

T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM KADEMESİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI İLE İŞ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan

FATMA MERVE ÇELTEK

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ

KARAMAN – 2021

ÖN SÖZ

Tez sürecimde bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, yardımlarını esirgemeyen, bana ilham veren, danışmanlığından onur duyduğum Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ' a saygılarımla sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bilgilerini ve tecrübelerini samimiyetle paylaşan, çok değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN' a, deneyimi ve bilgisi ile şekil veren hocalarım Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR' e, Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU' na. Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK' e, Prof. Dr. Hüseyin IZGAR' a ve Doç. Dr. Enes GÖK'e, vakitlerini bana ayırdıkları için çok teşekkür ederim.

Hep destekçim olan canım anneme, canım babama, biricik abime, eşine ve arkadaşlarıma gösterdikleri sabır ve özveriden dolayı çok teşekkür ederim.

Fatma Merve ÇELTEK

2021

ÖZET

Temel Eğitim Kademesindeki Öğretmenlerin İş Doyumları ile Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Fatma Merve Çeltek

Yüksek Lisans/ Eğitim Yönetimi

Tez danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ

2020-2021

Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi bu araştırmanın amacıdır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya İli Meram İlçesinde görev yapmakta olan 347 öğretmenden elde edilmiştir. Bu çalışmada Terzi (2005) tarafından geliştirilen ve 29 sorudan oluşan Okul Kültürü Ölçeği ile Tezer (1991) tarafından geliştirilen ve 10 sorudan oluşan İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin soruların bulunduğu kişisel bilgi formu ölçeklere eklenmiştir. Elde edilen verilerin incelemelerinde ortalama, standart sapma, yüzde ve frekanslardan yararlanılmış, farklılık incelemelerinde bağımsız t-testi ve ANOVA; ilişki incelenmesinde korelasyon uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kültürü algıları ve alt boyutları ile iş doyumları arasında istatiksel anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okul kültürü analiz sonuçlarına göre görev kültürü okullarda yoğun olarak algılanan okul kültürü alt boyutudur. Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları öğretmenlerin demografik bilgilerine göre incelendiğinde cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık görülmezken yaş, branş, mesleki kıdem yılı, istihdam türüne ilişkin anlamlı farklılık görülmektedir. Okul kültürü algıları yaş değişkenine göre incelendiğinde 30 ve altı yaş arası öğretmenlerin 41- 50 yaş arası öğretmenlere göre bürokratik kültür boyutunu okullarda daha çok algıladıkları yönünde sonuca ulaşılmıştır. Branş değişkenine göre, okul öncesi öğretmenlerin branş öğretmenlerine

göre bürokratik kültürü okullarında daha fazla algıladıkları görülmüştür. Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde görev ve bürokratik kültür alt boyutlarında farklılaşma görülmektedir. Sonuç 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin lehinedir. İstihdam türüne göre incelendiğinde ücretli öğretmenlerin, kadrolu öğretmenlere göre okullarında bürokratik kültürü daha baskın algıladıkları görülmüştür. Görev kültürü boyutunda ise kadrolu öğretmenlerin ücretli öğretmenlere göre görev kültürünü daha fazla algıladıkları saptanmıştır. İş doyum düzeyi öğretmenlerin demografik bilgilerine göre incelendiğinde cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık görülürken yaş, branş, mesleki kıdem yılı, istihdam türüne ilişkin anlamlı farklılık görülmemektedir. Kadın öğretmenlerin iş doyum düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Anahtar kelimeler: Temel eğitim, öğretmen, okul kültürü algısı, iş doyum düzeyi.

Investigation of the Relationship between

Teachers' Job Satisfaction and School Culture Perceptions at

Basic Education Level

Absract

The aim of this research is to determine the relationship between teachers' perceptions of school culture and their job satisfaction. The research is conducted in relational survey model as a descriptive study. The sample of the study is 347 teachers and gathered data from 347 teachers in working Meram Konya. In this study, the School Culture Scale developed by Terzi (2005) and consisting of 29 questions and the Job Satisfaction Scale consisting of 10 questions developed by Tezer (1991) have used. A personal information form with questions about teachers' demographic information has added to the scales. Mean, standard deviation, percentage and frequencies have used in the analysis of the obtained data, independent t-test and ANOVA have used in the analysis of differences; Correlation has used to analyze the relationship. According to the results of the research, a statistically significant relationship has found between teachers' perceptions and sub-dimensions of school culture and their job satisfaction. According to the results of school culture analysis, duty culture is the sub-dimension of school culture that is intensely perceived in schools. When the perceptions of the school culture of the teachers at the basic education level are examined according to the demographic information of the teachers, there is no significant difference regarding the gender variable, but there is a significant difference regarding the age, branch and employment type. When the perceptions of school culture have examined according to the age variable, it has concluded that the teachers aged 30 and below perceived

the bureaucratic culture dimension more in schools than the teachers aged 41-50. According to the branch variable, it has observed that preschool teachers perceived bureaucratic culture more in their schools than branch teachers. When the perceptions of school culture of the teachers at the basic education level are examined according to the variable of seniority, differentiation is observed in the sub-dimensions of duty and bureaucratic culture. The result is in favor of teachers with a seniority of 1-10 years. When examined by employment type, it has seen that paid teachers perceived the bureaucratic culture more dominant in their schools than permanent teachers. In the dimension of task culture, it has determined that permanent teachers perceived task culture more than paid teachers. When the job satisfaction level is analyzed according to the demographic information of the teachers, there is a significant difference regarding the gender variable, while there is no significant difference regarding the age, branch, professional seniority and employment type. Job satisfaction levels of female teachers are higher than male teachers.

