkları puanların;

- Görev yapılan ilçeye göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için Scheffe testi kullanılmıştır.
- Cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi kullanılmıştır.
- Yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için Scheffe testi kullanılmıştır.
- Medeni hâle göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi kullanılmıştır.
- Öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için Scheffe testi kullanılmıştır.
- Mezun olunan fakülteye göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için Scheffe testi kullanılmıştır.
- Halen çalışılan kurumda geçen süreye göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans tespit (ANOVA) ile analiz edilmiştir.
- Mesleki kıdem yılına göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için Scheffe testi kullanılmıştır.

- İstihdam şekli göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi kullanılmıştır.
5. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi kullanılmıştır.
 6. Öğretmenlerin okul kültürü algılarının öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını değerlendirmek üzere regresyon analizi yapılmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve bu değerler sırasıyla; okul kültürü ölçeği “işbirlikçi liderlik” alt boyutu için .51 ile .34, “meslekli yardımlaşma” alt boyutu için .49 ile .83, “öğrenme ortaklığı” alt boyutu için .34 ile .16, “öğretmen işbirliği” alt boyutu için .40 ile .34, “amaç birliği” alt boyutu için .54 ile .87, “mesleki gelişme” alt boyutu için .44 ile .68 ve ölçeğin tamamı için .20 ile .23 olarak hesaplanmıştır. İş doyumunu ölçeği için çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla “örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutu için -0.2 ile -.44, “bireysel faktörler” alt boyutu için -.23 ile -.42 ve “örgütsel iletişim” alt boyutu için -.10 ile .64 ve ölçeğin tamamı için -.03 ile -.56 olarak hesaplanmıştır.

Tabachnick ve Fidell’e göre (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 George ve Mallery’e (2010) göre ise ± 2 aralığında yer alması normallik için kabul edilebilir bir durumdur. Buradan hareketle dağılım normal kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesi ile ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular verilirken araştırmanın alt problemlerine sırayla yer verilmiştir. Alt problemlerdeki soruların yanıtını bulmak amacıyla okul kültürü ölçeği alt boyut puanlarının demografik değişkenlere göre istatistiksel analizleri yapılmıştır. Ardından iş doyumunu ile ilgili alt boyutların demografik değişkenlere göre istatistiksel analizleri yapılmıştır. Sonrasında da okul kültürü algısı ve iş doyumunu düzeyi arasındaki ilişki korelasyon ve regresyon analizi yapılarak incelenmiştir.

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin okul kültürü algı düzeyleri genel olarak ve ölçek alt boyutlarında nasıldır?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

| Boyutlar | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | $Sh_{\bar{x}}$ |
|----------------------|----------|-----------|-----------|----------------|
| İşbirlikçi Liderlik | 802 | 3,75 | ,70 | ,02 |
| Mesleki Yardımlaşma | 802 | 3,88 | ,62 | ,02 |
| Öğrenme Ortaklığı | 802 | 3,56 | ,72 | ,03 |
| Öğretmen İşbirliği | 802 | 3,74 | ,66 | ,02 |
| Amaç Birliği | 802 | 3,82 | ,70 | ,02 |
| Mesleki Gelişme | 802 | 3,91 | ,62 | ,02 |
| Okul Kültürü (Genel) | 802 | 3,77 | ,58 | ,02 |

Ölçeğin madde puanları ve bunların sınırları; çok düşük (1 puan; 1,00-1,79), düşük (2 puan; 1,80-2,59), orta (3 puan: 2,60-3,39), yüksek (4 puan; 3,40-4,19), çok yüksek (5 puan; 4,20-5,00) olarak belirlenmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere okul kültürü ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde “işbirlikçi liderlik” alt boyutunun ortalama puanı $\bar{x}=3,75$ olarak, “mesleki yardımlaşma” alt boyutunun ortalama puanı $\bar{x}=3,88$ olarak, “öğrenme ortaklığı” alt boyutunun ortalama puanı $\bar{x}=3,56$ olarak, “öğretmen işbirliği” alt boyutunun ortalama puanı $\bar{x}=3,74$ olarak, “amaç birliği” alt boyutunun ortalama puanı $\bar{x}=3,82$ olarak, “mesleki gelişme” alt boyutunun

ortalama puanı $\bar{x}=3,91$ olarak ve okul kültürüne ilişkin ölçek toplam puanlarının ortalaması $\bar{x}=3,77$ olarak hesaplanmıştır.

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalama puanları incelendiğinde; “işbirlikçi liderlik” alt boyutunun “yüksek” düzeyde olduğu, “mesleki yardımlaşma” alt boyutunun “yüksek” düzeyde olduğu, “öğrenme ortaklığı” alt boyutunun “yüksek” düzeyde olduğu, “öğretmen işbirliği” alt boyutunun “yüksek” düzeyde olduğu, “amaç birliği” alt boyutunun “yüksek” düzeyde olduğu, “mesleki gelişme” alt boyutunun “yüksek” düzeyde olduğu ve öğretmenlerin okul kültürü algısının “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir.

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanların ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin okullarda yöneticilerin öğretmenlerin görüşlerine değer verdiği, onların mesleki yeterliliğine güvendiği, başarılarından dolayı onları kutlamak için zaman ayırdığı, öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmalarına olanak sağladığı, öğretimde risk almayı ve yeniliği desteklediği, öğretim için ayrılan zamanın korunmasına özen gösterdiği, okulun misyonunun öğretim performansı ve toplumun değerlerini yansıttığı, bu misyonun öğretmenlere yol gösterdiği ve öğretmenler tarafından bilindiği, okulda öğretmenlerin karar verme sürecine dâhil oldukları, öğretmenlerin birbirine güvendiği ve sorun olduğunda yardım etmeye istekli oldukları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, birbirlerinin fikirlerine ve okul gelişimine değer verdikleri, öğretmen ve velilerin öğrencilerden beklentilerinin ortak olduğu ve bu amaç için iletişim halinde oldukları, velilerin mesleklerini yapma noktasında öğretmenlere güvendikleri, öğrencilerin kendi eğitimleri ile ilgili gerekli sorumlulukları üstlendikleri, öğretmenlerin öğrenme süreci ile ilgili gelişmeleri takip ettikleri ve programları değerlendirmek için işbirliği içinde oldukları, genel olarak öğretmenlerin okul kültürü algısının olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri genel olarak ve ölçek alt boyutlarında nasıldır?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. İş Doyumu Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

| Boyutlar | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | $Sh_{\bar{x}}$ |
|---|----------|-----------|-----------|----------------|
| Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları ve Sosyal Görünüm | 802 | 3,61 | ,68 | ,02 |
| Bireysel Faktörler | 802 | 3,79 | ,74 | ,03 |
| Örgütsel İletişim | 802 | 3,63 | ,80 | ,03 |
| İş Doyumu (Genel) | 802 | 3,67 | ,67 | ,02 |

Ölçeğin madde puanları ve bunların sınırları; çok düşük (1 puan; 1,00-1,79), düşük (2 puan; 1,80-2,59), orta (3 puan: 2,60-3,39), yüksek (4 puan; 3,40-4,19), çok yüksek (5 puan; 4,20-5,00) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3’de görüldüğü üzere iş doyumu ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde “örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutunun ortalama puanı $\bar{x}=3,61$ olarak, “bireysel faktörler” alt boyutunun ortalama puanı $\bar{x}=3,79$ olarak, “örgütsel iletişim” alt boyutunun ortalama puanı $\bar{x}=3,63$ olarak ve iş doyumuna ilişkin ölçek toplam puanlarının ortalaması $\bar{x}=3,67$ olarak hesaplanmıştır.

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin iş doyumu ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalama puanları incelendiğinde; “örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutunun “yüksek” düzeyde olduğu, “bireysel faktörler” alt boyutunun “yüksek” düzeyde olduğu, “örgütsel iletişim” alt boyutunun “yüksek” düzeyde olduğu ve öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin “yüksek” olduğu söylenebilir.

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin iş doyumu ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanların ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin okullarda baskı altında kalmadan yetenek ve bilgilerini uygulama olanağı bularak hedeflerini gerçekleştirme fırsatı sunduğu, okuldaki fiziki şartların iyi olduğu, okulda amaçların bilindiği, kararların ortak alındığı, öğretmenler arasında ve öğretmenlerle okul müdürü arasında iyi iletişimin bulunduğu, okulda performansın ödüllendirmede kriter olarak kabul edildiği, öğretmenlerin okula bağlılığının olduğu ve saygınlık kazandığı, öğretmenlerin okullarına ulaşımında sorun yaşamadığı, yapılan işin öğretmenlerin kişiliğine ve eğitime uygun olduğu, genel olarak öğretmenlerin iş doyumunun yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğretmenlerin okul kültürü algıları, genel olarak ve ölçek alt boyutlarında demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır (görev yapılan ilçe, cinsiyet, yaş, medeni hâl, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, halen çalışılan kurumda geçen süre, mesleki kıdem yılı, istihdam şekli)?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak için, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır.

4.3.1. ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARININ GÖREV YAPILAN İLÇE DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları açısından görev yapılan ilçe değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|--------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Boyut | 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 Liderlik | Eyüpsultan | 272 | 3,59 | ,74 | G.Arası | 15,187 | 2 | 7,594 | | |
| | Küçükçekmece | 243 | 3,74 | ,68 | G.İçi | 374,744 | 799 | ,469 | 16,190 | ,000* |
| | Arnavutköy | 287 | 3,92 | ,63 | Toplam | 189,932 | 801 | | | |
| Mesleki Yardımlaşma | Eyüpsultan | 272 | 3,82 | ,63 | G.Arası | 2,159 | 2 | 1,079 | | |
| | Küçükçekmece | 243 | 3,89 | ,63 | G.İçi | 302,396 | 799 | ,378 | 2,852 | ,058 |
| | Arnavutköy | 287 | 3,94 | ,59 | Toplam | 304,554 | 801 | | | |
| Öğrenme Ortaklığı | Eyüpsultan | 272 | 3,38 | ,72 | G.Arası | 14,732 | 2 | 7,366 | | |
| | Küçükçekmece | 243 | 3,65 | ,67 | G.İçi | 395,116 | 799 | ,495 | 14,895 | ,000* |
| | Arnavutköy | 287 | 3,67 | ,72 | Toplam | 409,848 | 801 | | | |
| Öğretmen İşbirliği | Eyüpsultan | 272 | 3,62 | ,68 | G.Arası | 6,320 | 2 | 3,160 | | |
| | Küçükçekmece | 243 | 3,78 | ,61 | G.İçi | 346,869 | 799 | ,434 | 7,278 | ,001* |
| | Arnavutköy | 287 | 3,82 | ,68 | Toplam | 353,189 | 801 | | | |
| Amaç Birliği | Eyüpsultan | 272 | 3,64 | ,69 | G.Arası | 14,087 | 2 | 7,044 | | |
| | Küçükçekmece | 243 | 3,89 | ,65 | G.İçi | 376,777 | 799 | ,472 | 14,937 | ,000* |
| | Arnavutköy | 287 | 3,94 | ,71 | Toplam | 390,865 | 801 | | | |
| Mesleki Gelişme | Eyüpsultan | 272 | 3,78 | ,64 | G.Arası | 7,139 | 2 | 3,569 | | |
| | Küçükçekmece | 243 | 3,39 | ,58 | G.İçi | 299,539 | 799 | ,375 | 9,521 | ,000* |
| | Arnavutköy | 287 | 4,01 | ,61 | Toplam | 306,678 | 801 | | | |

f , \bar{x} ve *ss* Değerleri

ANOVA Sonuçları

| Boyut | Grup | N | \bar{x} | ss | Var. K. | KT | Sd | KO | F | P |
|---------|--------------|-----|-----------|-----|---------|---------|-----|-------|-------------|---|
| Okul | Eyüpsultan | 272 | 3,63 | ,60 | G.Arası | 9,338 | 2 | 4,669 | | |
| Kültürü | Küçükçekmece | 243 | 3,80 | ,55 | G.İçi | 264,379 | 799 | ,331 | 14,110,000* | |
| (Genel) | Arnavutköy | 287 | 3,88 | ,57 | Toplam | 273,717 | 801 | | | |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 4’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutları ortalamalarının görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda “mesleki yardımlaşma” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 2,852$; $p >,05$] anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın “işbirlikçi liderlik” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 16,190$; $p <,05$], “öğrenme ortaklığı” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 14,895$; $p <,05$], “öğretmen işbirliği” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 7,278$; $p <,05$], “amaç birliği” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 14,937$; $p <,05$], “mesleki gelişme” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 9,521$; $p <,05$] ve okul kültürü ölçeğinin genelinde [$F_{(2-799)} = 14,110$; $p <,05$] grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi değerleri incelenmiştir. Scheffe testi sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | Sh $_{\bar{x}}$ | p |
|----------------------|--------------|--------------|-------------------------|-----------------|-------|
| İşbirlikçi Liderlik | Eyüpsultan | Küçükçekmece | -,15 | ,06 | ,039* |
| | | Arnavutköy | -,33 | ,06 | ,000* |
| | Küçükçekmece | Arnavutköy | -,18 | ,06 | ,014* |
| Öğrenme Ortaklığı | Eyüpsultan | Küçükçekmece | -,27 | ,06 | ,000* |
| | | Arnavutköy | -,29 | ,06 | ,000* |
| | Küçükçekmece | Arnavutköy | -,03 | ,06 | ,913 |
| Öğretmen İşbirliği | Eyüpsultan | Küçükçekmece | -,16 | ,06 | ,021* |
| | | Arnavutköy | -,20 | ,06 | ,001* |
| | Küçükçekmece | Arnavutköy | -,04 | ,06 | ,781 |
| Amaç Birliği | Eyüpsultan | Küçükçekmece | -,25 | ,06 | ,000* |
| | | Arnavutköy | -,30 | ,06 | ,000* |
| | Küçükçekmece | Arnavutköy | -,05 | ,06 | ,662 |
| Mesleki Gelişme | Eyüpsultan | Küçükçekmece | -,15 | ,05 | ,022* |
| | | Arnavutköy | -,22 | ,05 | ,000* |
| | Küçükçekmece | Arnavutköy | -,07 | ,05 | ,393 |
| Okul Kültürü (Genel) | Eyüpsultan | Küçükçekmece | -,17 | ,05 | ,005* |
| | | Arnavutköy | -,26 | ,05 | ,000* |
| | Küçükçekmece | Arnavutköy | -,09 | ,05 | ,210 |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 5’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutları ortalamaları farkının görev yapılan ilçe değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda;

“İşbirlikçi liderlik” alt boyutunda farkın, Eyüpsultan ilçesi ile Küçükçekmece ilçesi arasında Küçükçekmece ilçesi lehine, Eyüpsultan ilçesi ile Arnavutköy ilçesi arasında Arnavutköy ilçesi lehine, Küçükçekmece ilçesi ile Arnavutköy ilçesi arasında Arnavutköy ilçesi lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Bu bulguya göre Arnavutköy ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Eyüpsultan ve Küçükçekmece ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre, Küçükçekmece ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Eyüpsultan ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre, okullarda yöneticilerle öğretmenler arasında işbirliğinin daha fazla olduğu okul kültürü algısına sahip oldukları söylenebilir.

“Öğrenme ortaklığı” alt boyutunda farkın, Eyüpsultan ilçesi ile Küçükçekmece ilçesi arasında Küçükçekmece ilçesi lehine, Eyüpsultan ilçesi ile Arnavutköy ilçesi arasında Arnavutköy ilçesi lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Bu farklılığa göre Küçükçekmece ve Arnavutköy ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin Eyüpsultan ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre öğrencilerin başarıları konusunda beklentilerinin daha fazla olduğu bir okul kültürü algıladıkları söylenebilir.

“Öğretmen işbirliği” alt boyutunda farkın, Eyüpsultan ilçesi ile Küçükçekmece ilçesi arasında Küçükçekmece ilçesi lehine, Eyüpsultan ilçesi ile Arnavutköy ilçesi arasında Arnavutköy ilçesi lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Buradan hareketle Küçükçekmece ve Arnavutköy ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin Eyüpsultan ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda öğretmenler arasında işbirliğinin daha fazla görüldüğü okul kültürüne sahip olduğu söylenebilir.