Keywords: Basic education, teacher, school culture perception, job satisfaction level.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ii
ÖZET ii
Absract iv
İÇİNDEKİLER vi
Tablolar Listesi ix
BÖLÜM 1 1
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Problem ve Alt Problemler 5
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Araştırmanın Varsayımları 7
1.5. Araştırmanın sınırlılıkları 8
1.6. Tanımlar 8
BÖLÜM 2 10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 10
2.1. Kültür ve Örgüt Kavramları 10
2.2. Örgüt Kültürü 12
2.3. Örgüt Kültürünün Unsurları 15
2.3.1. Değerler ve İnançlar 16
2.3.2. Normlar 17
2.3.3. Varsayımlar (Temel Sayıltılar) 18
2.3.4. Seremoniler ve Törenler 18
2.3.5. Hikaye ve Efsaneler 19
2.3.6. Semboller 20
2.3.7. Mitler 20
2.3.8. Dil 21
2.3.9. Kahramanlar 21
2.4. Örgüt Kültürünün Oluşturulması 21
2.5. Örgüt Kültürü Yaklaşımları ve Modelleri 22

2.6. Okul Kültürü 25
2.6.1. Okul Kültürünün Oluşturulması 30
2.6.2. Okul Kültürünün Sınıflandırılması 32
2.6.3. Okul Kültürünün Tanıtılması 36
2.6.4. Güçlü ve Zayıf Okul Kültürü 37
2.7. İş Doyumu 40
2.7.1. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler 43
2.7.2. İş Doyumunun Boyutları 50
2.7.3. İş Doyumu Kuramları 51
2.8. Okul Kültürü ve İş Doyumu 55
2.9. İlgili Araştırmalar 57
2.9.1. Yurtiçi Araştırmalar 57
2.9.2. Yurtdışı Araştırmalar 63
BÖLÜM 3 66
3. YÖNTEM 66
3.1. Araştırmanın Modeli 66
3.2. Çalışma Grubu 66
3.3. Veri Toplama Araçları 68
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 68
3.3.2. Okul Kültürü Ölçeği 69
3.3.3. İş Doyumu Ölçeği 71
3.3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi 72
BÖLÜM 4 74
4. BULGULAR 74
4.1. Okul Kültürü Algısı 74
4.2. Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği'ne İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bulgular 74
4.3. Okul Kültürü Algıları ve Demografik Değişkenler 76
4.3.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi 76
4.3.2. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi 77

4.3.3. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Branş Değişkenine Göre İncelenmesi 80
4.3.4. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi 82
4.3.5. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının İstihdam Türü Değişkenine Göre İncelenmesi 86
4.4. İş Doyumu 89
4.4.1. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bulgular 89
4.5. İş Doyumu ve Demografik Değişkenler 89
4.5.1. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi 89
4.5.2. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi 90
4.5.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi 91
4.5.4. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi 92
4.5.5. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin İstihdam Türü Değişkenine Göre İncelenmesi 93
4.6. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ve Alt Boyutları İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki 94
BÖLÜM 5 96
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 96
5.1. Öneriler 105
5.1.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler 105
5.1.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler 105
6. KAYNAKÇA 107
Ek1. Araştıma İzni 124

Tablolar Listesi

Tablo 2.1.Teorik yaklaşımlar …… 23

Tablo 2.2. Güdüleyici Faktörler ve Koruyucu Faktörler …….. 46

Tablo 3.1. Örneklem büyüklükleri …… 67

Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri ……. 67

Tablo 3.3. Okul Kültürü Ölçeği Faktör Analiz Sonuçları ……. 70

Tablo 3.4. İş Doyumu Ölçeği Faktör Analiz Sonuçları ……. 71

Tablo 4. 1.Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarının İstatistiksel Değerleri 74

Tablo 4. 2. Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları 76

Tablo 4. 3.Öğretmenlerin Okul Kültürü ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 77

Tablo 4. 4. Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Grubu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları 78

Tablo 4. 5. Okul Kültürü Ölçeğinin Boyutlarından Bürokratik Kültür Puanlarının Yaş Değişkenine Yönelik Yapılan Tukey Testi Sonuçları 79

Tablo 4. 6.Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....80

Tablo 4. 7. Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği Puan Ortalamalarının Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları 81

Tablo 4. 8.Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarından Bürokratik Kültür Puan Ortalamaların Branş Değişkenine Yönelik Yapılan Tukey Testi Sonuçları.....82

Tablo 4. 9.Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 83

Tablo 4. 10.Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları 84

Tablo 4.11.Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarından Bürokrasi Kültürü Puan Ortalamaların Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Yapılan Tukey Testi Sonuçları85

Tablo 4. 12.Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarının İstihdam Türü Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 86

Tablo 4. 13.Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği Puan Ortalamalarının İstihdam Türü Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları 87
Tablo 4. 14.Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarından Bürokrasi Kültürü Puan Ortalamaların İstihdam Türü Değişkenine Yönelik Yapılan Tukey Testi Sonuçları .88
Tablo 4.15.İş Doyumu Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....89
Tablo 4.16.Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....90
Tablo 4.17.İş Doyumu Ölçeğinin Yaş Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 90
Tablo 4.18.İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Grubu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları 91
Tablo 4.19.İş Doyumu Ölçeğinin Branş Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 91
Tablo 4.20. İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....92
Tablo 4.21.İş Doyumu Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri 92
Tablo 4.22. İş Doyumu Ölçeğinin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları 93
Tablo 4 23.İş Doyumu Ölçeğinin İstihdam Türü Değişkenine İlişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri 93
Tablo 4.24.İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları 94
Tablo 4.25.Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları.....94

Şekiller Listesi

Şekil 1. İş Doyumu ve Doyumsuzluğunu Etkileyen Faktörler..... 44

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Bilimsel, toplumsal, teknolojik ve siyasi gelişmeler doğrultusunda bireylerden beklenilen niteliklerde değişime uğramıştır. Bu değişimlerle birlikte eğitim kurumlarının değişimi zorunlu hale gelmiştir. Günümüzde araştırma ve geliştirme merkeze alınarak bilginin üretilmesi için bilime, insana ve teknolojiye yatırım sağlayan eğitim ön plandadır (Aktan ve Tunç, 1998). Bu bağlamda bilgi üretimi ve nitelikli insan gücü önemli bir yere sahiptir. Bu durum, okul öncesi eğitimden başlayarak yüksek öğretimi kapsayan bireyin eğitim hayatının önemini daha çok artırmaktadır. Çünkü eğitim kurumlarının öğrencilerin içinde var olan yeteneklerin ortaya çıkarılmasını ve yeni beceriler kazandırarak çağın getirdiği yeniliklere uyum sağlayan bireyler yetiştirme vizyonu bulunmaktadır (Şişman 2002). Özellikle de temel eğitim süreci bu konuda önemli bir yere sahiptir. Temel eğitim, çocukların okuma yazma, ana dilini etkin kullanma, temel matematiksel işlemler, toplumsal ve doğal olaylarla ilgili temel bilgileri öğrendiği dönemdir. Bu bilgiler sonraki öğrenmelerin ön koşuludur (Sarıbaş ve Babadağ,2015). Yani öğrenciler bu kademede hayatlarını daha iyi sürdürebilmek için ihtiyaçları olan bilgi ve becerileri edinirler. Temel eğitim sürecindeki bu işlevlerin gerçekleşmesi için nitelikli öğretmenlerin bulunması gerekmektedir. Eğitimin verimliliği ve niteliği büyük oranda öğretmenlerin niteliği ile orantılıdır (Şişman, 2005). Öğretmenlerin alan bilgilerinin yeterli düzeyde olmasının yanında psikolojik açıdan sağlıklı olmaları, eğitim kalitesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin psikolojik sağlıklarını etkileyen unsurlardan biri de iş doyumudur. Çünkü bir toplumun daha mutlu, sağlıklı ve yaratıcı olması çalışanların iş doyum düzeyi ile yakından ilişkilidir (Aşık, 2010). Eren (2004) çalışanların işlerinden memnun oldukları oranda çalıştıklarını belirtirken, Alıç (1996)

yorgun, kırgın, mutsuz çalışanların işlerinde verimli olamayacaklarını belirtmiştir. Literatür incelendiğinde iş doyumu ve iş doyumu etkileyen unsurlar üzerine çeşitli araştırmalara rastlanılmıştır. Ingersol'un (1999) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin iş doyum düzeyleri artıkça okulda kalma istekleri de artmaktadır. Bunun aksine araştırmasında öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olması sonucunda emeklilik isteme ve okuldan ayrılma davranışlarında bulunduklarını ifade etmiştir. Özyürek (2009) araştırmasında iş doyum düzeyinin yüksek olması çalışanların mutlu olmasını sağlarken, işten doyum sağlayamama ise çalışanların yabancılaşmasına ve uyum problemlerinin meydana gelmesine ve psikolojik sağlıklarının bozulmasına yol açtığını belirtmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin düşük olması yaşam doyumları olumsuz yönde etkilemektedir (Vural, 2004). Demirtaş (2010) tarafından eğitim kurumlarında yapılan bir araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç ile öğretmenlerin çalıştığı kuruma bağlılıkları artıkça iş doyumlarının da arttığı, iş doyumları artıkça da örgütsel bağlılığın güçlendiği söylenebilir. Eisenberger, vd. (2001) algılanan örgütsel desteğin iş doyumunu olumlu etkilediğini araştırmalarında belirtmişlerdir. Bu sonuca paralel olarak öğretmenlerinde okullarından algıladıkları destek doğrultusunda işlerinden ve yöneticilerinden memnuniyet sağlayacağı söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda örgütsel yaşam içinde iş doyumu kavramının önemi anlaşılmaktadır.

İş doyumunu etkileyen önemli faktörlerden bir tanesi de örgütsel kültürdür. MacMillan (1999) bir araştırmasında öğretmenlerin iş doyumları üzerinde okul kültürünün pozitif yönde etkisi olduğunu ve güçlü okul kültürüne sahip okullarda çalışan öğretmenlerin başarılı ve işlerinden daha fazla doyum sağladığını tespit etmiştir. Okul kültürü ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ise okullar açısından önemli fonksiyonları olduğu görülmektedir. Okul kültürü, ortak amaçlara yönelme konusunda kılavuzluk görevi yapar ve başarı için

hangi adımların atılmasına yönelik gerekli olan normları oluşturur. Bu bağlamda güçlü okul kültürünün oluşturulması, okul başarısının sağlanması ve sürdürülebilmesi açısından temel gerekliliktir (Sergiovanni, 2001). Cheng (1993), çalışmasında etkili ve güçlü okul profillerinin örgütsel yapı, müdürün liderlik davranışları, iş doyumu, örgütsel bağlılık gibi örgütsel değişkenler açısından zayıf kültüre sahip okul profillerinden nasıl farklılaştığını araştırmıştır. Güçlü ve etkili okul kültürüne sahip okulların, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak işlerinden duydukları doyum düzeyini de artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı güçlü ve zayıf kültüre sahip okulların farklılaşmasını ise üç maddeyle açıklamıştır. Birincisi müdürün liderlik davranışları, örgütsel yapı ve katılımdır. İkincisi öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyum düzeyleridir. Üçüncüsü ise algılanan örgütsel etkililik ve genel, kamu sınavlarında akademik başarı açısından okulun etkililik düzeyidir. Bu sonuçlardan yola çıkararak güçlü bir okul kültürünün öğretmenlerin motivasyonlarını artırarak iş doyum düzeylerini, bağlılıklarını ve performanslarını da artıracağı söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda güçlü bir okul kültürün oluşturulmasının öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi anlaşılmaktadır.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasında pozitif ilişki tespit edilen araştırmalara rastlanmıştır (Gligorović, Nikolić, Terek, Glušac ve Tasić, 2016; İşcan ve Timüroğlu, 2007; You, Kim ve Lim 2017). Kadıoğlu ve Güneş (2018), okul kültürünün iş doyumuna etkisini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin okul kültürü algılarıyla iş doyum düzeyleri arasında yüksek düzeyli, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, Hill (2000), Özdemir (2006), Terzi (2005) ilkokul, Cheng (1993), Hosseinkhanzadeh ve Yeganeh (2013), Işık (2007), ortaokul, İpek (1999), Terzi (1999), lise kurumlarındaki okul kültürünü incelemişlerdir. Gençtürk ve

Memiş (2010), Tunacan ve Çetin (2009) ilkokul öğretmenlerin iş doyumlarını, Bibi, Khalid ve Hussain (2019) özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumlarını, Ateş ve Bayraktar (2018), sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Wong (2010) okul öncesi öğretmenlerin okul kültürü algılarını ve iş doyum düzeylerini araştırmıştır. Fakat temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumu arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar az sayıdadır. Bundan dolayı bu araştırma Konya ili Meram ilçesindeki okul öncesi, ilkokul ve ortaokulu kapsayan temel eğitim kademesinde yapılmıştır.