“Amaç birliği” alt boyutunda farkın, Eyüpsultan ilçesi ile Küçükçekmece ilçesi arasında Küçükçekmece ilçesi lehine, Eyüpsultan ilçesi ile Arnavutköy ilçesi arasında Arnavutköy ilçesi lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Elde edilen bulguya göre Küçükçekmece ve Arnavutköy ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin Eyüpsultan ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre belirlenen amaçları gerçekleştirmek için birlikte gösterilen gayretin daha fazla olduğu bir okul kültürü algıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

“Mesleki gelişme” alt boyutunda farkın, Eyüpsultan ilçesi ile Küçükçekmece ilçesi arasında Küçükçekmece ilçesi lehine, Eyüpsultan ilçesi ile Arnavutköy ilçesi arasında Arnavutköy ilçesi lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Bu farklılık Küçükçekmece ve

Arnavutköy ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin Eyüpsultan ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre mesleki gelişmeye daha fazla önem veren bir okul kültürü algıladıkları yönünde değerlendirilebilir.

Okul kültürü ölçeği genelinde söz konusu farkın, Eyüpsultan ilçesi ile Küçükçekmece ilçesi arasında Küçükçekmece ilçesi lehine, Eyüpsultan ilçesi ile Arnavutköy ilçesi arasında Arnavutköy ilçesi lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Buradan hareketle Küçükçekmece ve Arnavutköy ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin Eyüpsultan ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre okul kültürü algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.3.2. ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARININ CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklem için bağımsız grup t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|---------------------|---------|-----|-----------|-----|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| İşbirlikçi Liderlik | Kadın | 468 | 3,70 | ,72 | ,03 | -2,388 | 800 | ,017* |
| | Erkek | 334 | 3,82 | ,66 | ,04 | | | |
| Mesleki Yardımlaşma | Kadın | 468 | 3,88 | ,63 | ,03 | -,172 | 800 | ,864 |
| | Erkek | 334 | 3,89 | ,60 | ,03 | | | |
| Öğrenme Ortaklığı | Kadın | 468 | 3,54 | ,72 | ,03 | -1,147 | 800 | ,252 |
| | Erkek | 334 | 3,60 | ,72 | ,04 | | | |
| Öğretmen İşbirliği | Kadın | 468 | 3,72 | ,68 | ,03 | -1,097 | 800 | ,273 |
| | Erkek | 334 | 3,77 | ,64 | ,03 | | | |

| Boyutlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|----------------------|---------|-----|-----------|-----|-----------------|---------|-----|------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Amaç Birliği | Kadın | 468 | 3,81 | ,71 | ,03 | -,786 | 800 | ,432 |
| | Erkek | 334 | 3,85 | ,69 | ,04 | | | |
| Mesleki Gelişme | Kadın | 468 | 3,92 | ,61 | ,03 | ,461 | 800 | ,645 |
| | Erkek | 334 | 3,90 | ,63 | ,03 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | Kadın | 468 | 3,75 | ,59 | ,03 | -1,373 | 800 | ,170 |
| | Erkek | 334 | 3,80 | ,57 | ,03 | | | |

$p<,05$

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 6’ da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda; öğretmenlerin okul kültürü algılarının “işbirlikçi liderlik” alt boyutu puanları $[t_{(800)} = -2,388; p < ,05]$ arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen bulguya göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okullarda yöneticilerle öğretmenler arasındaki işbirliğinin daha yüksek düzeyde sergilendiği okul kültürü algısına sahip oldukları söylenebilir.

Buna karşın “mesleki yardımlaşma” alt boyutu puanlarının $[t_{(800)} = -,172; p > ,05]$, “öğrenme ortaklığı” alt boyutu puanlarının $[t_{(800)} = -1,147; p > ,05]$, “öğretmen işbirliği” alt boyutu puanlarının $[t_{(800)} = -1,097; p > ,05]$, “amaç birliği” alt boyutu puanlarının $[t_{(800)} = -,786; p > ,05]$, “mesleki gelişme” alt boyutu puanlarının $[t_{(800)} = ,461; p > ,05]$ ve okul kültürü ölçeğinin genelinden alınan toplam ölçek puanlarının $[t_{(800)} = -1,373; p > ,05]$ cinsiyete göre bağımsız grup t testi sonuçları incelendiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.3.3. ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARININ YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları açısından yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Boyut | 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 Liderlik | 21-30 arası | 314 | 3,72 | ,71 | G.Arası | ,520 | 2 | ,260 | | |
| | 31-40 arası | 324 | 3,76 | ,70 | G.İçi | 389,411 | 799 | ,487 | ,534 | ,587 |
| | 41 ve üzeri | 164 | 3,79 | ,67 | Toplam | 389,932 | 801 | | | |
| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
| Boyut | 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> |
| Mesleki Yardımlaşma | 21-30 arası | 314 | 3,90 | ,64 | G.Arası | ,324 | 2 | ,162 | | |
| | 31-40 arası | 324 | 3,89 | ,58 | G.İçi | 304,230 | 799 | ,381 | ,425 | ,654 |
| | 41 ve üzeri | 164 | 3,84 | ,65 | Toplam | 304,554 | 801 | | | |
| Öğrenme Ortaklığı | 20-30 arası | 314 | 3,53 | ,76 | G.Arası | 4,210 | 2 | 2,105 | | |
| | 31-40 arası | 324 | 3,52 | ,70 | G.İçi | 405,638 | 799 | ,508 | 4,146 | ,016* |
| | 41 ve üzeri | 164 | 3,71 | ,65 | Toplam | 409,848 | 801 | | | |

| | | | | | | | | | | |
|----------------------|-------------|-----|------|-----|----------------|---------|-----|------|------|------|
| Öğretmen İşbirliği | 21-30 arası | 314 | 3,72 | ,68 | G.Arası | ,259 | 2 | ,129 | | |
| | 31-40 arası | 324 | 3,76 | ,65 | G.İçi | 352,930 | 799 | ,442 | ,293 | ,746 |
| | 41 ve üzeri | 164 | 3,74 | ,66 | Toplam | 353,189 | 801 | | | |
| Amaç Birliği | 20-30 arası | 314 | 3,81 | ,71 | G.Arası | ,133 | 2 | ,067 | | |
| | 31-40 arası | 324 | 3,84 | ,69 | G.İçi | 390,731 | 799 | ,489 | ,136 | ,873 |
| | 41 ve üzeri | 164 | 3,83 | ,70 | Toplam | 390,865 | 801 | | | |
| Mesleki Gelişme | 21-30 arası | 314 | 3,94 | ,62 | G.Arası | ,730 | 2 | ,365 | | |
| | 31-40 arası | 324 | 3,90 | ,61 | G.İçi | 305,948 | 799 | ,383 | ,953 | ,386 |
| | 41 ve üzeri | 164 | 3,86 | ,64 | Toplam | 306,678 | 801 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | 21-30 arası | 314 | 3,76 | ,59 | G.Arası | ,127 | 2 | ,064 | | |
| | 31-40 arası | 324 | 3,77 | ,58 | G.İçi | 273,589 | 799 | ,342 | ,186 | ,830 |
| | 41 ve üzeri | 164 | 3,79 | ,60 | Toplam | 273,717 | 801 | | | |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 7’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; “öğrenme ortaklığı” dışında kalan alt boyutlarda ve okul kültürü ölçeğinin genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (p>,05). “Öğrenme ortaklığı” alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur [$F_{(2-799)} = 4,146$; p<,05]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi değerleri incelenmiştir. Scheffe testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | Sh $_{\bar{x}}$ | p |
|-------------------|-------------|-------------|-------------------------|-----------------|-------|
| Öğrenme Ortaklığı | 21-30 arası | 31-40 arası | ,01 | ,06 | ,994 |
| | | 41 ve üzeri | -,18 | ,07 | ,038* |
| | 31-40 arası | 41 ve üzeri | -,18 | ,07 | ,028* |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 8’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ve alt boyutları ortalamaları farkının yaş değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; “öğrenme ortaklığı” alt boyutunda farkın, 21-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 41 ve üzeri yaş grubuna ait öğretmenler arasında 41 ve üzeri yaş grubuna ait öğretmenler lehine, 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 41 ve üzeri yaş grubuna ait öğretmenler arasında 41 ve üzeri yaş grubuna ait öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir (p<,05). Elde edilen bulgudan hareketle, 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin, 41 yaş altındaki öğretmenlere göre öğrencilerin başarıları

konusunda beklentilerinin daha fazla olduğu bir okul kültürü algısına sahip oldukları söylenebilir.

4.3.4. ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜ DÜZEYLERİNİN MEDENİ HÂL DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları açısından medeni hâl değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklem için bağımsız grup t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Medeni Hâl Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------|---------|-----|-----------|-----|-----------------|---------|-----|------|----------------------|-------|-----|------|-----|-----|-------|-----|------|------|-----|------|-----|-----|----------------------|-------|-----|------|-----|-----|-------|-----|------|------|-----|------|-----|-----|----------------------|-------|-----|------|-----|-----|-------|-----|------|------|-----|------|-----|-----|----------------------|-------|-----|------|-----|-----|-------|-----|------|------|-----|------|-----|-----|----------------------|-------|-----|------|-----|-----|-------|-----|------|------|-----|------|-----|-----|----------------------|-------|-----|------|-----|-----|-------|-----|------|------|
| | | | | | | t | Sd | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İşbirlikçi Liderlik | Bekâr | 283 | 3,72 | ,71 | ,04 | -,827 | 800 | ,408 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Evli | 519 | 3,77 | ,69 | ,03 | | | | Mesleki Yardımlaşma | Bekâr | 283 | 3,88 | ,63 | ,04 | -,042 | 800 | ,967 | Evli | 519 | 3,88 | ,61 | ,03 | Öğrenme Ortaklığı | Bekâr | 283 | 3,53 | ,79 | ,05 | -,957 | 800 | ,339 | Evli | 519 | 3,58 | ,67 | ,03 | Öğretmen İşbirliği | Bekâr | 283 | 3,72 | ,70 | ,04 | -,782 | 800 | ,434 | Evli | 519 | 3,75 | ,64 | ,03 | Amaç Birliği | Bekâr | 283 | 3,82 | ,69 | ,04 | -,072 | 800 | ,943 | Evli | 519 | 3,82 | ,70 | ,03 | Mesleki Gelişme | Bekâr | 283 | 3,91 | ,64 | ,04 | ,198 | 800 | ,843 | Evli | 519 | 3,90 | ,61 | ,03 | Okul Kültürü (Genel) | Bekâr | 283 | 3,75 | ,60 | ,04 | -,606 | 800 | ,545 | Evli |
| Mesleki Yardımlaşma | Bekâr | 283 | 3,88 | ,63 | ,04 | -,042 | 800 | ,967 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Evli | 519 | 3,88 | ,61 | ,03 | | | | Öğrenme Ortaklığı | Bekâr | 283 | 3,53 | ,79 | ,05 | -,957 | 800 | ,339 | Evli | 519 | 3,58 | ,67 | ,03 | Öğretmen İşbirliği | Bekâr | 283 | 3,72 | ,70 | ,04 | -,782 | 800 | ,434 | Evli | 519 | 3,75 | ,64 | ,03 | Amaç Birliği | Bekâr | 283 | 3,82 | ,69 | ,04 | -,072 | 800 | ,943 | Evli | 519 | 3,82 | ,70 | ,03 | Mesleki Gelişme | Bekâr | 283 | 3,91 | ,64 | ,04 | ,198 | 800 | ,843 | Evli | 519 | 3,90 | ,61 | ,03 | Okul Kültürü (Genel) | Bekâr | 283 | 3,75 | ,60 | ,04 | -,606 | 800 | ,545 | Evli | 519 | 3,78 | ,58 | ,03 | | | | | | | | | | |
| Öğrenme Ortaklığı | Bekâr | 283 | 3,53 | ,79 | ,05 | -,957 | 800 | ,339 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Evli | 519 | 3,58 | ,67 | ,03 | | | | Öğretmen İşbirliği | Bekâr | 283 | 3,72 | ,70 | ,04 | -,782 | 800 | ,434 | Evli | 519 | 3,75 | ,64 | ,03 | Amaç Birliği | Bekâr | 283 | 3,82 | ,69 | ,04 | -,072 | 800 | ,943 | Evli | 519 | 3,82 | ,70 | ,03 | Mesleki Gelişme | Bekâr | 283 | 3,91 | ,64 | ,04 | ,198 | 800 | ,843 | Evli | 519 | 3,90 | ,61 | ,03 | Okul Kültürü (Genel) | Bekâr | 283 | 3,75 | ,60 | ,04 | -,606 | 800 | ,545 | Evli | 519 | 3,78 | ,58 | ,03 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Öğretmen İşbirliği | Bekâr | 283 | 3,72 | ,70 | ,04 | -,782 | 800 | ,434 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Evli | 519 | 3,75 | ,64 | ,03 | | | | Amaç Birliği | Bekâr | 283 | 3,82 | ,69 | ,04 | -,072 | 800 | ,943 | Evli | 519 | 3,82 | ,70 | ,03 | Mesleki Gelişme | Bekâr | 283 | 3,91 | ,64 | ,04 | ,198 | 800 | ,843 | Evli | 519 | 3,90 | ,61 | ,03 | Okul Kültürü (Genel) | Bekâr | 283 | 3,75 | ,60 | ,04 | -,606 | 800 | ,545 | Evli | 519 | 3,78 | ,58 | ,03 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Amaç Birliği | Bekâr | 283 | 3,82 | ,69 | ,04 | -,072 | 800 | ,943 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Evli | 519 | 3,82 | ,70 | ,03 | | | | Mesleki Gelişme | Bekâr | 283 | 3,91 | ,64 | ,04 | ,198 | 800 | ,843 | Evli | 519 | 3,90 | ,61 | ,03 | Okul Kültürü (Genel) | Bekâr | 283 | 3,75 | ,60 | ,04 | -,606 | 800 | ,545 | Evli | 519 | 3,78 | ,58 | ,03 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mesleki Gelişme | Bekâr | 283 | 3,91 | ,64 | ,04 | ,198 | 800 | ,843 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Evli | 519 | 3,90 | ,61 | ,03 | | | | Okul Kültürü (Genel) | Bekâr | 283 | 3,75 | ,60 | ,04 | -,606 | 800 | ,545 | Evli | 519 | 3,78 | ,58 | ,03 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | Bekâr | 283 | 3,75 | ,60 | ,04 | -,606 | 800 | ,545 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Evli | 519 | 3,78 | ,58 | ,03 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 9’ da görüldüğü üzere öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları puanları arasında medeni hâl değişkenine göre anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda “işbirlikçi liderlik” alt boyutu puanları [$t_{(800)} = -,827$; $p >,05$], “mesleki yardımlaşma” alt boyutu puanları [$t_{(800)} = -,042$; $p >,05$], “öğrenme ortaklığı” alt boyutu puanları [$t_{(800)} = -,957$; $p >,05$], “öğretmen işbirliği” alt boyutu puanları [$t_{(800)} = -,782$; $p >,05$], “amaç birliği” alt boyutu puanları [$t_{(800)} = -,072$; $p >,05$], “mesleki gelişme” alt boyutu puanları [$t_{(800)} = ,198$; $p >,05$] ve okul kültürü ölçeğinin genelinden alınan toplam ölçek puanları [$t_{(800)} = -,606$; $p >,05$] incelendiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul

kültürü algılarının medeni hâline göre değişmediği, başka bir ifadeyle öğretmenlerin medeni hâlinin okul kültürü algılarını etkilemediği söylenebilir.