Okul kültürünün öğretmenler tarafından olumsuz olarak algılanması iş doyumsuzluğuna neden olacaktır. Öğretmenlerin işlerinden doyum sağlayamamaları mesleki yaşamlarında hayal kırıklığı ve özsaygılarıyla ilgili problem yaşamalarına yol açmaktadır (Hargreaves, 1994). Bu durum öğretmenlerde mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Bu konudaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi ile iş doyumu arasında olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür (Yılmaz ve Aslan, 2018). Bunun yanında sosyal desteğin stres, bitkinlik, depresyon, düşük benlik algısı, isteksizlik gibi tükenmişlik düzeyine etki eden değişkenlerle olumsuz, iş doyumu düzeyi ile olumlu bir ilişkisi olduğu görülmüştür (Çivilidağ, 2011). Başka bir deyişle sosyal destek artıkça öğretmenlerde iş doyumu düzeyi artmakta, tükenmişlik azalmaktadır. Bu sonuçlar okullarda verimliliğin, öğretmenlerin iş doyumlarının, motivasyonlarının ve bağlılıklarının artırılması için öğretmenlerin olumlu ve güçlü okul kültürü algılarına sahip olmalarının önemini göstermektedir. Çünkü güçlü örgütsel unsurların baskın olduğu örgütlerde örgüt üyeleri arasındaki dayanışma ve iş birliği ruhunun yüksek ölçüde olduğu, çalışanların iş doyumlarında, örgütsel bağlılık ve verimlerinde artış olduğu görülmüştür (Erdem ve İşbaşı, 2001). Bu bilgilerin ışığında temel eğitim kademsindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları

ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağlayacağı gibi eğitimin kalitesine ve verimliliğine de katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu araştırma sonuçları ile öğretmenlerin okul kültürü algı ve iş doyum düzeylerinin değerlendirilmesiyle eğitim ortamlarında gerekli olan düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlayacaktır.

1.2.Problem ve Alt Problemler

Bu araştırmanın birincil amacı, temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ve iş doyumu düzeylerini belirlemek, ikincil amacı ise, okul kültürü algıları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin saptanmasıdır. Bu amaçlara ek olarak temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algılarının ve iş doyumu düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem yılı, istihdam türü değişenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin iş doyumları ne düzeydedir?
3. Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları

    a. cinsiyet,

    b. yaş,

    c. branş,

    e. mesleki kıdem yılı,

f. istihdam türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin iş doyumları

   a. cinsiyet,

   b. yaş,

   c. branş,

   e. mesleki kıdem yılı,

   f. istihdam türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Eğitimde kalitenin sağlanması öğretmenin niteliğiyle paraleldir (Şişman, 2005). Öğretmenlerin verimlilikleri etkileyen birçok unsur vardır. Bunlardan en önemlisi öğretmenlerin nasıl bir okul kültürü algısına sahip olduğudur. Çünkü öğretmenlerin çalıştıkları kurumla ilgili olumlu okul kültür algılarına sahip olması, okullarına inanç duymaları ve değer yüklemeleri, öğretmenlerin yüksek performans göstermeleri açısından önemlidir. Öğretmenler, okullarına yükledikleri değer ve inanç doğrultusunda okul hedeflerini gerçekleştirmek için emek harcayacaktır. Okul kültürü ortak hareket etmeyi ve bütünleşmeyi sağlayan, okul niteliğini belirlemeye yardımcı olan idealler, değerler, normlar, inançlar, gelenekler ve diğer kültürel sembollerin tümü şeklinde tanımlanmıştır (Önal ve Ekici 2012). Aktarılan bu kültür okul üyelerini bir arada tutan yapıştırıcı işlevindedir ve okul üyelerince oluşturulur. İş doyumu ise bireyin işinden ve işle ilgili olan unsurlardan aldığı

haz ve mutluluktur. Öğretmenler mesleklerin değerli olduğunu düşünülerse, meslek hayatları önem ve anlam kazanır (Turan, 2004). Mesleklerinden duydukları doyum düzeyi artıkça motivasyon ve performansları artar (Balcı, 2004). Bununla birlikte iş doyumu ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ilişki vardır. İş doyumu artıkça örgütsel bağlılığında artacağı söylenebilir (Demirtaş, 2010).

Mesleklerinden memnun olan öğretmenlerin okula bağlılığı ve güveni artacak, okul başarısını yükseltmek için daha fazla çaba harcayacak, diğer meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışacak ve iş doyumu artacaktır. Okulun gelişebilmesi için okulda olumlu bir kültür oluşturulması gerekmektedir. Okul kültürü üyelerin sosyal ve psikolojik gereksinimlerini gidererek okulla bütünleşmelerini, okul hedefleri için daha çok emek harcamalarını sağlar. Öğretmenlerin iş doyumunu artırıcı etkiye sahip olan okul kültürü ile oluşturulan ortak norm, değer ve davranışları benimseyen üyeler kendilerini okula ait hissederler.

Yapılan bu çalışmayla temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin okul kültürü algıları ve iş doyum düzeyleri belirlenerek, okul kültürü ile iş doyumu arasındaki ilişkinin araştırılması ve problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirilmesi düşünülmektedir. Bu konunun araştırılması ile öğretmenlerin performanslarının arttırılmasına, eğitim kalitesi ve verimliliğinin yükselmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

1) Araştırmada veri toplamaya yardımcı olan ölçme araçlarına katılımcı öğretmenlerin samimi ve doğru yanıt verecekleri varsayılmıştır.

2) Veri toplama araçlarının konu ile ilgili tüm görüşlerin belirlenmesini sağlayacak nitelikte olduğu varsayılmıştır.
3) Araştırmadaki çalışma grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5.Araştırmanın sınırlılıkları

1) Araştırma, Konya ili merkez ilçesi olan Meram ilçesindeki temel eğitim kademesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerle sınırlıdır.
2) Araştırmada sonuçları, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
3) Araştırmanın ikinci bölümü (alanyazını) ulaşılabilen kaynaklarla sınırlandırılmıştır.
4) Pandemi dolasıyla veri toplama işlemi dijital ortam ile sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

Örgüt: ortak hedefleri gerçekleştirmek amacıyla toplanmış insanlardan meydana gelen karşılıklı iletişime dayalı faaliyetler yürüten ve kasıtlı şekilde koordine edilerek düzenli ve kontrollü işleyen sosyal bir oluşumdur (Keyton, 2010; Robbins ve Judge, 2012).

Kültür: bir grup insanı diğer gruplardan farklı kılan zihinsel programlama (Hofsede, 1984).

Örgüt kültürü: bir kurumda çalışanlara ve yeni gelen üyelere aktarılan ortak kurallar ve değerlerin toplamıdır (Vechio, 1988).

Okul kültürü: okul kültürü ortak hareket etmeyi ve bütünleşmeyi sağlayan, okul niteliğini belirlemeye yardımcı olan idealler, değerler, normlar, inançlar, gelenekler ve diğer kültürel sembollerin tümüdür (Önal ve Ekici 2012),

İş Doyumu: kişinin mesleki süreçlerini değerlendirmesi sonucunda edindiği olumlu duygusal tutumdur (Başaran, 2000).

Temel eğitim kademesi: okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerini kapsayan eğitim sürecidir [(MEB)].

BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Kültür ve Örgüt Kavramları

Örgüt kültürü kavramını anlamak için ilk öncelikle kültür ve örgüt kavramlarını anlamak gerekmektedir. Kültür insanın bir canlı ve tür olarak hayatını sürdürebilmesi için, doğayı biçimlendirerek ve şekillendirerek uyum sağlama potansiyelidir (Greverus,1982, akt. Ültanır, 2003). Greverus'a göre İnsan uyum sağlama süreci içerisinde kendi çevresinden yaralanarak bu çevre ile ilgili değerler ve araçlar oluşturur. Bu değer ve araçlar geleneklerle ilişkilidir. Kültür insanın olduğu bütün alanları kaplar.

Hofstede kültürü, bir grup insanı diğer gruplardan farklı kılan zihinsel programlama şeklinde tanımlamıştır. Zihinsel programlama ailede başlamakta, okulda, çalışma ortamlarında ve sosyal çevrede devam etmektedir. Hofstede'e göre kültür öğrenilen bir oluşumdur. Başka bir ifadeyle bireyin genlerinden değil sosyal çevresinden kaynağını alır (Hofstede, 1984).

Modern toplumlarda kültürel özelliklerin ne kadar ortak özellikleri olsa da bazı noktalarda farklılıklara sahiptir. Morgan'a (1998) göre toplumsal kültürlerin içerisinde, tarih kronolojisinde, örgütsel ve yönetimsel yaklaşımlarda ve felsefede bu farklılıklar meydana gelmiştir. Bu farklılıklara rağmen birçok araştırmacı kültürün ortak yönlerini ortaya koymuşlardır. Bu ortak özellikler;

- Kültür bir toplumu diğer toplumlardan ayıran norm ve sembollerdir.
- Kültür var olduğu toplumun değerleri barındırır ve onları yorumlar.
- Kültür toplulukları bir arada tutan ve dayanışmayı sağlayan unsurları yaratır.

- Kültür toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde baskın olan ögelerden meydana gelir (Fichter, 2002).

Kültürün bu özellikleri toplumsal yapının içerisinde oluştuğunu ve zamanla değişerek toplumun birikimlerini yansıttığını göstermektedir. Kısacası kültür bir kişinin değil toplumun değer, düşünce, davranış biçimlerini, deneyimlerini ve birikimlerini anlatır (Aktan ve Tutar, 2007).

Kültür, toplumun nasıl davranış sergileyeceğini, nasıl yaşayacağını ve nasıl etkileşim kuracağını yansıtır. Topluma yönelik bilgi, inanç, varsayım ve algılardan meydana gelmektedir (Hollins, 1996). Kültür dinamik bir olgudur. Kültür insanların etkileşimiyle aktarılan ve yasalaştırılan bir olaydır. Bir toplumun yaşam ve davranış tarzları, yaşantılar, semboller, deneyimler, alışkanlıklar, gelenekler, normlar ve inançlar gibi bir toplumu diğerinden ayıran özellikler kültürü oluşturmaktadır. Kültür örgütlerin yazılı olmayan duygusal yönünü oluşturmaktadır. Kültür insanların eylemlerini farkında veya farkında olmadan etkilemektedir. Bu durum kültürün gücünü göstermektedir. Örgütün informel yönü kültür ile şekillenmektedir. Örgüt üyeleri arasındaki iletişim, içtenlik, etkileşim biçimi kültürün oluşumunda, aktarılmasında ve korunmasında oldukça etkilidir.

Örgüt kavramı ise en genel anlamıyla ortak hedefleri gerçekleştirmek amacıyla toplanmış insanlardan meydana gelen karşılıklı iletişime dayalı etkinlikler organize eden ve kasıtlı bir biçimde koordine edilen kontrollü ve düzenli olarak çalışan bir oluşumdur (Keyton, 2010; Robbins ve Judge, 2012). Örgütlerde en önemli unsur insandır ve insanların birbirleriyle etkileşimleri örgütü oluşturur. Örgütün var olması insanların örgüt hedeflerini gerçekleştirmek için iş birliği içinde olmalarına ve etkileşimde bulunmalarına bağlıdır (Daft, 1994). Sivil toplum kuruluşları, hastaneler, ortaklıklar, üniversiteler ve yardım kuruluşları

örgüt yapılarına örnek olarak verilebilir. Örgüt insan ve insan faaliyetlerinden oluşan bir yapı olması sebebi ile insan kaynakları örgütün etkililiği ve verimliliği üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bu nedenle örgütlerde insan kaynaklarını doğru bir şekilde yönetmek önemli bir unsurdur. Örgütlerin amaçlarına bakıldığı zaman farklılıklar göstermektedir. Verimi artırmak, kaynakları denetlemek, çatışmaları çözmek bu amaçlardan birkaçıdır.

2.2. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü ile ilgili araştırmalara 1930'larde başlandığı ve 1980'lerde daha çok ağırlık verildiği kabul edilmektedir (Gizir, 2003; Şişman, 2002). Örgüt kültürünün bilimsel araştırmalarda öne çıkmasının çeşitli sebepleri olmakla birlikte en önemli nedenlerinden biri yönetim teorisinde değişim ve gelişmelerdir (Vural, 2004). Her bir toplum için kabul gören ideal bir yönetim biçimi ve modeli olmadığı bir gerçekliktir. Kültürlerin farklılaşması, her toplumun kendine ait, özel yönetim biçimlerini oluşturulmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda toplumun bir parçası olan örgütlerde kendilerine ait kültürel değerlerini ve bu kültürde aktif olabilecek davranışları belirlemelidir. İnsan ilişkilerinin önem kazanmasıyla birlikte örgütlerde insan kaynağı önem kazanmış böylelikle informal gruplar, grupların oluşturduğu değerler, normlar ve varsayımlar gibi unsurlar ön plana çıkmıştır (Şişman, 2002).