4.3.5. ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARININ ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları açısından öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Boyut | 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 Liderlik | Ön Lisans | 37 | 4,05 | ,67 | G.Arası | 7,874 | 2 | 3,937 | | |
| | Lisans | 663 | 3,77 | ,68 | G.İçi | 382,058 | 799 | ,478 | 8,233 | ,000* |
| | Lisansüstü | 102 | 3,54 | ,75 | Toplam | 389,932 | 801 | | | |
| Mesleki Yardımlaşma | Ön Lisans | 37 | 4,15 | ,59 | G.Arası | 3,715 | 2 | 1,857 | | |
| | Lisans | 663 | 3,88 | ,62 | G.İçi | 300,840 | 799 | ,377 | 4,933 | ,007* |
| | Lisansüstü | 102 | 3,78 | ,61 | Toplam | 304,554 | 801 | | | |
| Öğrenme Ortaklığı | Ön Lisans | 37 | 3,84 | ,73 | G.Arası | 7,890 | 2 | 3,945 | | |
| | Lisans | 663 | 3,58 | ,70 | G.İçi | 401,959 | 799 | ,503 | 7,842 | ,000* |
| | Lisansüstü | 102 | 3,35 | ,78 | Toplam | 409,848 | 801 | | | |
| Öğretmen İşbirliği | Ön Lisans | 37 | 3,96 | ,72 | G.Arası | 5,033 | 2 | 2,517 | | |
| | Lisans | 663 | 3,76 | ,65 | G.İçi | 348,156 | 799 | ,436 | 5,775 | ,003* |
| | Lisansüstü | 102 | 3,57 | ,68 | Toplam | 353,189 | 801 | | | |
| Amaç Birliği | Ön Lisans | 37 | 4,05 | ,68 | G.Arası | 6,824 | 2 | 3,412 | | |
| | Lisans | 663 | 3,84 | ,69 | G.İçi | 384,041 | 799 | ,481 | 7,098 | ,001* |
| | Lisansüstü | 102 | 3,61 | ,74 | Toplam | 390,865 | 801 | | | |
| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
| Boyut | 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> |
| Mesleki Gelişme | Ön Lisans | 37 | 4,23 | ,51 | G.Arası | 6,677 | 2 | 3,339 | | |
| | Lisans | 663 | 3,91 | ,61 | G.İçi | 300,000 | 799 | ,375 | 8,892 | ,000* |
| | Lisansüstü | 102 | 3,74 | ,66 | Toplam | 306,678 | 801 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | Ön Lisans | 37 | 4,04 | ,60 | G.Arası | 6,257 | 2 | 3,128 | | |
| | Lisans | 663 | 3,78 | ,57 | G.İçi | 267,460 | 799 | ,335 | 9,346 | ,000* |
| | Lisansüstü | 102 | 3,59 | ,62 | Toplam | 273,717 | 801 | | | |

$p < ,05$

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 10'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

sonucunda grupların “işbirlikçi liderlik” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 8,233$; $p < ,05$], “mesleki yardımlaşma” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 4,933$; $p < ,05$], “öğrenme ortaklığı” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 7,842$; $p < ,05$], “öğretmen işbirliği” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 5,775$; $p < ,05$], “amaç birliği alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 7,098$; $p < ,05$], “mesleki gelişme” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 8,892$; $p < ,05$] ve okul kültürü ölçeğinin genelinde [$F_{(2-799)} = 9,346$; $p < ,05$] grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi değerleri incelenmiştir. Scheffe testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | p |
|----------------------|-------------|-------------|-------------------------|----------------|-------|
| İşbirlikçi Liderlik | Ön Lisans | Lisans | ,28 | ,12 | ,056 |
| | | Lisansüstü | ,51 | ,13 | ,001* |
| | Lisans | Lisansüstü | ,22 | ,07 | ,010* |
| Mesleki Yardımlaşma | Ön Lisans | Lisans | ,26 | ,10 | ,041* |
| | | Lisansüstü | ,37 | ,12 | ,008* |
| | Lisans | Lisansüstü | ,11 | ,07 | ,263 |
| Öğrenme Ortaklığı | Ön Lisans | Lisans | ,26 | ,12 | ,092 |
| | | Lisansüstü | ,50 | ,14 | ,001* |
| | Lisans | Lisansüstü | ,23 | ,08 | ,008* |
| Öğretmen İşbirliği | Ön Lisans | Lisans | ,20 | ,11 | ,190 |
| | | Lisansüstü | ,39 | ,13 | ,008* |
| | Lisans | Lisansüstü | ,19 | ,07 | ,026* |
| Amaç Birliği | Ön Lisans | Lisans | ,21 | ,12 | ,198 |
| | | Lisansüstü | ,44 | ,13 | ,004* |
| | Lisans | Lisansüstü | ,23 | ,07 | ,007* |
| Puan | Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | p |
| Mesleki Gelişme | Ön Lisans | Lisans | ,32 | ,10 | ,009* |
| | | Lisansüstü | ,49 | ,12 | ,000* |
| | Lisans | Lisansüstü | ,17 | ,07 | ,034* |
| Okul Kültürü (Genel) | Ön Lisans | Lisans | ,26 | ,10 | ,029* |
| | | Lisansüstü | ,46 | ,11 | ,000* |
| | Lisans | Lisansüstü | ,19 | ,06 | ,007* |

$p < ,05$

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 11’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları ortalamaları farkının öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda;

“İşbirlikçi liderlik” alt boyutunda farkın, ön lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine, lisans mezunu öğretmenler

ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p < ,05$). Bu bulguya göre ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre okullarda yöneticilerle öğretmenler arasındaki işbirliğinin daha yüksek düzeyde sergilendiği okul kültürü algısına sahip oldukları söylenebilir.

“Mesleki yardımlaşma” alt boyutunda farkın, ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p < ,05$). Bu bulgudan hareketle ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre öğretmenler arasındaki mesleki yardımlaşmanın daha fazla olduğu bir okul kültürü algıladıkları yönünde değerlendirilebilir.

“Öğrenme ortaklığı” alt boyutunda farkın, ön lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine, lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p < ,05$). Bu bulgudan hareketle ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre öğrencilerin başarıları konusunda beklentilerinin daha yüksek olduğu bir okul kültürü algıladıkları söylenebilir.

“Öğretmen işbirliği” alt boyutunda farkın, ön lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine, lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p < ,05$). Buradan hareketle ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre, okullarda öğretmenler arasında işbirliğinin daha fazla görüldüğü okul kültürü algısına sahip oldukları söylenebilir.

“Amaç birliği” alt boyutunda farkın, ön lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine, lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p < ,05$). Elde edilen bulguya göre ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre, belirlenen amaçları gerçekleştirmek için birlikte daha fazla gayret gösterilen bir okul kültürü algıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

“Mesleki gelişme” alt boyutunda farkın, ön lisans mezunu öğretmenlerle lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine, lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p < ,05$). Bu farklılık ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu

öğretmenlere göre mesleki gelişmeye daha fazla önem veren bir okul kültürü algıladıkları yönünde değerlendirilebilir.

Okul kültürü ölçeği genelinde söz konusu farkın, ön lisans mezunu öğretmenlerle lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine, lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p < ,05$). Buradan hareketle ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde okul kültürü algılarına sahip oldukları söylenebilir. Diğer gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.3.6. ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARININ MEZUN OLUNAN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları açısından mezun olunan fakülte değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| | | <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | |
|---------------------|----------------|---|-----------|-----------|----------------|-----------------|-----------|-----------|----------|----------|
| Boyut | 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 Liderlik | Eğit.-Tekn Eğt | 531 | 3,74 | ,70 | G.Arası | 5,280 | 2 | 2,640 | | |
| | Fen Edebiyat | 180 | 3,69 | ,69 | G.İçi | 384,652 | 799 | ,481 | 5,484 | ,004* |
| | Diğer | 91 | 3,97 | ,65 | Toplam | 389,932 | 801 | | | |
| Mesleki Yardımlaşma | Eğit.-Tekn Eğt | 531 | 3,88 | ,62 | G.Arası | 4,708 | 2 | 2,354 | | |
| | Fen Edebiyat | 180 | 3,80 | ,62 | G.İçi | 299,846 | 799 | ,375 | 6,273 | ,002* |
| | Diğer | 91 | 4,08 | ,56 | Toplam | 304,554 | 801 | | | |
| Öğrenme Ortaklığı | Eğit.-Tekn Eğt | 531 | 3,56 | ,71 | G.Arası | 2,742 | 2 | 1,371 | | |
| | Fen Edebiyat | 180 | 3,49 | ,70 | G.İçi | 407,106 | 799 | ,510 | 2,691 | ,068 |
| | Diğer | 91 | 3,70 | ,78 | Toplam | 409,848 | 801 | | | |
| Öğretmen İşbirliği | Eğit.-Tekn Eğt | 531 | 3,74 | ,67 | G.Arası | 3,685 | 2 | 1,843 | | |
| | Fen Edebiyat | 180 | 3,67 | ,65 | G.İçi | 349,503 | 799 | ,437 | 4,213 | ,015* |
| | Diğer | 91 | 3,91 | ,62 | Toplam | 353,189 | 801 | | | |
| Amaç Birliği | Eğit.-Tekn Eğt | 531 | 3,82 | ,70 | G.Arası | 4,071 | 2 | 2,035 | | |
| | Fen Edebiyat | 180 | 3,74 | ,71 | G.İçi | 386,794 | 799 | ,484 | 4,204 | ,015* |
| | Diğer | 91 | 4,00 | ,66 | Toplam | 390,865 | 801 | | | |
| Mesleki | Eğit.-Tekn Eğt | 531 | 3,90 | ,62 | G.Arası | 2,729 | 2 | 1,364 | 3,587 | ,028* |

| | | | | | | |
|--------------------|----------------|--------------|----------------|---------|-----|-----------------|
| Gelişme | Fen Edebiyat | 180 3,85 ,63 | G.İçi | 303,949 | 799 | ,380 |
| | Diğer | 91 4,06 ,58 | Toplam | 306,678 | 801 | |
| Okul | Eğit.-Tekn Eğt | 531 3,76 ,58 | G.Arası | 4,077 | 2 | 2,039 |
| Kültürü (Genel) | Fen Edebiyat | 180 3,70 ,58 | G.İçi | 269,639 | 799 | ,337 6,041 002* |
| | Diğer | 91 3,96 ,58 | Toplam | 273,717 | 801 | |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 12’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları ortalamalarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; “öğrenme ortaklığı” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 2,691$; $p >,05$] grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. “İşbirlikçi liderlik” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 5,484$; $p <,05$], “mesleki yardımlaşma” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 6,273$; $p <,05$], “öğretmen işbirliği” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 4,213$; $p <,05$], “amaç birliği alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 4,204$; $p <,05$], “mesleki gelişme” alt boyutunda [$F_{(2-799)} = 3,587$; $p <,05$] ve okul kültürü ölçeğinin genelinde [$F_{(2-799)} = 6,041$; $p <,05$] grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi değerleri incelenmiştir. Scheffe testi sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | p |
|-------------------------|----------------|--------------|-------------------------|----------------|-------|
| İşbirlikçi Liderlik | Eğit.-Tek.Eğt. | Fen Edebiyat | ,05 | ,06 | ,734 |
| | | Diğer | -,24 | ,08 | ,011* |
| | Fen Edebiyat | Diğer | -,28 | ,09 | ,007* |
| Mesleki Yardımlaşma | Eğit.-Tek.Eğt. | Fen Edebiyat | ,07 | ,05 | ,388 |
| | | Diğer | -,20 | ,07 | ,014* |
| | Fen Edebiyat | Diğer | -,28 | ,08 | ,002* |
| Öğretmen İşbirliği | Eğit.-Tek.Eğt. | Fen Edebiyat | ,07 | ,06 | ,508 |
| | | Diğer | -,18 | ,08 | ,059 |
| | Fen Edebiyat | Diğer | -,25 | ,09 | ,016* |
| Amaç Birliği | Eğit.-Tek.Eğt. | Fen Edebiyat | ,08 | ,06 | ,408 |
| | | Diğer | -,18 | ,08 | ,077 |
| | Fen Edebiyat | Diğer | -,26 | ,09 | ,015* |
| Mesleki Gelişme | Eğit.-Tek.Eğt. | Fen Edebiyat | ,05 | ,05 | ,683 |
| | | Diğer | -,16 | ,07 | ,069 |
| | Fen Edebiyat | Diğer | -,21 | ,08 | ,032* |
| Okul Kültürü (Genel) | Eğit.-Tek.Eğt. | Fen Edebiyat | ,06 | ,05 | ,472 |
| | | Diğer | -,19 | ,07 | ,013* |
| | Fen Edebiyat | Diğer | -,26 | ,07 | ,003* |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 13’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları ortalamaları farkının mezun olunan fakülte değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda;

“İşbirlikçi liderlik” alt boyutunda farkın, eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Bu bulguya göre diğer fakülte mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi ile fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre okullarda yöneticilerle öğretmenler arasındaki işbirliğinin daha yüksek düzeyde sergilendiği bir okul kültürü algısına sahip oldukları söylenebilir.

“Mesleki yardımlaşma” alt boyutunda farkın, eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Bu bulgudan hareketle diğer fakülte mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi ile fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre öğretmenler arasındaki mesleki yardımlaşmanın daha fazla olduğu bir okul kültürü algıladıkları yönünde değerlendirilebilir.

“Öğretmen işbirliği” alt boyutunda farkın, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Buradan hareketle diğer fakülte mezunu öğretmenlerin fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre, okullarda öğretmenler arasında işbirliğinin daha fazla görüldüğü okul kültürü algısına sahip oldukları söylenebilir.

“Amaç birliği” alt boyutunda farkın, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Buradan hareketle diğer fakülte mezunu öğretmenlerin fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre, belirlenen amaçları gerçekleştirmek için birlikte daha fazla gayret gösterilen bir okul kültürü algıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

“Mesleki gelişme” alt boyutunda farkın, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Bu farklılık diğer fakülte mezunu öğretmenlerin fen

edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre mesleki gelişmeye daha fazla önem veren bir okul kültürü algıladıkları yönünde değerlendirilebilir.

Okul kültürü ölçeği genelinde söz konusu farkın, eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Buradan hareketle diğer fakülte mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi ile fen edebiyat fakültesi mezunu öğretilere göre daha yüksek düzeyde okul kültürü algılarına sahip oldukları söylenebilir. Diğer gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.3.7. ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜ HALEN ÇALIŞILAN KURUMDA GEÇEN SÜRE DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları açısından halen çalışılan kurum değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Halen Çalışılan Kurumda Geçen Süre Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Boyut | 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 Liderlik | 1-5 yıl | 614 | 3,76 | ,71 | G.Arası | 1,694 | 3 | ,565 | 1,161 | ,324 |
| | 6-10 yıl | 112 | 3,67 | ,66 | G.İçi | 388,238 | 798 | ,487 | | |
| | 11-15 yıl | 38 | 3,71 | ,64 | Toplam | 389,932 | 801 | | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 38 | 3,89 | ,67 | | | | | | |
| Mesleki Yardımlaşma | 1-5 yıl | 614 | 3,90 | ,62 | G.Arası | 1,119 | 3 | ,373 | ,981 | ,401 |
| | 6-10 yıl | 112 | 3,80 | ,63 | G.İçi | 303,435 | 798 | ,380 | | |
| | 11-15 yıl | 38 | 3,85 | ,46 | Toplam | 304,554 | 801 | | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 38 | 3,94 | ,70 | | | | | | |
| Öğrenme Ortaklığı | 1-5 yıl | 614 | 3,54 | ,74 | G.Arası | 2,625 | 3 | ,875 | 1,714 | ,163 |
| | 6-10 yıl | 112 | 3,59 | ,62 | G.İçi | 407,224 | 798 | ,510 | | |
| | 11-15 yıl | 38 | 3,64 | ,55 | Toplam | 409,848 | 801 | | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 38 | 3,80 | ,66 | | | | | | |
| Öğretmen İşbirliği | 1-5 yıl | 614 | 3,74 | ,68 | G.Arası | ,853 | 3 | ,284 | ,644 | ,587 |
| | 6-10 yıl | 112 | 3,69 | ,63 | G.İçi | 352,336 | 798 | ,442 | | |
| | 11-15 yıl | 38 | 3,72 | ,61 | Toplam | 353,189 | 801 | | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 38 | 3,86 | ,61 | | | | | | |
| Amaç Birliği | 1-5 yıl | 614 | 3,82 | ,70 | G.Arası | 1,145 | 3 | ,382 | ,781 | ,505 |
| | 6-10 yıl | 112 | 3,79 | ,66 | G.İçi | 389,720 | 798 | ,488 | | |

| | | | | | | | | | |
|-----------------|-----------------|-----|------|-----|----------------|---------|-----|------|-----------|
| | 11-15 yıl | 38 | 3,78 | ,73 | Toplam | 390,865 | 801 | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 38 | 2,98 | ,68 | | | | | |
| Mesleki Gelişme | 1-5 yıl | 614 | 3,92 | ,64 | G.Arası | ,612 | 3 | ,204 | |
| | 6-10 yıl | 112 | 3,84 | ,55 | G.İçi | 306,066 | 798 | ,384 | |
| | 11-15 yıl | 38 | 3,89 | ,45 | Toplam | 306,678 | 801 | | ,532 ,661 |
| | 16 yıl ve üzeri | 38 | 3,93 | ,64 | | | | | |

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Boyut | 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> |
| Okul Kültürü (Genel) | 1-5 yıl | 614 | 3,78 | ,59 | G.Arası | ,987 | 3 | ,329 | | |
| | 6-10 yıl | 112 | 3,71 | ,56 | G.İçi | 272,729 | 798 | ,342 | | |
| | 11-15 yıl | 38 | 3,75 | ,50 | Toplam | 273,717 | 801 | | ,963 | ,410 |
| | 16 yıl ve üzeri | 38 | 3,90 | ,58 | | | | | | |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 14’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları ortalamalarının halen çalışılan kurumda geçen süre değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; tüm alt boyutlarda ve okul kültürü genel ölçekte grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (p>,05). Bu sonuca göre öğretmenlerin okul kültürü algılarının çalışılan kurumda geçen süreye göre değişmediği söylenebilir.

4.3.8. ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARININ MESLEKİ KIDEM YILI DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları açısından mesleki kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Boyut | 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 Liderlik | 1-5 yıl | 304 | 3,76 | ,70 | G.Arası | ,588 | 4 | ,147 | | |
| | 6-10 yıl | 209 | 3,76 | ,71 | G.İçi | 389,344 | 797 | ,489 | | |
| | 11-15 yıl | 121 | 3,74 | ,65 | Toplam | 389,932 | 801 | | ,301 | ,877 |
| | 16-20 yıl | 84 | 3,68 | ,73 | | | | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 84 | 3,80 | ,71 | | | | | | |
| Mesleki Yardımlaşma | 1-5 yıl | 304 | 3,91 | ,61 | G.Arası | ,616 | 4 | ,154 | | |
| | 6-10 yıl | 209 | 3,89 | ,64 | G.İçi | 303,938 | 797 | ,381 | | |
| | 11-15 yıl | 121 | 3,83 | ,54 | Toplam | 304,554 | 801 | | ,404 | ,806 |
| | 16-20 yıl | 84 | 3,85 | ,59 | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| | 21 yıl ve üzeri | 84 | 3,87 | ,72 | | | | | | |
| Öğrenme Ortaklığı | 1-5 yıl | 304 | 3,52 | ,77 | G.Arası | 4,649 | 4 | 1,162 | | |
| | 6-10 yıl | 209 | 3,54 | ,71 | G.İçi | 405,199 | 797 | ,508 | | |
| | 11-15 yıl | 121 | 3,57 | ,61 | Toplam | 409,848 | 801 | | 2,286 | ,059 |
| | 16-20 yıl | 84 | 3,60 | ,69 | | | | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 84 | 3,77 | ,67 | | | | | | |
| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
| Boyut | 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> |
| Öğretmen İşbirliği | 1-5 yıl | 304 | 3,73 | ,70 | G.Arası | 1,678 | 4 | ,419 | | |
| | 6-10 yıl | 209 | 3,80 | ,61 | G.İçi | 351,511 | 797 | ,441 | | |
| | 11-15 yıl | 121 | 3,67 | ,62 | Toplam | 353,189 | 801 | | ,951 | ,434 |
| | 16-20 yıl | 84 | 3,72 | ,71 | | | | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 84 | 3,74 | ,68 | | | | | | |
| Amaç Birliği | 1-5 yıl | 304 | 3,83 | ,71 | G.Arası | ,396 | 4 | ,099 | | |
| | 6-10 yıl | 209 | 3,82 | ,69 | G.İçi | 390,469 | 797 | ,490 | | |
| | 11-15 yıl | 121 | 3,84 | ,66 | Toplam | 390,865 | 801 | | ,202 | ,937 |
| | 16-20 yıl | 84 | 3,76 | ,72 | | | | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 84 | 3,85 | ,73 | | | | | | |
| Mesleki Gelişme | 1-5 yıl | 304 | 3,93 | ,64 | G.Arası | 1,015 | 4 | ,254 | | |
| | 6-10 yıl | 209 | 3,94 | ,59 | G.İçi | 305,663 | 797 | ,384 | | |
| | 11-15 yıl | 121 | 3,88 | ,54 | Toplam | 306,678 | 801 | | ,661 | ,619 |
| | 16-20 yıl | 84 | 3,85 | ,63 | | | | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 84 | 3,85 | ,70 | | | | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | 1-5 yıl | 304 | 3,77 | ,60 | G.Arası | ,342 | 4 | ,086 | | |
| | 6-10 yıl | 209 | 3,78 | ,58 | G.İçi | 273,374 | 797 | ,343 | | |
| | 11-15 yıl | 121 | 3,75 | ,51 | Toplam | 273,717 | 801 | | ,249 | ,910 |
| | 16-20 yıl | 84 | 3,73 | ,62 | | | | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 84 | 3,81 | ,63 | | | | | | |

$p < ,05$

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 15’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları ortalamalarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; tüm alt boyutlarda ve okul kültürü genel ölçekte grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$). Bu sonuca göre öğretmenlerin okul kültürü algılarının, öğretmenlik mesleğinde geçen süreye göre değişmediği söylenebilir.

4.3.9. ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARININ İSTİHDAM ŞEKLİ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları açısından istihdam şekli değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın

anamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklemeler için bağımsız grup t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının İstihdam Tipi Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|----------------------|---------|-----|-----------|-----|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| İşbirlikçi Liderlik | Ücretli | 112 | 4,01 | ,60 | ,06 | 4,270 | 800 | ,000* |
| | Kadrolu | 690 | 3,71 | ,70 | ,03 | | | |
| Mesleki Yardımlaşma | Ücretli | 112 | 4,10 | ,56 | ,05 | 4,043 | 800 | ,000* |
| | Kadrolu | 690 | 3,85 | ,62 | ,02 | | | |
| Öğrenme Ortaklığı | Ücretli | 112 | 3,63 | ,80 | ,08 | 1,072 | 800 | ,284 |
| | Kadrolu | 690 | 3,55 | ,70 | ,03 | | | |
| Öğretmen İşbirliği | Ücretli | 112 | 3,94 | ,66 | ,06 | 3,355 | 800 | ,001* |
| | Kadrolu | 690 | 3,71 | ,66 | ,03 | | | |
| Amaç Birliği | Ücretli | 112 | 4,02 | ,64 | ,06 | 3,294 | 800 | ,001* |
| | Kadrolu | 690 | 3,79 | ,70 | ,03 | | | |
| Mesleki Gelişme | Ücretli | 112 | 4,11 | ,53 | ,05 | 3,698 | 800 | ,000* |
| | Kadrolu | 690 | 3,88 | ,63 | ,02 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | Ücretli | 112 | 3,97 | ,55 | ,05 | 3,975 | 800 | ,000* |
| | Kadrolu | 690 | 3,74 | ,58 | ,02 | | | |

p<0,05

* Anamlı fark vardır.

Tablo 16’ da görüldüğü üzere öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları puanları arasında istihdam şekli değişkenine göre anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda “öğrenme ortaklığı” alt boyutu puanları [$t_{(800)}= 1,072$; $p>,05$] incelendiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Buna karşın “işbirlikçi liderlik” alt boyutu puanları [$t_{(800)}= 4,270$; $p<,05$] arasında ücretli öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen bulguya göre ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre yöneticilerle öğretmenler arasındaki işbirliğinin daha yüksek düzeyde sergilendiği bir okul kültürü algısına sahip oldukları söylenebilir.

“Mesleki yardımlaşma” alt boyutu puanları [$t_{(800)}= 4,043$; $p<,05$] arasında ücretli öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre öğretmenler arasındaki mesleki yardımlaşmanın daha fazla olduğu bir okul kültürü algıladıkları yönünde değerlendirilebilir.

“Öğretmen işbirliği” alt boyutu puanları [$t_{(800)}= 3,355$; $p<,05$] arasında ücretli öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buradan hareketle ücretli öğretmenlerin

kadrolu öğretmenlere göre, okullarda öğretmenler arasında işbirliğinin daha fazla görüldüğü okul kültürü algısına sahip oldukları söylenebilir.

“Amaç birliği” alt boyutu puanları [$t_{(800)}= 3,294$; $p<,05$] arasında ücretli öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen bulgudan hareketle ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre belirlenen amaçları gerçekleştirmek için daha fazla gayret gösterilen bir okul kültürü algıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

“Mesleki gelişme” alt boyutu puanları [$t_{(800)}= 3,698$; $p<,05$] arasında ücretli öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılık ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre mesleki gelişmeye daha fazla önem veren bir okul kültürü algıladıkları yönünde değerlendirilebilir.

Okul kültürü ölçeği genelinde [$t_{(800)}= 3,975$; $p<,05$] ücretli öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buradan hareketle ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde okul kültürü algılarına sahip oldukları söylenebilir. Diğer gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri, genel olarak ve ölçek alt boyutlarında demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır (görev yapılan ilçe, cinsiyet, yaş, medeni hâl, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, halen çalışılan kurumda geçen süre, mesleki kıdem yılı, istihdam şekli)?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak için, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır.

4.4.1. ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİNİN GÖREV YAPILAN İLÇE DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin iş doyumları ölçeği ve alt boyutları açısından görev yapılan ilçe değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--|---------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Boyut | 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> |
| Örgüt İkl, Eyüpsultan Çal. Koş ve Sosyal Görünüm | Küçükçekmece | 272 | 3,53 | ,67 | G.Arası | 2,782 | 2 | 1,391 | | |
| | Arnavutköy | 243 | 3,62 | ,65 | G.İçi | 364,138 | 799 | ,456 | 3,052 | .048* |
| | Toplam | 287 | 3,67 | ,70 | Toplam | 366,920 | 801 | | | |
| Bireysel Faktörler | Eyüpsultan | 272 | 3,68 | ,75 | G.Arası | 5,282 | 2 | 2,641 | | |
| | Küçükçekmece | 243 | 3,82 | ,71 | G.İçi | 429,591 | 799 | ,538 | 4,912 | .008* |
| | Toplam | 287 | 3,86 | ,73 | Toplam | 434,873 | 801 | | | |
| Örgütsel İletişim | Eyüpsultan | 272 | 3,56 | ,76 | G.Arası | 4,046 | 2 | 2,023 | | |
| | Küçükçekmece | 243 | 3,62 | ,77 | G.İçi | 508,915 | 799 | ,637 | 3,176 | .042* |
| | Toplam | 287 | 3,72 | ,85 | Toplam | 512,961 | 801 | | | |
| İş Doyumu (Genel) | Eyüpsultan | 272 | 3,58 | ,67 | G.Arası | 3,655 | 2 | 1,827 | | |
| | Küçükçekmece | 243 | 3,68 | ,64 | G.İçi | 360,533 | 799 | ,451 | 4,050 | .018* |
| | Toplam | 287 | 3,74 | ,70 | Toplam | 364,187 | 801 | | | |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 17’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin iş doyumu ölçeği ve alt boyutları ortalamalarının görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların “örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutu [$F_{(2-799)} = 3,052$; p<,05], “bireysel faktörler” alt boyutu [$F_{(2-799)} = 4,912$; p<,05], “örgütsel iletişim” alt boyutu [$F_{(2-799)} = 3,176$; p<,05] ve iş doyumu ölçeği genelinin [$F_{(2-799)} = 4,050$; p<,05] aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma Scheffe testi değerleri incelenmiş ve Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | <i>p</i> |
|---------------------------------------|--------------|--------------|-------------------------|----------------|----------|
| Örgüt İkl, Çal. Koş ve Sosyal Görünüm | Eyüpsultan | Küçükçekmece | -,08 | ,06 | ,340 |
| | | Arnavutköy | -,14 | ,06 | ,050* |
| | Küçükçekmece | Arnavutköy | -,05 | ,06 | ,671 |
| Bireysel Faktörler | Eyüpsultan | Küçükçekmece | -,15 | ,06 | .080 |
| | | Arnavutköy | -,19 | ,06 | .011* |
| | Küçükçekmece | Arnavutköy | -,04 | ,06 | ,817 |
| Örgütsel İletişim | Eyüpsultan | Küçükçekmece | -,06 | ,07 | ,694 |
| | | Arnavutköy | -,17 | ,07 | ,046* |
| | Küçükçekmece | Arnavutköy | -,11 | ,07 | ,303 |
| İş Doyumu (Genel) | Eyüpsultan | Küçükçekmece | -,10 | ,06 | ,241 |
| | | Arnavutköy | -,16 | ,06 | ,019* |
| | Küçükçekmece | Arnavutköy | -,06 | ,06 | ,588 |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 18’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin iş doyumu ölçeği ve alt boyutları ortalamaları farkının görev yapılan ilçe değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda;

“Örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutunda farkın, Eyüpsultan ve Arnavutköy ilçeleri arasında, Arnavutköy ilçesi lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Bu bulguya dayanarak, Arnavutköy ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Eyüpsultan ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre okulların iklimi, çalışma koşulları ve okuldaki sosyal ilişkilerle ilgili olarak iş doyumu düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Bireysel faktörler” alt boyutunda farkın, Eyüpsultan ve Arnavutköy ilçeleri arasında, Arnavutköy ilçesi lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Elde edilen bulguya dayanarak, Arnavutköy ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Eyüpsultan ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre okullarına bağlılık hislerinin, okulun kendilerine kazandırdığını düşündükleri başarı ve saygınlık hissini ve insanlara faydalı olma düşüncesinin daha baskın olduğu söylenebilir.

“Örgütsel iletişim” alt boyutunda farkın, Eyüpsultan ve Arnavutköy ilçeleri arasında, Arnavutköy ilçesi lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Bu bulguya dayanarak, Arnavutköy ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Eyüpsultan ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre okuldaki arkadaşlık ortamının ve yöneticilerle kurulan iletişimin daha iyi olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İş doyumu ölçeği genelinden alınan toplam ölçek puanlarında söz konusu farklılığın Eyüpsultan ve Arnavutköy ilçeleri arasında, Arnavutköy ilçesi lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Bu bulguya dayanarak, Arnavutköy ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Eyüpsultan ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre genel olarak iş doyumlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Diğer gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.4.2. ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin iş doyumu ölçeği ve alt boyutları açısından cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı

olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklem için bağımsız grup t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. İş Doymu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|---|---------|-----|-----------|-----|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları ve Sosyal Görünüm | Kadın | 468 | 3,57 | ,68 | ,03 | -2,221 | 800 | ,027* |
| | Erkek | 334 | 3,67 | ,67 | ,04 | | | |
| Bireysel Faktörler | Kadın | 468 | 3,77 | ,75 | ,03 | -,766 | 800 | ,444 |
| | Erkek | 334 | 3,81 | ,72 | ,04 | | | |
| Örgütsel İletişim | Kadın | 468 | 3,58 | ,81 | ,04 | -2,368 | 800 | ,018* |
| | Erkek | 334 | 3,71 | ,78 | ,04 | | | |
| İş Doymu (Genel) | Kadın | 468 | 3,63 | ,68 | ,03 | -1,918 | 800 | ,056 |
| | Erkek | 334 | 3,73 | ,66 | ,04 | | | |

p<0,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 19’ da görüldüğü üzere öğretmenlerin iş doymu ölçeği ve alt boyutları puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda; öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyete göre “örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutu puanları [$t_{(800)} = -2,221$, $p < ,05$] ve “örgütsel iletişim” [$t_{(800)} = -2,368$, $p < ,05$] alt boyutu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark erkek öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Erkek öğretmenlerin “örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutu ile “örgütsel iletişim” alt boyutuna ilişkin algıları daha yüksektir.

Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, var olan çalışma koşullarını daha iyi, görev yaptıkları okulun örgüt iklimini ve sosyal görünümünü daha olumlu buldukları, okuldaki arkadaşlık ortamından ve yöneticilerle iletişimden daha memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Buna karşın “bireysel faktörler” alt boyutu puanlarının [$t_{(800)} = -766$, $p > ,05$] ve iş doymu ölçeğinin genelinden alınan toplam ölçek puanlarının [$t_{(800)} = -1,918$, $p > ,05$] cinsiyete göre bağımsız grup t testi sonuçları incelendiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.4.3. ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİNİN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin iş doyumunu ölçeceği ve alt boyutları açısından yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | ANOVA Sonuçları | | | | | | | | |
|---|-------------|-----------------|-----------|-----------|----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Boyut | 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> |
| Örgüt İkl. Çal. Koş ve Sosyal Görünüm | 21-30 arası | 314 | 3,50 | ,70 | G.Arası | 7,660 | 2 | 3,830 | | |
| | 31-40 arası | 324 | 3,63 | ,65 | G.İçi | 359,259 | 799 | ,450 | 8,518 | ,000* |
| | 41 ve üzeri | 164 | 3,78 | ,66 | Toplam | 366,920 | 801 | | | |
| Bireysel Faktörler | 21-30 arası | 314 | 3,71 | ,77 | G.Arası | 6,008 | 2 | 3,004 | | |
| | 31-40 arası | 324 | 3,78 | ,73 | G.İçi | 428,866 | 799 | ,537 | 5,596 | ,004* |
| | 41 ve üzeri | 164 | 3,95 | ,68 | Toplam | 434,873 | 801 | | | |
| Örgütsel İletişim | 21-30 arası | 314 | 3,55 | ,83 | G.Arası | 4,341 | 2 | 2,171 | | |
| | 31-40 arası | 324 | 3,66 | ,78 | G.İçi | 508,620 | 799 | ,637 | 3,410 | ,034* |
| | 41 ve üzeri | 164 | 3,75 | ,75 | Toplam | 512,961 | 801 | | | |
| İş Doyumu (Genel) | 21-30 arası | 314 | 3,58 | ,70 | G.Arası | 6,268 | 2 | 3,134 | | |
| | 31-40 arası | 324 | 3,68 | ,65 | G.İçi | 357,919 | 799 | ,448 | 6,996 | ,001* |
| | 41 ve üzeri | 164 | 3,82 | ,64 | Toplam | 364,187 | 801 | | | |

$p < ,05$

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 20’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin iş doyumunu ölçeceği ve alt boyutları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların “örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutu [$F_{(2-799)} = 8,518$; $p < ,05$], “bireysel faktörler” alt boyutu [$F_{(2-799)} = 5,596$; $p < ,05$], “örgütsel iletişim” alt boyutu [$F_{(2-799)} = 3,410$; $p < ,05$] ve iş doyumunu ölçeceği genelinin [$F_{(2-799)} = 6,996$; $p < ,05$] aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi değerleri incelenmiştir. Scheffe testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | Sh $_{\bar{x}}$ | p |
|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------------------|-----------------|-------|
| Örgüt İkl, Çal. Koş ve Sosyal Görünüm | 21-30 arası | 31-40 arası | -,12 | ,05 | ,071 |
| | | 41 ve üzeri | -,26 | ,06 | ,000* |
| | 31-40 arası | 41 ve üzeri | -,14 | ,06 | ,091 |
| Bireysel Faktörler | 21-30 arası | 31-40 arası | -,07 | ,06 | ,519 |
| | | 41 ve üzeri | -,24 | ,07 | ,004* |
| | 31-40 arası | 41 ve üzeri | -,17 | ,07 | ,056 |
| Örgütsel İletişim | 21-30 arası | 31-40 arası | -,10 | ,06 | ,258 |
| | | 41 ve üzeri | -,19 | ,08 | ,041* |
| | 31-40 arası | 41 ve üzeri | -,09 | ,08 | ,498 |
| İş Doyumu (Genel) | 21-30 arası | 31-40 arası | -,10 | ,05 | ,165 |
| | | 41 ve üzeri | -,24 | ,06 | ,001* |
| | 31-40 arası | 41 ve üzeri | -,14 | ,06 | ,096 |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 21’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin iş doyumu ölçeği ve alt boyutları ortalamaları farkının yaş değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda;

“Örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutunda farkın, 21-30 arası yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler arasında, 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir (p<,05). Bu bulguya dayanarak, 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin 21-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre okulların iklimi, çalışma koşulları ve okuldaki sosyal ilişkilerle ilgili olarak iş doyumu düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Bireysel faktörler” alt boyutunda farkın, 21-30 arası yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler arasında, 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir (p<,05). Elde edilen bulguya dayanarak, 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin 21-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre okullarına bağlılık hislerinin, okulun kendilerine kazandırdığını düşündükleri başarı ve saygınlık hissini ve insanlara faydalı olma düşüncesinin daha baskın olduğu söylenebilir.

“Örgütsel iletişim” alt boyutunda farkın, 21-30 arası yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler arasında, 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir (p<,05). Bu bulguya dayanarak, 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin 21-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre okuldaki arkadaşlık ortamının ve yöneticilerle kurulan iletişimin daha iyi olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İş doyumu ölçeği genelinden alınan toplam ölçek puanlarında söz konusu farklılığın 21-30 arası yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler arasında, 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Bu bulguya dayanarak, 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin 21-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre genel olarak iş doyumlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Diğer gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.4.4. ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİNİN MEDENİ HÂL DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin iş doyumu ölçeği ve alt boyutları açısından medeni hâl değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklem için bağımsız grup t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Medeni Hâl Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|---|---------|-----|-----------|-----|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları ve Sosyal Görünüm | Bekâr | 283 | 3,52 | ,69 | ,04 | -2,890 | 800 | ,004* |
| | Evli | 519 | 3,66 | ,67 | ,03 | | | |
| Bireysel Faktörler | Bekâr | 283 | 3,70 | ,77 | ,05 | -2,498 | 800 | ,013* |
| | Evli | 519 | 3,83 | ,71 | ,03 | | | |
| Örgütsel İletişim | Bekâr | 283 | 3,55 | ,81 | ,05 | -2,084 | 800 | ,037* |
| | Evli | 519 | 3,68 | ,79 | ,03 | | | |
| İş Doyumu (Genel) | Bekâr | 283 | 3,58 | ,68 | ,04 | -2,734 | 800 | ,006* |
| | Evli | 519 | 3,72 | ,66 | ,03 | | | |

$p<,05$

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 22’ de görüldüğü üzere öğretmenlerin iş doyumu ölçeği ve alt boyutları puanları arasında medeni hâl değişkenine göre anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda; öğretmenlerin iş doyumlarının medeni hâl değişkenine göre “örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutu puanları [$t_{(800)} = -2,890$; $p<,05$], “bireysel faktörler” alt boyutu puanları [$t_{(800)} = -2,498$; $p<,05$], “örgütsel iletişim” [$t_{(800)} = -2,084$; $p<,05$] alt boyutu puanları ve iş doyumu ölçeğinin genelinden alınan toplam ölçek puanları [$t_{(800)} = -2,734$; $p<,05$] arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark evli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre, okulların iklimi, çalışma koşulları ve okuldaki sosyal

ilişkilerle ilgili olarak iş doyumunu düzeyleri daha yüksek; okullarına bağlılık hisleri, okulun kendilerine kazandırdığını düşündükleri başarı ve saygınlık hissi, insanlara faydalı olma düşüncesi daha baskın; okuldaki arkadaşlık ortamının ve yöneticilerle kurulan iletişimin daha iyi olduğu ve genel olarak iş doyumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4.5. ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİNİN ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin iş doyumunu ölçeği ve alt boyutları açısından öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| | | <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | |
|--------------------------------------|------------|---|-----------|-----------|----------------|-----------------|-----------|-----------|----------|----------|
| Boyut | 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> |
| Örgüt İkl.Çal. Koş ve Sosyal Görünüm | Ön Lisans | 37 | 3,90 | ,73 | G.Arası | 8,197 | 2 | 4,098 | | |
| | Lisans | 663 | 3,63 | ,66 | G.İçi | 358,723 | 799 | ,449 | 9,128 | ,000* |
| | Lisansüstü | 102 | 3,39 | ,68 | Toplam | 366,920 | 801 | | | |
| Bireysel Faktörler | Ön Lisans | 37 | 4,16 | ,71 | G.Arası | 12,574 | 2 | 6,287 | | |
| | Lisans | 663 | 3,80 | ,73 | G.İçi | 422,300 | 799 | ,529 | 11,895 | ,000* |
| | Lisansüstü | 102 | 3,52 | ,73 | Toplam | 434,873 | 801 | | | |
| Örgütsel İletişim | Ön Lisans | 37 | 3,96 | ,75 | G.Arası | 13,044 | 2 | 6,522 | | |
| | Lisans | 663 | 3,66 | ,79 | G.İçi | 499,917 | 799 | ,626 | 10,424 | ,000* |
| | Lisansüstü | 102 | 3,34 | ,83 | Toplam | 512,961 | 801 | | | |
| İş Doyumu (Genel) | Ön Lisans | 37 | 3,99 | ,69 | G.Arası | 10,444 | 2 | 5,222 | | |
| | Lisans | 663 | 3,69 | ,66 | G.İçi | 353,743 | 799 | ,443 | 11,795 | ,000* |
| | Lisansüstü | 102 | 3,42 | ,68 | Toplam | 364,187 | 801 | | | |

$p < ,05$

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 23’de görüldüğü üzere, örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin iş doyumunu ölçeği ve alt boyutları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların “örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutu [$F_{(2-799)} = 9,128$; $p < ,05$], “bireysel faktörler” alt boyutu [$F_{(2-799)} = 11,895$; $p < ,05$], “örgütsel iletişim” alt boyutu [$F_{(2-799)} = 10,424$; $p < ,05$] ve iş doyumunu ölçeği genelinin [$F_{(2-799)} = 11,795$; $p < ,05$] aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi değerleri incelenmiştir. Scheffe testi sonuçları Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | p |
|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------------------|----------------|-------|
| Örgüt İkl, Çal. Koş ve Sosyal Görünüm | Ön Lisans | Lisans | ,27 | ,11 | ,056 |
| | | Lisansüstü | ,51 | ,13 | ,000* |
| | Lisans | Lisansüstü | ,24 | ,07 | ,004* |
| Bireysel Faktörler | Ön Lisans | Lisans | ,36 | ,12 | ,015* |
| | | Lisansüstü | ,64 | ,14 | ,000* |
| | Lisans | Lisansüstü | ,28 | ,08 | ,001* |
| Örgütsel İletişim | Ön Lisans | Lisans | ,30 | ,13 | ,094 |
| | | Lisansüstü | ,61 | ,15 | ,000* |
| | Lisans | Lisansüstü | ,32 | ,08 | ,001* |
| İş Doyumu (Genel) | Ön Lisans | Lisans | ,30 | ,11 | ,027* |
| | | Lisansüstü | ,57 | ,13 | ,000* |
| | Lisans | Lisansüstü | ,27 | ,07 | ,001* |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 24’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin iş doyumu ölçeği ve alt boyutları ortalamaları farkının öğrenim durumu değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda;

“Örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutunda farkın, ön lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine, lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir (p<,05). Bu bulguya dayanarak, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre okulların iklimi, çalışma koşulları ve okuldaki sosyal ilişkilerle ilgili olarak iş doyumu düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Bireysel faktörler” alt boyutunda farkın, ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine, lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir (p<,05). Elde edilen bulguya dayanarak, ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre, okullarına bağlılık hislerinin, okulun kendilerine kazandırdığını düşündükleri başarı ve saygınlık hissini ve insanlara faydalı olma düşüncesinin daha baskın olduğu söylenebilir.

“Örgütsel iletişim” alt boyutunda farkın, ön lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine, lisans mezunu öğretmenler

ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Bu bulguya dayanarak, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre okuldaki arkadaşlık ortamının ve yöneticilerle kurulan iletişimin daha iyi olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İş doyumunu ölçeceği genelinden alınan toplam ölçek puanlarında söz konusu farklılığın ön lisans mezunu öğretmenlerle lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine, lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Bu bulguya dayanarak, ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde iş doyumuna sahip oldukları söylenebilir. Diğer gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.4.6. ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİNİN MEZUN OLUNAN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin iş doyumunu ölçeceği ve alt boyutları açısından mezun olunan fakülte değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--|----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Boyut | 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> |
| Örgüt İkl, Çal. Koş ve Sosyal Görünüm | Eğit.-Tekn Eğt | 531 | 3,61 | ,69 | G.Arası | 7,224 | 2 | 3,612 | | |
| | Fen Edebiyat | 180 | 3,49 | ,63 | G.İçi | 359,696 | 799 | ,450 | 8,024 | ,000* |
| | Diğer | 91 | 3,84 | ,63 | Toplam | 366,920 | 801 | | | |

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Boyut | 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> |
| Bireysel Faktörler | Eğit.-Tekn Eğt | 531 | 3,78 | ,75 | G.Arası | 8,924 | 2 | 4,462 | | |
| | Fen Edebiyat | 180 | 3,67 | ,68 | G.İçi | 425,949 | 799 | ,533 | 8,370 | ,000* |
| | Diğer | 91 | 4,05 | ,72 | Toplam | 434,873 | 801 | | | |
| Örgütsel İletişim | Eğit.-Tekn Eğt | 531 | 3,65 | ,81 | G.Arası | 6,984 | 2 | 3,492 | | |
| | Fen Edebiyat | 180 | 3,50 | ,77 | G.İçi | 505,977 | 799 | ,633 | 5,515 | ,000* |
| | Diğer | 91 | 3,84 | ,78 | Toplam | 512,961 | 801 | | | |
| İş | Eğit.-Tekn Eğt | 531 | 3,67 | ,69 | G.Arası | 7,642 | 2 | 3,821 | 8,562 | ,000* |

| | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----|------|-----|---------------|---------|-----|------|
| Doyumu Fen Edebiyat (Genel) Diğer | 180 | 3,55 | ,63 | G.İçi | 356,545 | 799 | ,446 |
| | 91 | 3,90 | ,64 | Toplam | 364,187 | 801 | |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 25’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin iş doyumu ölçeği ve alt boyutları ortalamalarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların “örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutu [$F_{(2-799)} = 8,024$; $p<,05$], “bireysel faktörler” alt boyutu [$F_{(2-799)} = 8,370$; $p<,05$], “örgütsel iletişim” alt boyutu [$F_{(2-799)} = 5,515$; $p<,05$] ve iş doyumu ölçeği genelinin [$F_{(2-799)} = 8,562$; $p<,05$] aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi değerleri incelenmiştir. Scheffe testi sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | p |
|---------------------------------------|----------------|--------------|-------------------------|----------------|-------|
| Örgüt İkl, Çal. Koş ve Sosyal Görünüm | Eğit.-Tek.Eğt. | Fen Edebiyat | ,12 | ,06 | ,115 |
| | | Diğer | -,23 | ,08 | ,013* |
| | Fen Edebiyat | Diğer | -,35 | ,09 | ,000* |
| Bireysel Faktörler | Eğit.-Tek.Eğt. | Fen Edebiyat | ,12 | ,06 | ,178 |
| | | Diğer | -,27 | ,08 | ,006* |
| | Fen Edebiyat | Diğer | -,38 | ,09 | ,000* |
| Örgütsel İletişim | Eğit.-Tek.Eğt. | Fen Edebiyat | ,15 | ,07 | ,106 |
| | | Diğer | -,19 | ,09 | ,111 |
| | Fen Edebiyat | Diğer | -,34 | ,10 | ,005* |
| İş Doyumu (Genel) | Eğit.-Tek.Eğt. | Fen Edebiyat | ,12 | ,06 | ,097 |
| | | Diğer | -,23 | ,08 | ,010* |
| | Fen Edebiyat | Diğer | -,36 | ,09 | ,000* |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 26’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin iş doyumu ölçeği ve alt boyutları ortalamaları farkının mezun olunan fakülte değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda;

“Örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutunda farkın, eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Bu bulgudan hareketle, diğer fakülte mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi ile fen edebiyat fakültesi mezunu

öğretmenlere göre okulların iklimi, çalışma koşulları ve okuldaki sosyal ilişkilerle ilgili olarak iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Bireysel faktörler” alt boyutunda farkın, eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Elde edilen bulguya dayanarak, diğer fakülte mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi ile fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre okullarına bağlılık hislerinin, okulun kendilerine kazandırdığını düşündükleri başarı ve saygınlık hissini ve insanlara faydalı olma düşüncesinin daha baskın olduğu söylenebilir.