Kültür ve örgüt kavramlarının ne ifade ettiği konusunda birçok araştırmacı bu kavramları farklı açılardan değerlendirip tanımlamıştır. Örgüt kültürü kavramının da birçok tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlamalardan bazıları şöyledir:

Schein' e (1985) göre örgüt kültürü, bir grubun çevreye adapte olması ve grup içi bütünleşme esnasında meydana gelen problemleri çözmek için geliştirdiği ve yeni üyelere aktardığı varsayımlardır. Morgan'a (1998) göre örgüt kültürü kavramı insanların birlikte

dünyayı oluşturması ve yeniden inşa etmesi sağlayan aktif, canlı bir olgudur. Kilmann ve diğerleri' ne (1988) göre örgüt kültürü, örgüt üyelerini bir arada tutan ve paylaşılan ortak değerler, sayıltılar, normlar, beklentiler, inançlar, tutumlar, idealler ve felsefelerdir. Örgüt kültürü bir kurumda çalışanlara yeni gelen üyelere aktarılan ortak kurallar ve değerlerin toplamıdır (Vechio, 1988). Ott (1989) ise örgüt kültürünü, örgüt üyelerinin sembolleri ve olayları algılamalarını yönlendiren ve böylelikle üyelerin eylemlerine rehberlik eden güçlü bir oluşum şeklinde açıklamıştır. Örgüt kültürünün başka bir tanımı ise bir kurumu diğer kurumsal yapılardan farklı kılan, öznellik katan ve üyeler tarafından aktarılan anlamlar ve değerler sistemidir (Robbins, 1993). Jacques (1952) örgüt kültürünü işlerin yapılış şekli ve örgütte baskın olan düşünce tarzının benimsenmesi ve yeni üyelerce öğrenilmesi şeklinde tanımlamıştır (Akt. Scoot, Vd).

Literatür incelendiğinde birçok örgüt kültürü tanımına ulaşılabilir. Bu tanımlar belirli ortak noktalardan oluşmaktadır. Bu noktalar (Köse ve diğerleri, 2001),

- Örgüt kültürü önceden var olmaz zamanla oluşturulur.
- Örgüt kültürü üyeler arasında paylaşılarak gelişimi sağlanır.
- Örgüt kültürleri kendilerine özgüdür.
- Örgüt kültürü yazılı şekilde ifade edilemez. Çalışanların düşüncelerinde, davranışlarında gözlemlenir.
- Düzenli ve yinelenen davranış kalıplarıdır.
- Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin sembol ve olayları anlamlandırmasını sağlar.
- Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin davranışlarına rehberlik eden güçlü bir araçtır.

Hofstede ise örgüt kültürü kavramının tanımı üzerinde ortak bir görüşün olmadığını ancak nitelikleri konusunda bazı araştırmacıların aynı görüşte olduğunu söylemektedir (Hofstede vd., 1990: 286). Hofstede' a göre bu nitelikler;

- Bütüncül yapıda olması,
- Tarihsel özellikleri,
- Antropolojik konularla ilgisi,
- Esnek yapıya sahip olması,
- Kültür değişiminin zor olması
- Toplumsal yapısı.

Örgüt kültürü, birey bazlı bir oluşum değildir; anlam, sembol ve değerlerle birlikte sağlanan sosyokültürel bir oluşumdur (Durgun, 2006). Kişi tek başına örgüt ve örgüt kültürü oluşturamaz. Örgüt kültürü örgüt üyelerini kapsayan ve bu üyelerin etkileşimleriyle oluşturulan değerlerin, normların, inançların, beklentilerin, tutumların ve varsayımların yeni üyelere aktarılmasıyla gelişmektedir. Başka bir ifade ile örgüt kültürü öğrenilen ve yeni üyelerle paylaşılan olgudur. Bu paylaşım ne kadar geniş olursa kültür üst kültür olarak kabul görür. Üyeleri yönlendiren kültür zamanla kazanılmakta ve üyelerin işlerini yürütmesinde yol göstermektedir. Örgüt üyelerinin düşünceleri ve davranışları kurumsallaştığında örgüt kültürünün kazanılmaya başlanıldığından söz edilebilir (Kondalkar, 2007).

Örgüt kültürü örgütlerin görülmeyen ve gözlenmeyen gizli bir gücüdür. Bu gücün önemli bir fonksiyonu da örgüt üyelerini bir arada tutan bir yapıştırıcı vazifesi görmesidir (Yağmurlu, 1997). Örgüt kültürü örgütlere kimlik oluşturmaktadır. Oluşan bu kimliğin göze çarpan özelliği örgüt üyelerince genellikle sorgulanmadan kabul görmesidir. Örgüt kültürü bir deyişle "burada işler böyle yürür" sözünün uygulamaya dökülmüş şeklidir

(O'Donnell ve Boyle, 2003). Örgüt kültürünü oluşturan değerler örgüt üyeleri için hissettikleri sembolik anlamların tümüdür. Bu anlamlar, üyelerin etkileşimiyle öğrenilir.

Örgüt kültürü algısal temelli bir yapıdadır. Çünkü örgüt kültürünü oluşturan değerler bütünü, örgüt üyelerinin soyut ve somut yaşantılarından, zihinsel yapılarından, inanç değerler ve davranışlarından oluşmaktadır. Bu bağlamda örgüt kültürünü algılamak ve analiz etmek kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Örgütler, kendilerine has kültür ve alt kültürlerden meydana gelen topluluklardır (Morgan, 1998). Örgüt kültürü içinde var olduğu toplumsal kültüre göre bir alt kültür olarak kabul edilebilir. Fakat örgüt kültürü alt kültürlerin birleşimi olarak adlandırılamaz çünkü örgüt içinde yer alan alt kültürleri kapsayan, eş paydada bütünleştiren bir kültürdür (Şişman 2002).

Örgüt üyelerine karşılaşılan çeşitli problemlere yönelik çözüm yolları sunan ve örgüt üyelerinin eylemlerine anlam katan bir temel oluşturan örgüt kültürü, örgütün kararlı bir şekilde yaşamını sürdürebilmesi açısından önemli yerdedir (Schein, 1991). Örgüt kültürünü önemli kılan nedenlerden diğeri de zamanla öğrenme ve algılamayla kalıplaşmış bir bakıma kurumsallaşmış gelenekleri, değerleri, normları, yeni üyelere aktarılması görevini üstlenmesidir. Bu sayede örgüt kültürünün devamlılığı sağlanmış olur. Örgüt kültürünün aktarımı ile yeni üyeler arasında ortak dil, dayanışma ve duygudaşlık gibi değerlerin öğretilmesiyle örgüt üyelerinin birlikte uyum ile hareket etmesi sağlanır.

2.3.Örgüt Kültürünün Unsurları

Örgüt kültürünün unsurları kurumun kendine has özelliklerini tanımlayan, karakterini gösteren, kurumu diğer kurumlardan ayıran ve çalışanları aynı hedef etrafında toplayan olgulardır. Bu unsur ile örgüt kültürü anlam kazanır ve çalışanlar tarafından benimsenir. Örgütün temel unsurları değerler, normlar ve varsayımlardan oluşmaktadır.

Örgüt kültürünün görülebilir ifade şekillerinden bazıları ise seremoniler-törenler, mitler, hikaye-efsaneler, semboller, mitler, dil ve kahramanlardır. Örgüt kültürünün unsurlarını şöyle açıklayabiliriz;

2.3.1. Değerler ve İnançlar

Değer kavramının sözlük anlamı "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçüt, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" şeklindedir (TDK, 1959). Örgüt içinde nelerin arzulanır olduğunu tanımlayan kriterler olarak ifade edilen değerler ve inançlar, üyelerin çeşitli olay, davranış, durumlarla kişileri iyi veya kötü gibi kavramlarla değerlendirmelerini sağlayan unsurlardır. Örgüt içindeki problemlerin çözülmesinde benimsenen çözüm yollarını göstermektedir (Gizir, 2003; Şişman, 2002; Young, 2000). Birey açısından değerler, bireyin çevresine uyum sağlamasını kolaylaştıran sosyal bilişken örgüt bağlamında ise, örgütün görevleri ve faaliyetleri ile üyelerin davranışlarının adaptasyonu için oluşturulmuş ve paylaşılmış gerekçelerdir. Bunun yanında değer ve inançlar, örgütün felsefesini, genel hedeflerini, ideallerini, etik kodlarını, ideolojisini, ölçütlerini yansıtmakta ve çeşitli yollarla örgütsel yaşamda dillendirmektedir (Awbrey, 2005; Gizir, 2003).

Değerler hayatımıza etki eden sürekli olarak başvurulan içsel referanslardır. Değerlerin en önemli fonksiyonu, çeşitli olay ve durumdaki eylemlere rehberlik eden, bireye özgü kriterler sağlamasıdır (Hodgkinson, 2008). Örgüt kültürünün merkezi olarak kabul edilen değerler çalışanların eylemlerini açıklamayı ve değerlendirmeyi sağlayan standartların kaynağıdır. Değerler ideal hedefleri temsil eder. Dürüstlük, başarı, güven, eşitlik, bağımsızlık, kendine güven, hırs, cesaret, karşılıklı saygı ve liyakat gibi kazanılması umulan soyut davranış şekilleridir (Şişman, 2002). Kültür insanların aktardığı değerler ve inançlardan oluşmaya başlamaktadır. Bu ortak oluşturulan ve paylaşılan değerler örgüt

içinde temel anlayış sistemi oluşturmaktadır. Örgüt bu temel anlayışı bütünleşme problemlerinde ve örgüt üyelerinin karşılaştığı sorunların çözümünde kullanmaktadır.

Değerler, kullanımda olan değerler ve örtük veya varsayılan değerler olmak üzere iki grup da sınıflandırılabilir. Kullanımda olan değerler, örgüt üyelerinin günlük yaşamlarındaki davranışları için bir kriter oluştururken, örtük veya varsayılan değerler, günlük yaşamdaki değerlerle yani kullanımda olan değerlerle bazen uyuşmasa da örgütlerde uzun süre mevcut olan ve sembolik işlevi olan kriterlerdir (Awbrey, 2005; Ott, 1989).

2.3.2. Normlar

Norm kavramının tanımlamalarından bazıları, kural olarak kabul edilen, özümsenmiş ilke (TDK, 2005), örgüt içinde benimsenen davranışları ve faaliyetleri içeren kurallar (Stoll, 1998) şeklindedir. Normlar örgüt üyelerinde "bu şekilde davranmalı mıyım?" sorusuna karşılık gelerek davranışlarında kontrol, sansür oluşturmaktadır. Bu soru bazen bilinçli bazen de bilinçsiz sorulur. Normlar örgüt üyelerince oluşturulan ve özümsenen davranış ölçütleridir. Örgüt çalışanlarının sergiledikleri eylemlerin yönlendirilmesinde önemli etkiye sahiptir. Değerler gibi normlarda örgüt üyeleri tarafından sorgulamadan kabul edilen örgüt kültürünün görünmez unsurlarındandır.

Normlar formal ve informal olarak sınıflandırılabilir. Formal normlar yazılı metin veya sözlü ifade edilen kurallardan oluşur. Resmi, yazılı normlara ise yasa denir. Yasalar sınırları kesin olarak çizilmiş eylemleri belirtir. Bireylerin karşılıklı iletişimden doğan sözlü ve yazılı bir şekilde ifade edilemeyen, ilişkileri içerisinde kendiliğinden oluşan ve var olan davranış kurallarına ise informal norm denilmektedir. Bireyler formal ve informal normlara uymaya zorlanır (Tezcan, 1993).

2.3.3. Varsayımlar (Temel Sayıltılar)

Örgüt kültürünün özü olan varsayımlar, örgüt üyelerinin insan doğasını, sosyal gerçeklikleri ve ilişkilerin doğasını değerlendirmesidir. Yani insanın dünyayı algılamasıdır. Bununla beraber örgüt üyelerine farklı bir durumun, olayın, ilişkilerin farkına varma, algılama, değerlendirme ve yargıda bulunmasında dayanak sağlamaktadır (Hoy, 1990; Ott, 1989; Şişman, 2002).

Varsayımlar üyelerin algılarını, davranışları, düşüncelerini, hislerini ve tutumlarını yönlendirerek onların örgüte karşı doğru yanlış, olumlu olumsuz gibi ön kabullerinin oluşmasını sağlayan tartışmasız doğrulardır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1999). Varsayımlar örgüt kültürünün en soyut ve gözlenmesi en güç olan unsurudur. Örgüt üyeleri tarafından aktarılan değerlerin ve davranışların çekirdeğini oluşturur. Bunlar örgütün yönetim felsefesini de kapsar. Üyelerin örgütün neden varlığını sürdürmesi gerektiğini ve örgüt içi işlevsel problemlere yönelik çözüm algılarının, düşüncelerinin ve hislerinin nedenlerini oluşturmaktadır (Young, 2000).

Örgüt kültürüne ait bütün stratejiler varsayımlar ile oluşur. Stratejilerin bilgiler temelinde oluştuğu kabul edilseler de bu bilgilerin değerlendirilmesi varsayımlara bağlıdır (Şimşek ve diğerleri, 2001). Uzun süreli politikalar ya da stratejik karar verme süreçlerinde sahip olunan varsayımlar ve değerler eylemleri büyük oranda etkilemektedir (Ott, 1998).