“Örgütsel iletişim” alt boyutunda farkın, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Bu bulguya dayanarak, diğer fakülte mezunu öğretmenlerin fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre okuldaki arkadaşlık ortamının ve yöneticilerle kurulan iletişimin daha iyi olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İş doyumunu ölçeceği genelinden alınan toplam ölçek puanlarında söz konusu farklılığın eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenler arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Bu bulguya dayanarak, diğer fakülte mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi ile fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde iş doyumuna sahip oldukları söylenebilir. Diğer gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.4.7. ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİNİN HALEN ÇALIŞILAN KURUMDA GEÇEN SÜRE DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin iş doyumunu ölçeceği ve alt boyutları açısından halen çalışılan kurum değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Halen Çalışılan Kurumda Geçen Süre Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Boyut | 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> |
| Örgüt İkl. Çal. Koş ve Sosyal Görünüm | 1-5 yıl | 614 | 3,60 | ,69 | G.Arası | ,715 | 3 | ,238 | ,519 | ,669 |
| | 6-10 yıl | 112 | 3,57 | ,64 | G.İçi | 366,205 | 798 | ,459 | | |
| | 11-15 yıl | 38 | 3,68 | ,58 | Toplam | 366,920 | 801 | | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 38 | 3,71 | ,72 | | | | | | |
| Bireysel Faktörler | 1-5 yıl | 614 | 3,79 | ,75 | G.Arası | 4,070 | 3 | 1,357 | 2,513 | ,057 |
| | 6-10 yıl | 112 | 3,67 | ,67 | G.İçi | 430,804 | 798 | ,540 | | |
| | 11-15 yıl | 38 | 3,75 | ,67 | Toplam | 434,873 | 801 | | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 38 | 4,04 | ,73 | | | | | | |
| Örgütsel İletişim | 1-5 yıl | 614 | 3,64 | ,80 | G.Arası | 1,023 | 3 | ,341 | ,532 | ,661 |
| | 6-10 yıl | 112 | 3,55 | ,77 | G.İçi | 511,938 | 798 | ,642 | | |
| | 11-15 yıl | 38 | 3,67 | ,78 | Toplam | 512,961 | 801 | | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 38 | 3,70 | ,82 | | | | | | |
| İş Doyumu (Genel) | 1-5 yıl | 614 | 3,67 | ,68 | G.Arası | 1,367 | 3 | ,456 | 1,002 | ,391 |
| | 6-10 yıl | 112 | 3,60 | ,63 | G.İçi | 362,820 | 798 | ,455 | | |
| | 11-15 yıl | 38 | 3,70 | ,60 | Toplam | 364,187 | 801 | | | |
| | 16 yıl ve üzeri | 38 | 3,81 | ,71 | | | | | | |

$p < ,05$

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 27’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutları ortalamalarının halen çalışılan kurumda geçen süre değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; tüm alt boyutlarda ve iş doyumu genel ölçekte grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$). Bu sonuca göre öğretmenlerin iş doyumunun çalışılan kurumda geçen süreye göre değişmediği söylenebilir.

4.4.8. ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİNİN MESLEKİ KIDEM YILI DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin iş doyumu ve alt boyutları açısından mesleki kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--|-----------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Boyut | 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> |
| Örgüt İkl. Çal. Koş ve Sosyal Görünüm | 1-5 yıl | 304 | 3,55 | ,70 | G.Arası | 3,745 | 4 | ,936 | 2,055 | ,085 |
| | 6-10 yıl | 209 | 3,61 | ,65 | G.İçi | 363,174 | 797 | ,456 | | |
| | 11-15 yıl | 121 | 3,66 | ,63 | Toplam | 366,920 | 801 | | | |
| | 16-20 yıl | 84 | 3,59 | ,73 | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--------------------|-----------------|-----|------|-----|----------------|---------|-----|-------------|
| | 21 yıl ve üzeri | 84 | 3,78 | ,65 | | | | |
| Bireysel Faktörler | 1-5 yıl | 304 | 3,79 | ,77 | G.Arası | 7,253 | 4 | 1,813 |
| | 6-10 yıl | 209 | 3,75 | ,72 | G.İçi | 427,620 | 797 | ,537 |
| | 11-15 yıl | 121 | 3,74 | ,69 | Toplam | 434,873 | 801 | 3,380 ,009* |
| | 16-20 yıl | 84 | 3,67 | ,78 | | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 84 | 4,05 | ,64 | | | | |
| Örgütsel İletişim | 1-5 yıl | 304 | 3,61 | ,82 | G.Arası | 4,592 | 4 | 1,148 |
| | 6-10 yıl | 209 | 3,63 | ,79 | G.İçi | 508,961 | 797 | ,638 |
| | 11-15 yıl | 121 | 3,67 | ,75 | Toplam | 512,961 | 801 | 1,800 ,127 |
| | 16-20 yıl | 84 | 3,50 | ,87 | | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 84 | 3,82 | ,70 | | | | |
| İş Doyumu (Genel) | 1-5 yıl | 304 | 3,64 | ,70 | G.Arası | 4,275 | 4 | 1,069 |
| | 6-10 yıl | 209 | 3,66 | ,66 | G.İçi | 359,912 | 797 | ,452 |
| | 11-15 yıl | 121 | 3,69 | ,62 | Toplam | 364,187 | 801 | 2,367 ,051 |
| | 16-20 yıl | 84 | 3,60 | ,74 | | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 84 | 3,87 | ,61 | | | | |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 28’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin iş doyumu ölçeği ve alt boyutları ortalamalarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; “bireysel faktörler” dışında kalan alt boyutlarda ve iş doyumu ölçeğinin genelinde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (p>,05). “Bireysel faktörler” alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur [$F_{(4,797)} = 3,380$; p<,05]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi değerleri incelenmiştir. Scheffe testi sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar (i) | Gruplar (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | Sh $_{\bar{x}}$ | p |
|--------------------|-------------|-----------------|-------------------------|-----------------|-------|
| Bireysel Faktörler | 1-5 yıl | 6-10 yıl | ,03 | ,07 | ,994 |
| | | 11-15 yıl | ,04 | ,08 | ,991 |
| | | 16-20 yıl | ,11 | ,09 | ,815 |
| | | 21 yıl ve üzeri | -,26 | ,09 | ,078 |
| | 6-10 yıl | 11-15 yıl | ,01 | ,08 | 1,00 |
| | | 16-20 yıl | ,08 | ,09 | ,945 |
| | | 21 yıl ve üzeri | -,29 | ,09 | ,049* |
| | 11-15 yıl | 16-20 yıl | ,07 | ,10 | ,976 |
| | | 21 yıl ve üzeri | -,30 | ,10 | ,976 |
| | 16-20 yıl | 21 yıl ve üzeri | -,38 | ,11 | ,027 |

p<,05

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 29’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin iş doyumu ölçeği ve alt boyutları ortalamaları farkının mesleki kıdem yılı değişkenine göre hangi

gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; “bireysel faktörler” alt boyutunda farkın, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<,05$). Elde edilen bulguya dayanarak, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarına bağlılık hislerinin, okulun kendilerine kazandırdığını düşündükleri başarı ve saygınlık hissini ve insanlara faydalı olma düşüncesinin daha baskın olduğu söylenebilir.

4.4.9. ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİNİN İSTİHDAM ŞEKLİ DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin görüşlerinin iş doyumu ölçeği ve alt boyutları açısından istihdam şekli değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yarayan ilişkisiz örneklem için bağımsız grup t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının İstihdam Şekli Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Boyutlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|---|---------|-----|-----------|-----|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları ve Sosyal Görünüm | Ücretli | 112 | 3,76 | ,67 | ,06 | 2,502 | 800 | ,013* |
| | Kadrolu | 690 | 3,59 | ,67 | ,03 | | | |
| Bireysel Faktörler | Ücretli | 112 | 4,01 | ,75 | ,07 | 3,511 | 800 | ,000* |
| | Kadrolu | 690 | 3,76 | ,73 | ,02 | | | |
| Örgütsel İletişim | Ücretli | 112 | 3,83 | ,73 | ,07 | 2,903 | 800 | ,004* |
| | Kadrolu | 690 | 3,60 | ,81 | ,03 | | | |
| İş Doyumu (Genel) | Ücretli | 112 | 3,86 | ,66 | ,06 | 3,128 | 800 | ,002* |
| | Kadrolu | 690 | 3,64 | ,67 | ,03 | | | |

$p<,05$

* Anlamlı fark vardır.

Tablo 30’ da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin iş doyumu ve alt boyutları puanları arasında istihdam şekli değişkenine göre anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda;

“Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” alt boyutu puanları [$t_{(800)}=2,502$; $p<,05$] arasında ücretli öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen bulguya göre ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre okullarına bağlılık hislerinin, okulun

kendilerine kazandırdığını düşündükleri başarı ve saygınlık hissini ve insanlara faydalı olma düşüncesinin daha baskın olduğu söylenebilir.

“Bireysel faktörler” alt boyutu puanları [$t_{(800)}=3,511$; $p<,05$] arasında ücretli öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen bulguya göre ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre okulların iklimi, çalışma koşulları ve okuldaki sosyal ilişkilerle ilgili olarak iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Örgütsel iletişim” alt boyutunda puanları [$t_{(800)}=2,903$; $p<,05$] arasında ücretli öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre okuldaki arkadaşlık ortamının ve yöneticilerle kurulan iletişimin daha iyi olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İş doyumunu ölçeği genelinden alınan toplam ölçek puanları [$t_{(800)}=3,128$; $p<,05$] arasında ücretli öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle, ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde iş doyumuna sahip oldukları söylenebilir.

4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasında ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak için, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiş ve Tablo 31’ de sunulmuştur.

Tablo 31. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri ile Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| | | İş Doyumu | Okul Kültürü |
|--------------|---|-----------|--------------|
| İş Doyumu | r | 1 | ,709** |
| | p | | ,000 |
| Okul Kültürü | r | ,709** | 1 |
| | p | ,000 | |

(N:802) **. Korelasyon ,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 31’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ile okul kültürü algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ile okul kültürü algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,709^{**}$;

p<,01). Bu sonuca göre okul kültürü algısı puanı arttıkça iş doyumunu puanlarının da arttığı, okul kültürü algısı yüksek olan öğretmenlerin iş doyumlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 32. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Alt Boyutları ile Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| Boyutlar | | İşbirlikçi Liderlik | Mesleki Yardımlaşma | Öğrenme Ortaklığı | Öğretmen İşbirliği | Amaç Birliği | Mesleki Gelişme |
|---|---|---------------------|---------------------|-------------------|--------------------|--------------|-----------------|
| Örgüt İklimi, Çalışma Koşulları ve Sosyal Görünüm | r | ,678** | ,509** | ,491** | ,493** | ,593** | ,565** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Boyutlar | | İşbirlikçi Liderlik | Mesleki Yardımlaşma | Öğrenme Ortaklığı | Öğretmen İşbirliği | Amaç Birliği | Mesleki Gelişme |
| Bireysel Faktörler | r | ,654** | ,531** | ,465** | ,484** | ,600** | ,564** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Örgütsel İletişim | r | ,690** | ,591** | ,426** | ,564** | ,588** | ,551** |
| | p | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

Tablo 32’de görüldüğü üzere, iş doyumunu ölçeği alt boyutları ile okul kültürü ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda;

“Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” ile “işbirlikçi liderlik” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,678^{**}$; $p<,01$).

“Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” ile “mesleki yardımlaşma” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,509^{**}$; $p<,01$).

“Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” ile “öğrenme ortaklığı” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,491^{**}$; $p<,01$).

“Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” ile “öğretmen işbirliği” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,493^{**}$; $p<,01$).

“Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” ile “amaç birliği” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,593^{**}$; $p<,01$).

“Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm” ile “mesleki gelişme” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,565^{**}$; $p<,01$).

“Bireysel faktörler” ile “işbirlikçi liderlik” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,654^{**}$; $p<,01$).

“Bireysel faktörler” ile “mesleki yardımlaşma” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,531^{**}$; $p<,01$).

“Bireysel faktörler” ile “öğrenme ortaklığı” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,465^{**}$; $p<,01$).

“Bireysel faktörler” ile “öğretmen iş birliği” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,484^{**}$; $p<,01$).

“Bireysel faktörler” ile “amaç birliği” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,600^{**}$; $p<,01$).

“Bireysel faktörler” ile “mesleki gelişme” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,564^{**}$; $p<,01$).

“Örgütsel iletişim” ile “işbirlikçi liderlik” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,690^{**}$; $p<,01$).

“Örgütsel iletişim” ile “mesleki yardımlaşma” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,591^{**}$; $p<,01$).

“Örgütsel iletişim” ile “öğrenme ortaklığı” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,426^{**}$; $p<,01$).

“Örgütsel iletişim” ile “öğretmen işbirliği” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,564^{**}$; $p<,01$).

“Örgütsel iletişim” ile “amaç birliği” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,588^{**}$; $p<,01$).

“Örgütsel iletişim” ile “işbirlikçi liderlik” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r=,551^{**}$; $p<,01$).

4.6. ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Öğretmenlerin okul kültürü algılarının iş doyumuna etkisi var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak için, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler regresyon analizi ile incelenmiş ve Tablo 33’ de sunulmuştur.

Tablo 33. Okul Kültürünün İş Doyumuna Etkisini Gösteren Regresyon Analizi

| Değişkenler | B | Std. Hata | β | t | p | R2 | F |
|--------------|------|-----------|---------|--------|------|------|---------|
| Sabit | ,586 | ,110 | | 5,342 | ,000 | | |
| Okul Kültürü | ,818 | ,029 | ,709 | 28,461 | ,000 | ,503 | 810,005 |

Tablo 33’de görüldüğü üzere, okul kültürü puanlarının iş doyumuna üzerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda, okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna düzeylerini yordama gücünün %50 olduğu görülmektedir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin okul kültürü algısı ile iş doyumuna düzeyleri arasında doğrusal ilişki, istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($p<,05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.SONUÇLAR

Çalışmanın bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlar ilgili alan yazın ışığında tartışılmış ve bu sonuçlara göre araştırmacılara ve alanda çalışan uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt problemi olan **“Öğretmenlerin okul kültürü algı düzeyleri genel olarak ve ölçek alt boyutlarında nasıldır?”** sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre, okul kültürü ölçeği ortalamalarına göre en yüksek ortalamaya sahip alt boyut mesleki gelişme, en düşük ortalamaya sahip alt boyut öğrenme ortaklığıdır. Öğretmenlerin okullarda yönetimle öğretmenler arasında iş birliğine, yönetimle öğretmenlerin birlikte öğrencilerin öğrenmesi için gösterilen çabaya, öğretmenler arasındaki yardımlaşmaya ve iş birliğine, öğrencilerin öğrenmesinde rol alan paydaşların sorumluluk üstlenmelerine, öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmelerine ve genel olarak okul kültürüne ilişkin algıları olumludur.

Literatürde araştırma bulgusu ile uyuşan ve uyuşmayan bazı çalışmalar yer almaktadır. Arslan, Kuru ve Satıcı (2005), öğretmenlerin, örgütsel kültürünün “yönetim, örgüte bağlılık örgütle özdeşleşme, çalışma ortamı-değişikliklere uyum, ödül sistemi, iş birliği-iletişim, törenler, toplantılar, dil, maddi kültür öğeleri” boyutlarında yapılan uygulamalara ilişkin algılarının, ilköğretim okullarında, “iyi” düzeyde gerçekleşmekte iken ortaöğretim okullarında “orta” düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Gezer (2005), öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan **“Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri genel olarak ve ölçek alt boyutlarında nasıldır?”** sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre, iş doyumu ölçeği ortalamalarına göre en yüksek ortalamaya sahip alt boyut bireysel faktörler, en düşük ortalamaya sahip alt boyut örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünümüdür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul iklimi, çalışma koşulları ve okulların öğretmenlere sağladığı sosyal statü algıları, okullarda öğretmenlerin kendilerine ilişkin

bireysel doyumunu, okul içindeki örgütsel iletişim ve okullarda öğretmenlerin genel olarak iş doyumunu yüksektir.

Cerit (2009)'a göre öğretmenlerin toplam iş tatmini düzeyi orta noktanın üzerindedir. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan **“Öğretmenlerin okul kültürü algıları, genel olarak ve ölçek alt boyutlarında demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır (görev yapılan ilçe, cinsiyet, yaş, medeni hâl, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, halen çalışılan kurumda geçen süre, mesleki kıdem yılı, istihdam şekli)”** sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre, öğretmenlerin okul kültürü algıları işbirlikçi liderlik, öğrenme ortaklığı, öğretmen işbirliği, amaç birliği, mesleki gelişme alt boyutları ile okul kültürü ölçeği toplamı görev yapılan ilçeye göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre Arnavutköy ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Eyüpsultan ve Küçükçekmece ilçelerinde görev yapan öğretmenlere göre, Küçükçekmece ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Eyüpsultan ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre işbirlikçi liderlik algıları daha olumludur. Arnavutköy ve Küçükçekmece ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin Eyüpsultan ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre öğrenme ortaklığı, öğretmen iş birliği, amaç birliği, mesleki gelişme ve genel olarak okul kültürü algıları daha olumludur. Öğretmenlerin okul kültürü algıları cinsiyete göre işbirlikçi liderlik alt boyutunda anlamlı fark göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin işbirlikçi liderlik algıları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

Kadıoğlu vd. (2015) araştırma sonucuna göre okul kültürü algısı cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermektedir. Okul kültürü algısı cinsiyet değişkenine göre işbirlikçi liderlik alt boyutunda erkek öğretmenler lehine farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin işbirlikçi liderlik yaklaşımlarına yönelik farkındalık düzeylerinin kadın öğretmenlerinkinden fazla olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu araştırma sonucunu desteklemektedir

Öğretmenlerin okul kültürü algıları yaşa göre öğrenme ortaklığı alt boyutunda anlamlı fark göstermektedir. Buna göre 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin öğrenme ortaklığı algıları 41 yaş altındaki öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin okul kültürü algıları medeni hâle göre anlamlı fark göstermemektedir. Öğretmenlerin okul kültürü algıları işbirlikçi liderlik, mesleki yardımlaşma, öğrenme ortaklığı, öğretmen iş birliği, amaç birliği, mesleki gelişme ve okul kültürü ölçeği toplamı öğrenim durumuna göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü öğretmenlere göre işbirlikçi liderlik, öğrenme ortaklığı, öğretmen iş birliği ve amaç birliği algıları daha olumlu; ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve

lisansüstü öğretmenlere göre mesleki yardımlaşma algıları daha olumlu; ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü öğretmenlere göre, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü öğretmenlere göre mesleki gelişme ve genel olarak okul kültürü algıları daha olumludur. Öğretmenlerin okul kültürü algıları işbirlikçi liderlik, mesleki yardımlaşma, öğretmen iş birliği, amaç birliği, mesleki gelişme ve okul kültürü ölçeği toplamı mezun olunan fakülteye göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre diğer fakülte mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi, teknik eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre işbirlikçi liderlik, mesleki yardımlaşma ve genel olarak okul kültürü algıları daha olumlu; diğer fakülte mezunu öğretmenlerin fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre öğretmen iş birliği, amaç birliği ve mesleki gelişme algıları daha yüksektir. Öğretmenlerin okul kültürü algıları halen çalışılan kurumda geçen süreye göre anlamlı fark göstermemektedir. Öğretmenlerin okul kültürü algıları mesleki kıdeme göre anlamlı fark göstermemektedir. Öğretmenlerin okul kültürü algıları istihdam şekline göre işbirlikçi liderlik, mesleki yardımlaşma, öğretmen iş birliği, amaç birliği, mesleki gelişme alt boyutlarında ve okul kültürü ölçeği toplamında anlamlı fark göstermektedir. Buna göre ücretli öğretmenlerin işbirlikçi liderlik, mesleki yardımlaşma, öğretmen iş birliği, amaç birliği, mesleki gelişme ve genel olarak okul kültürü algıları kadrolu öğretmenlere göre daha olumludur.

Esinbay (2008), araştırmasının sonucunda kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarını birbirine çok yakın bulmuştur. Bu bulgu çalışmayı destekler niteliktedir. Elde edilen bulgularla çelişen literatürde bazı araştırmalara rastlanılmıştır. Gürsel (2016)'nın çalışmasına göre yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetleri örgüt kültürü üzerinde anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Çevik ve Köse (2017)'ye göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul kültürünün “okul liderliği, meslektaşlık ve iş birliği” alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul kültürü algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Taner (2008)'e göre öğretmenlerin okul kültürü anketi alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları, katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “**Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri, genel olarak ve ölçek alt boyutlarında demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır (görev yapılan ilçe, cinsiyet, yaş, medeni hâl, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, halen çalışılan kurumda geçen süre, mesleki kıdem yılı, istihdam şekli)?**” sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre, öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm, bireysel faktörler, örgütsel iletişim alt boyutlarında ve iş doyumları ölçeği toplamı görev yapılan ilçeye göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre

Arnavutköy ilçesinde göre yapan öğretmenlerin Eyüpsultan ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm, bireysel faktörler, örgütsel iletişim algıları daha yüksek ve genel olarak iş doyumunu daha fazladır. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri cinsiyete göre örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm ile örgütsel iletişim alt boyutlarında anlamlı fark göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin okullarda örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm ile örgütsel iletişimi algılama düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

Literatürde bu bulguyu desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur. Yılmaz ve Boğa Ceylan (2011)'e göre cinsiyetleri ile iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm, bireysel faktörler, örgütsel iletişim alt boyutlarında ve iş doyumunu ölçeği toplamı yaşa göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre 41 ve üzeri yaş gurubundaki öğretmenlerin 21-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm, bireysel faktörler, örgütsel iletişim algıları daha yüksek ve genel olarak iş doyumunu daha fazladır. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri medeni hâle göre örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm, bireysel faktörler, örgütsel iletişim alt boyutlarında ve iş doyumunu ölçeği toplamı görev yapılan ilçeye göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre evli öğretmenlerin örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm, bireysel faktörler, örgütsel iletişim algıları daha yüksek ve genel olarak iş doyumunu bekâr öğretmenlere göre daha fazladır. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm, bireysel faktörler, örgütsel iletişim alt boyutlarında ve iş doyumunu ölçeği toplamı öğrenim durumuna göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre ön lisans ve lisan mezunu öğretmenlerin lisansüstü öğretmenlere göre örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm ile örgütsel iletişim algıları daha yüksek; ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü öğretmenlere göre, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre bireysel faktörler algıları daha yüksek ve genel olarak iş doyumunu daha fazladır. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm, bireysel faktörler, örgütsel iletişim alt boyutlarında ve iş doyumunu ölçeği toplamı mezun olunan fakülteye göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre diğer fakülte mezunu öğretmenlerin fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre örgütsel iletişim algıları daha yüksek, diğer fakülte mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi, teknik eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi öğretmenlere göre örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm,

bireysel faktörler algıları daha yüksek ve genel olarak iş doyumunu daha fazladır. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri halen çalışılan kurumda geçen süreye göre anlamlı fark göstermemektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri bireysel faktörler boyutunda mesleki kıdem yılına göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlere göre bireysel faktörler algıları daha yüksektir.

Araştırma bulgusuyla çakışan bir çalışmaya göre (Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011) öğretmenlerin hizmet yılları ile iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırma bulgusuyla paralellik gösteren bir başka çalışmaya göre (Yıldırım, 2001); kıdemin öğretmenlerin iş doyumunu etkilediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri istihdam şekline göre örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm ile örgütsel iletişim alt boyutlarında anlamlı fark göstermektedir. Buna göre ücretli öğretmenlerin örgütsel iklim, çalışma koşulları ve sosyal görünüm, bireysel faktörler, örgütsel iletişim algıları daha yüksek ve genel olarak iş doyumunu kadrolu öğretmenlere göre daha fazladır.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan **“Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasında ilişki var mıdır?”** sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumunu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin okul kültürü algısı arttıkça iş doyumunu düzeyleri de artmaktadır.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan **“Öğretmenlerin okul kültürü algılarının iş doyumuna etkisi var mıdır?”** sorusu ile ilgili analizlerin sonucuna göre, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyinin %50'si okul kültürü algısına bağlıdır. Buna göre okul kültürü öğretmenlerin iş doyumununun anlamlı bir yordayıcısıdır.

5.2.ÖNERİLER

1. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin okul kültürü ile iş doyumları arasında farklılık olup olmadığı çalıştıkları eğitim kurumuna bağlı olarak incelenebilir.
2. Öğretmenlerin branşlarına göre okul kültürü ile iş doyumları arasında ilişki olup olmadığı incelenebilir.
3. Öğretmenler ile yönetici kadrosundaki personelin okul kültürü ile iş doyumları arasında farklılık olup olmadığı incelenebilir.
4. Öğretmenlerin okul kültürü algılarının iş doyumları ile ilişkisi olduğu sonucuna bağlı olarak öğretmenlerin okul kültürü algılarını etkileyen faktörlerin incelendiği nitel araştırmalar yapılabilir.
5. Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla nitel çalışmalar yapılabilir.
6. Öğretmenlerin iş doyumunu ve okul kültürü algılarının yordayıcısı olarak örgütsel sinizm, iletişim becerileri, etkili müdür nitelikleri, kayırmacılık, ayrımcılık incelenebilir.
7. Öğretmenlerin okul kültürü ve iş doyumlarının yanı sıra okul yöneticilerinin iş doyumları ve okul kültürleri incelenebilir.
8. Yönetici ve öğretmenlere okul kültürü ile ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarının düzenlenmesi önerilmektedir.
9. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve birikimlerini artırabilmeleri için seminerlerden, konferanslardan, kongrelerden vb bilimsel etkinliklerden yararlanmaları doğrultusunda daha fazla imkânlar tanınmalıdır.
10. Okul yönetiminde öğretmenlerin okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılmaları sağlanmalıdır.
11. Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütü öğretmenlerin iş doyumlarını artırma konusunda üniversitelerle işbirliği içinde yeni çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Abacıoğlu, M. (2005). Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Açıkalın, A. ve Özkan, M (2015). *Okulu Yönetmek*. Ankara: Pegem Akademi.

Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2012). “ *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*”. Ankara: Pegem Akademi.

Adair, J. Çev: Uyan, S. (2013). *Etkili Motivasyon*. İstanbul: Babıali Kültür.

Akdoğan, A. (2014). “*Türkiye’deki Uluslararası Bakalorya Pyp Programı Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akın, U. (2006). “*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akıncı Vural, Z.B. ve Coşkun, G. (2007). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akyol Kılıç, M. (2014). “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleri İle Kendi İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alimoğlu, S. (2010). “*Kültürün Post Modern Örgüt Yapılarının Oluşmasında Etkisi*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Anadol, C., Abbasova, F. ve Abbaslı, N. (2002). *Türk Kültür ve Medeniyeti*. İstanbul: Bilge Karınca Yayınları.

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

Avakian, B. (2005). *Kültür, Sanat, Bilim ve Felsefe Üzerine Çev: Alpagut, Ş..* İstanbul: Yordam Kitap

Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(<http://sbe.gantep.edu.tr>), 8(2):429 -446 ISSN: 1303-0094.

Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Aytaç, T. (2013). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Akademi.

Balaban, Y. (2014). “Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baltacıoğlu, İ.H. (1943). *Türk’e Doğru*. İstanbul: Kültür Basımevi.

Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.

Bayrakçı, M. (2014). “Okul Kültüründe Değişim Yönetimi”, Okul Kültürü. Edt: Güçlü, N. Ankara: Pegem Akademi.

Bridge, B. (2014). *Eğitimde İletişim*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Buluç, B. (2013).”Örgüt Kültürü ve İklimi”, *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Edt: Özdemir, S. Ankara: Pegem Akademi.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

Bütün, E. (2015). “ Okul Müdürlerinin Okul Kültürünü Gerçekleştirme Düzeyleri; Arnavutköy İlçesi Örneği “, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cerit, Y. (2009), “The effects of servant leadership behaviors of school principals on teachers’ job satisfaction”, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 37 No. 5, pp. 600-623.

Çelik, M. (2008). “*Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları ile Okul Kültürü arasındaki İlişki, Fatih İlçesi Örneği*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, V. (2012). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, V. (2015). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.

Çelikten, M. (2014). “*Okul Örgütü ve Yönetimi*”, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Edt: Çelik, V. Ankara: Pegem Akademi.

Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6, (2),996-1014.

Çiçek Sağlam, A. (2015). “*Okul Örgütü ve Yönetimi*”, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Edt: Memduhoğlu, H.B. ve Yılmaz, K. Ankara: Pegem Akademi.

Daft, R.L. (2015). *Örgüt Kurumları ve Tasarımını Anlamak*. Çev: Özmen, Ö.N.T. Ankara: Nobel Akademi.

Demir, K. (2016). “*Örgüt Kültürü Çalışmaları Üzerine*”, *Eleştirel Eğitim Yönetimi Yazıları* . edt: Yılmaz, K. Ankara: Pegem Akademi.

Dervişoğlu, C. (2017). “*Okul Yöneticilerinin Algılanan Yönetim Becerileri ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki ilişki; Beyoğlu ilçesi Örneği*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dinç Özcan, E. (2011). *Kişilik Bakış Açısından Örgüt Yapısı ve İş Tatmini*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

Dinçer, Ö. (1992). *Stratejik Yönetim ve İşletme Planı*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Doğan,S. (2015). *Yaşam Doyumu*. Ankara: Nobel akademi.

Israel, G.D. (2013). *Determining Sample Size*. University of Florida IFAS Extension.

Eğriboyun, D. (2015). *Çok Faktörlü Liderlik Uygulamaları ve İş Doyumu*. İzmir: Etki Yayınları.

- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Ergin, A. (2014). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkenekli, M. (2015). “*Toplumsal Kültür*”, *Örgütsel Davranış*. Edt: Sığırı, Ü. ve Gürbüz, S. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Erkmen, T. (2010). *Örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Eroğlu, E. (2014). “*Eğitim Kurumlarında Örgütsel İletişim*”, *Etkili İletişim*. Edt: Demiray, U. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, M. (2013). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Esinbay, E. (2008).” *İlköğretim Okullarında Okul Kültürü; Balıkesir İli Örneği*”.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eskiyörük, D. (2015). *Örgütsel İletişim*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Eyüboğlu, Ö. (2006). “ Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenlerin Rolü”.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Marmara Üniversitesi.
- Fırat, N. (2007). “*Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Geçer, A. (2015). “*Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kayırmacılık ve Örgütsel Destek Algısı ; Muğla İli Örneği*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)*. Boston: Pearson.
- Gezer, B. (2005).”*Okul Kültürünün Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Girgin, M. (2016). *Öğretmen Sözlüğü*. Ankara: Vize Basım Yayın.
- Güçlü, N. (2014). “*Kültür*”, *Okul Kültürü*. Edt: Güçlü, N. Ankara: Pegem Akademi.
- Güllüoğlu, Ö. (2012). *Örgütsel İletişim*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Gülner, B. (2007). *Örgütlerde İletişim ve İş Doyumu*. İstanbul: Literatürk, Nüve Kültür Merkezi.

Gündüz, H. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güneş, H. (2016). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademi.

Güngör, N. (2013). *İletişim Kuramlar yaklaşım*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gürsel, D. (2016). "Ortaokullarda Örgüt Kültürünün Yönetici ve Öğretmenlerin İş Tatminine Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürsel, M. (2015). *Örgüt sosyolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Güvenç, B. (2011). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.

Helvacı, M.A. (2015). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademi.

Hoy, W.K. ve Miskel, C. G. Çev: Şişman, M. ve Uysal, Ş. Edt: Turan, S. (2015). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademi.

Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. Çev: Turan, S. (2015). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Nobel akademi

Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

İçerli, L. (2011). "Örgütsel Adalet". *Yönetimde Birey ve Örgüt Odaklı Davranışlar*. Edt: Yeniçeri, Ö. ve Demirel, Y. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

İlğan, A. (2015). "Örgüt ve Yönetim Bilimine Giriş", *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Edt: Memduhoğlu, H.B. ve Yılmaz, K. Ankara: Pegem Akademi

Kadioğlu, S., Kadioğlu Ateş, H. & Kurşunoğlu, Y. B. (2015). The Effects Of Teachers Level Of Perception Of School Culture On Job Motivation, International Conference On Social Sciences And Education Research, 29-31 Ekim 2015, Antalya.

Kalemci, T. İ. ve Varoğlu, A. K. (2015). “İletişim”, *Örgütsel Davranış*. Edt: Sığrı, Ü. ve Gürbüz, S. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Kanten, P. ve Kanten, S. (2015). “İş Yaşam Kalitesinin Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinde İş Doyumunun Aracılık Rolü”, *Yaşam Doyumu*. Edt: Doğan, S. Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karayel, M. (2016). “Örgütsel Destek, Lider Desteği ve Sosyal Desteğin İş Performansına Etkisinde Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü: Yerel Yönetimler Örneği”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kartal, S. (2007). *Eğitimde Örgütsel Sosyalleşme*. Ankara: Maya Akademi.

Kartaltepe Behram, N. (2015). *Örgütsel Politika ve Etik Olmayan Davranış Bildirimi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Kaya, B. (2013). *Yönetimsel ve İş İletişimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kaya, V. (2014). “Lise Yöneticilerinin İş Doyumları ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keskin kılıç, K. (2011). “Yönetim ve Okul Yönetimi İle İlgili Temel Kavramlar”, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Edt: Keskin kılıç, K. Ankara: Pegem Akademi.

Kete, D. (2015). “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, S. (2013). Örneklemeye Yöntemleri, *Journal of Mood Disorders*, 3(1):44-6.

Kılınç, A. Ç. (2014). “Örgüt Kültürü ile İlişkili Kavramlar”, *Okul Kültürü*. Edt: Güçlü, N. Ankara: Pegem Akademi.

Kılınç, A.Ç. ve Öğdem, Z. (2013).” *Mesleki Bir Öğrenme Toplumu Olarak Okul Kavramı*”, *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Edt: Özdemir, S. Ankara: Pegem akademi.

Kırhallı gök, B. (2015). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Otantik Liderlik Düzeylerinin Yaşam Doyumları ve Aileden Algılanan Sosyal destek Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Konan, N. ve Kış, A. (2015). “Öğrenen Liderlik”, *Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları*” edt: Konan, N. Ankara: Pegem Akademi.

Küçük Ahmet, L. (2015).” *Öğretmenlik Mesleği*”, *Eğitim Bilimine Giriş*. Edt: Küçük Ahmet, L. Ankara: Nobel Akademi.

Kütükçü, T. (2015). *İş Dünyası İletişim Rehberi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Lunenburg, F.C. ve Ornstein, A.C. Çev: Arastaman, G. (2013). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Nobel akademi.

McShane. ve Now, V.G. Çev: Günsel, A. ve Bozkurt, S. (2016). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Akademik.

Mete, Y. (2014). “*Liderlik, İş Doyumu ve Sağlık Çalışanları* “, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Morgan, G. Çev: Bulut, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.

Mumcu, L. (2014). “*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Murray, K. Çev: Şensoy, Ü. (2016). *Liderlik ve İletişim*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür yayınları.

Oklay, E. (2016). “*Okul Yöneticilerinin Liderlik Becerileri ve Yeterlik Alanları*”, *Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği*. Edt: Aypay, A. Ankara: Pegem Akademi.

Orhan, N. (2013). “*Aday Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ve İş Doyumu Düzeyleri*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özakupınar, Y. (2013). *Bir Medeniyet Teorisi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Özdemir, S. (2012). “ *Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri ve Sorunları*”, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Edt: Özdemir, S. Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, S. (2013). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.

Paşamehmetoğlu, A. ve Yeloğlu, H.O. (2015). “*Motivasyon*”, *Örgütsel Davranış*. Edt: Sığırı, Ü. ve Gürbüz, S. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Pelit, E. (2015). *İşgören Güçlendirme ve İş Doyumu*. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları.

Pişiren, L. (2010). “*Uluslararası Bir Grup Tarafından Satın Alınan Bir Üretim Şirketinde Yaşanan Kültür Değişimi Sürecinde Yöneticilerin İletişimci Biçimlerdeki Değişiminin Çalışanların İletişim Doyumuna Olan Etkisinin Değerlendirilmesi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Raosoft (2018). Raosoft sample size calculator. <http://www.raosoft.com/samplesize.html>

Robbins, S.P. ve Judge, T.A. Çev: Erdem, İ. (2015). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Akademik.

Sabuncuoğlu, Z. ve Gümüş, M. (2016). *Örgütsel İletişim*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tokol, T. (2011). *İşletme*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Sağlam, M. (2009). “*Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar*”, *Eğitim Bilimine Giriş*. Edt: Çiçek Sağlam, A. Ankara: Maya Akademi.

Simitçioğlu, Y. (2009). “*Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar; Bayrampaşa İlçesi Örneği*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, İ. (2013). “*Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri*”, YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi.

Şahin, S. (2003). “*Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şayan Kileci, M. (2005). “*Yerel Kültürün Örgüt Kültürüne Etkileri; Gaziantep Örneği*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şengül Doğan, E. (2013). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Şeşen, H. (2015). “*Örgüt Kültürü*”, *Örgütsel Davranış*. Edt: Sıgı, Ü. ve Gürbüz, S. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Şirin, H. (2012). “*Eğitimle İlgili Hizmetler*”, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Edt: Özdemir, S. Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2014). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M., Güleş, H., ve , A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 173.

Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)* Pearson, Boston

Tabak, A. ve Sıgı, Ü. (2015). “*Liderlik*”, *Örgütsel Davranış*. Edt: Sıgı, Ü. ve Gürbüz, S. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Taner, D. (2008). “*Öğretmenlerin Umutsuz Düzeyleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi

Teltik, H. (2009). “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Timur, H. (2005). *İş Ölçümü İş Planlaması Verimlilik*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Tok, T.N. (2007). *İlköğretim Müfettişlerinin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılıkları*. Ankara: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası.

Turan, S. ve Bektaş, F. (2014). “Liderlik”, *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. Edt: Turan, S. Ankara: Pegem Akademi.

Turhan, M. (2015). *Kültür Değişmeleri*. Ankara: Altınordu Yayınları.

Tutar, H. ve Yılmaz, M.K. (2013). *İletişim Genel ve Örgütsel Boyutuyla*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türk, M.S. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Uğurlu, Z. (2016). “Okul Örgütü ve Yönetimi”, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Edt: Akın, U. Ankara: Pegem Akademi.

Unutkan, G.A. (1995). *İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Uzun, C. (2016). “Bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okul Kültürü Algıları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Viau, R. Çev: Budak, Y. (2015). *Okulda Motivasyon*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Vural, B. (2004). *Eğitim-Öğretimde Planlama, Ölçme ve Stratejiler (2. Baskı)*. İstanbul: Hayat.

Vural, B. (2006). *Yetkin-İdeal Vizyoner Öğretmen*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Weber, M. Çev: Ozankaya, Ö. (2014). *Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Yavuz, M. (2015). *Öğrenme Liderliği*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, B. (2001). “Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlâkına Etkisi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ:F.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, F. (2009).” *Eğitim Örgütlerinde ÖrgütKültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, T. (2014). “*Özel Okullardaki İlkokul Müdürlerinin Liderlik Biçimi ile Sınıf Öğretmenlerinin İş Doymu Arasındaki İlişki*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, A. ve Boğa Ceylan, B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doymu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17(2), 277–394.

Yiğit, B. (2014). “*Okul-Toplum İlişkileri ve Okula Toplumsal Katılım*”, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Edt: Çelik, V. Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel, S. (2011). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Öğretmenim;

Bu form **“Eğitim Kurumlarında Okul Kültürünün Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi”**ni ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşleriniz ve bilgileriniz akademik bilimsel bir lisansüstü tez çalışmasına veri olmak amacıyla alınmaktadır. Düşüncelerinizi samimi bir şekilde ifade etmenizi istirham ediyorum. Çalışmamıza verdiğiniz katkılardan dolayı sizlere müteşekkirim.

Serkan KADIOĞLU

Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrencisi

BÖLÜM I

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. İlgili seçeneğin önündeki parantez içine (X) işareti koyarak yanıtlanmanız beklenmektedir.

1. Cinsiyetiniz:
 Kadın Erkek
2. Yaşınız:
 21-30 31-40 41- üzeri
3. Medeni Haliniz:
 Bekar Evli
4. Eğitim Düzeyiniz:
 Ön Lisans Lisans Lisansüstü
5. Mezun Olduğunuz Fakülte:
 Eğitim Fakültesi Fen-Edebiyat Fakültesi Teknik Eğt. Fakültesi
 Diğer (Lütfen yazınız.....)
6. Bu Okulda Toplam Hizmet Süreniz:
 1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl
 16 yıl - üzeri
7. Mesleğinizdeki Hizmet Süreniz:
 1 yıldan az 1-5 Yıl 6-10 yıl
 11-15 yıl 16-20 Yıl 21yıl - üzeri
8. Kurumdaki istihdam şekliniz:
 Ücretli öğretmen Kadrolu öğretmen

BÖLÜM II. OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

| Şu an görev yaptığınız okulda; | Kesinlikle katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Kesinlikle katılmıyorum |
|--|------------------------|-------------|------------|--------------|-------------------------|
| 1. Okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerine değer verir. | | | | | |
| 2. Öğretmenler birbirine güvenir. | | | | | |
| 3. Öğretmenler okulun misyonuna destek olur. | | | | | |
| 4. Öğretmen ve veliler öğrencilerin performansı konusunda ortak beklentilere sahiptir. | | | | | |
| 5. Yöneticiler öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine güvenir. | | | | | |
| 6. Öğretmenler bir sorun çıktığında yardım etmeye isteklidir. | | | | | |
| 7. Yöneticiler iyi performans gösteren öğretmenleri kutlamak için zaman ayırır. | | | | | |
| 8. Okulun misyonu öğretmene yol gösterici niteliktedir. | | | | | |
| 9. Veliler öğretmenlerin mesleki yargılarına güvenir. | | | | | |
| 10. Öğretmenler karar verme sürecine katılır. | | | | | |
| 11. Öğretmenler mesleki gelişime değer verir. | | | | | |
| 12. Öğretmenler birbirlerinin fikirlerine değer verir. | | | | | |
| 13. Yöneticiler öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmasına olanak sağlar. | | | | | |
| 14. Öğretmenler okulun misyonunu bilir. | | | | | |
| 15. Öğretmenler okulda gelişen olaylarla ilgili bilgilendirilir. | | | | | |
| 16. Öğretmenler ve veliler öğrenci performansı hakkında iletişim halindedir. | | | | | |
| 17. Okul politikalarının oluşturulmasında ve kararların verilmesinde öğretmenlerin katılımı sağlanır. | | | | | |
| 18. Öğretmenler diğer öğretmenlerini ne öğrettiği hakkında genelde fikir sahibidir. | | | | | |
| 19. Öğretmenler öğrenme süreci ile ilgili en son gelişmeler hakkında bilgi sahibidir. | | | | | |
| 20. Öğretmenler grup içinde işbirliği halinde çalışır. | | | | | |
| 21. Öğretmenler yeni yöntemler, teknikler ve fikir | | | | | |
| 22. Okul misyonu toplumun değerlerini yansıtır. | | | | | |
| 23. Yöneticiler öğretimde risk almayı ve yeniliği destekler. | | | | | |
| 24. Öğretmenler program ve projeleri değerlendirmek için işbirliği yapar. | | | | | |
| 25. Öğretmenler okul gelişimine değer verir. | | | | | |
| 26. Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır. | | | | | |
| 27. Yöneticiler öğretim için ayrılan zamanı korur. | | | | | |
| 28. Öğrenciler kendi eğitimleri ile ilgili sorumluluk üstlenirler; örneğin sınıfta derse katılır ve ödevlerini yaparlar. | | | | | |

BÖLÜM III. İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ

Bu bölümde, iş doyumunu düzeyinizin belirlenmesi amaçlanmıştır. Lütfen aşağıdaki ifadelere ilişkin görüşünüzü, karşılardaki ölçekte size en uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

| | | Çok Yetersiz (1) | Yetersiz (2) | Normal (3) | İyi (4) | Çok İyi (5) |
|----|---|------------------|--------------|------------|---------|-------------|
| 1 | Okulumda yetenek ve bilgilerimi uygulama olanağım | () | () | () | () | () |
| 2 | Okulumda teknolojinin kullanımı | () | () | () | () | () |
| 3 | Okulumda işimi yaparken bana tanınan özgürlük | () | () | () | () | () |
| 4 | Okulumun fiziksel koşulları (ısıtma, aydınlatma, havalandırma, vb.) | () | () | () | () | () |
| 5 | Okulumdaki günlük çalışma saatleri | () | () | () | () | () |
| 6 | Okulumdaki dostluk ve arkadaşlık ortamı | () | () | () | () | () |
| 7 | Okulumda öğretmen performansının ödüllendirilmesi | () | () | () | () | () |
| 8 | Okulumda takım olarak çalışmaktan aldığım haz | () | () | () | () | () |
| 9 | Okulumda karşı bağlılık hissim | () | () | () | () | () |
| 10 | Okulumun bana kazandırdığı saygınlık hissi | () | () | () | () | () |
| 11 | Okulumun bana insanlara faydalı olma imkanı vermesi | () | () | () | () | () |
| 12 | Okulumun bana verdiği hedeflerimi gerçekleştirme fırsatı | () | () | () | () | () |
| 13 | Okulumda yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi | () | () | () | () | () |
| 14 | Okulumda kararların ortak alınması | () | () | () | () | () |
| 15 | Okulumda gidiş gelişlerimin kolaylığı | () | () | () | () | () |
| 16 | Okul müdürü ve öğretmenler arasındaki iletişim | () | () | () | () | () |
| 17 | Okulun amaçlarının öğretmenler tarafından bilinmesi | () | () | () | () | () |
| 18 | Yaptığım işin aldığım eğitime uygunluğu | () | () | () | () | () |
| 19 | Yaptığım işin kişiliğime uygunluğu | () | () | () | () | () |

Yardımlarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkürler.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.5096826

13/04/2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 04.04.2017 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 13.04.2017 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Serkan KADIOĞLU 'nun "Eğitim Kurumlarında Okul Kültürünün Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Küçükçekmece, Arnavutköy ve Eyüp ilçelerinde bulunan tüm kademelerdeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe 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 uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması 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 olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
13/04/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5122722

13.04.2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Serkan KADIOĞLU

- İlgi: a) 04.04.2017 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 13.04.2017 tarih ve 5096826 sayılı oluru.

"Eğitim Kurumlarında Okul Kültürünün Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi" teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması 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 rica ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

ook.live.com/owa/?path=/mail/search/rp

+ Yeni | v

↩ Yanıtla | v

🗑 Sil

📁 Arşivle

Gereksiz

Gönderen: Muruvvet COLAKOGLU <muruvvet.colakoglu@sfl.bau.edu>

Gönderildi: 28 Kasım 2016 Pazartesi 08:21

Kime: SERKAN KADIOĞLU

Konu: RE: OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ İZİNİ HAKKINDA

Sayın Serkan Kadioğlu,

Okul Kültür Ölçeği'ni kaynak göstererek tezinizde kullanabilirsiniz.

Kolay gelsin,

Mürüvvet Çolakoğlu


From: SERKAN KADIOĞLU [<mailto:Serkan1955@hotmail.com>]


Sent: Sunday, November 27, 2016 3:12 PM


To: Muruvvet COLAKOGLU

Subject: OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ İZİNİ HAKKINDA

ook.live.com/owa/?path=/mail/inbox/rp

 Yeni | v

 Yanıtla | v

 Sil



Gönderen: Hülya Çekmecelioglu <hulyacekmece

Gönderildi: 14 Aralık 2016 Çarşamba 14:56

Kime: SERKAN KADIOĞLU

Konu: Re: İlt: Ölçek izni hakkında;

Serkan bey ölçeğe ulaştınız değil mi. ulaştıysanız iyi çalışmalar diliyorum

14 Aralık 2016 12:45 tarihinde SERKAN KADIOĞLU