2.3.4. Seremoniler ve Törenler

Seremoniler ve törenler özel durumlar için yapılan etkinliklerdir. Seremoni etkinliklerin temel anlamı, belirli bir mesajın aktarılması ya da gerçekleştirilmesidir. Seremoniler ve törenler aracılığıyla örgüt üyeleri, örgütsel kültürünün parçaları olan

kahramanlara, simgelere, hikayelere ait kutlamalar yaparlar. Bundan dolayı seremoniler ve törenler kültürel değerlerin, normların hatırlatıldığı ve sağlamlaştırıldığı önemli örgütsel kültür unsurlarındandır. Törenler ve seremoniler gelenekselleşmiş etkinlikler olarak tanımlanabilir. Bu etkinlikler ile örgüt kültürünün çevreye tanıtımı ve aktarımı yapılabilir. Örneğin tanışma yemekleri, mezuniyet törenler, tanışma toplantıları ve yarışmalar gibi (Çelik, 2000).

Nelson ve Campbell örgüt törenlerini altı çeşit olarak sıralamışlardır:

- **Statü töreni,** bireylerin statüsünde meydana gelen değişimleri gösterir. Emeklilik törenleri gibi.
- **Yenileme törenleri,** örgüt içindeki değişime ve yenilenmeye önem verir ve öğrenmeye, başarmaya teşvik eder.
- **Teşvik törenleri,** bireylerin başarılarına destek vermek için yapılır. Ayın elemanı seçilmesi gibi.
- **Bütünleşme törenleri,** örgütte bulunan farklı grupları birleştirerek daha büyük bir örgüt kültürü oluşturmayı pekiştirir. Piknikler, balolar, yemekler gibi.
- **Çatışmayı azaltıcı törenler,** doğal bir şekilde ortaya çıkan çatışmaların giderilmesi amaçlanmaktadır. Birleşme sözleşmeleri ve şikayet dinleme gibi,
- **Derece indirme,** örgütsel değer ve normları uygulamakta başarısız olan üyelerin cezalandırılması amaçlanmaktadır.

2.3.5. Hikaye ve Efsaneler

Genellikle örgütün geçmişinde yaşanmış olayların abartılarak anlatılmasıyla meydana gelen kültürel taşıyıcılardır. Hikayeler ve efsaneler özellikle oryantasyon döneminde etkinliğini ve önemini artırarak çalışanların verimliliğini sağlamaktadır (Taş,

1995). Hikayeler ve efsaneler örgüt değerlerinin sağlamlaşmasına ve aktarılmasına yardımcı olurlar. Örgüt kahramanlarını ve sembollerini canlandırır. Bunun yanında örgüt tarihine ilişkin hikayeler örgüt üyelerinin örgütlerinin gelişim sürecini anlamalarını sağlar. Joanne, Martin ve arkadaşlarının araştırmalarına göre örgütlerdeki hikayeler, kovulma hikayeleri, kriz anlarındaki örgüt davranışları, yükselme hikayeleri, patron hikayeleri şeklindedir (Nelson ve Campbell, 1997).

2.3.6. Semboller

Örgüt kültürünü benimsetmeye yardımcı olan semboller örgüt tarafından kullanılan logolar, tasarımlar, şekiller vb. ögelerdir. Semboller ile çalışanlara örgüt için önemli olan kişi ve değerler hatırlatılır, üst yönetimin istediği eşitlik seviyesini ve doğru olan davranış şekillerini (otoriter, risk alan, katılımcı, kararlı, tutucu, sosyal vb.) aktarır (Taş, 1999).

2.3.7. Mitler

Mit örgütün değerlerinin ve tanıtım sistemlerinin yerleşmesini gerçekleştiren iletişim aracıdır. Gerçek ya da hayal unsuru olarak örgüt üyelerini harekete geçiren, üyelerin davranışlarına yön veren tutum ve inançlar mit olarak adlandırılmaktadır (Harris ve Morran, 1996'dan Akt. Erkmen, 2010). Bir örgütün değerlerine, yöneticilerine ya da çalışanlarına değişik olaylar ve öyküler zamanla belli bir anlamı taşıyan içeriğe dönüştüğünde mitleşir. Örgüt üyeleri tarafından paylaşılan mitler, örgütteki dayanışmayı geliştirirken, çevrenin destek ve güven duygusunun da korunmasına yardımcı olur (Akıncı, 1999).

2.3.8. Dil

Dil iletişimin en temel aracı olduğu gibi örgüt kültürünün de önemli bir ögesidir. Dil, çeşitli şekillerde bir grubun birbirlerine anlamları ve sembolleri aktarmak için kullandığı sesler veya işaretler şeklinde tanımlanmıştır (Beyer ve Trice 1987). Bir kurumu diğer kurumlardan farklı kılan özelliklerden biri de örgütün kendine has dilidir. Mimikler, jestler, beden dili, argo kelimeler, dedikodular, söylemler, sloganlar ve metofarlar örgüt dilini oluşturan önemli ögelerdir (Gürsel, 2015). Örgütte oluşan bu dili sadece örgüt üyeleri anlayabilir ve kullanabilir. Örgüt üyeleri bu dili özümseyerek örgüt kültürünü de kabul ettiklerini gösterirler.

2.3.9. Kahramanlar

Kahramanlar örgütte değer gören, örgüt üyelerinin güvendiği, yaşayan ya da ölmüş, hayali ya da gerçek olabilen ve üyelerin davranışlarına etki eden kişilerdir (Sun, 2008). Örgüt kahramanları ideal karaktere sahip olarak tanımlanan kişilerdendir. Kahramanlar örgüt değerlerinin sürdürülmesini sağlar, rol model olur, örgütü temsil eder ve örgüt üyelerini motivasyonunu sağlayan davranış standartlarının oluşmasına katkıda bulunur (Lunenburg ve Ornstein, 2008). Diğer bir ifadeyle çalışanların motivasyonlarının artırılması ve kültürel değerlerin aktarılmasında önemli bir unsurdur.

2.4.Örgüt Kültürünün Oluşturulması

Örgüt kültürün oluşumunda birçok faktör etkilidir. Bu süreçte örgüt kurucularının ve yöneticilerin önemli rolleri vardır. Örgüt kültürünün oluşumunda örgüt üyelerinin de etkisi önemli yer tutmaktadır. Çünkü üyeler kendilerine ait özümsedikleri değerlerden meydana gelen kültür geliştirirler. Bu kültürünün oluşumu ve gelişimi topluluk

halinde yaşamanın bir sonucudur (Başaran, 1991). Örgüt kültürü çeşitli yollarla oluşturulabilir ve genellikle aşağıdaki aşamaları takip etmektedir (Doğan, 1997):

1. İlk olarak bir kişi, bu örgüt kurucusu ya da yöneticisi de olabilir yeni bir fikir oluşturur.
2. Kurucu anahtar kişilerin içinde bulunduğu grupla bu fikri paylaşır. Bu kişiler kurucu ile aynı fikirleri taşırlar. Diğer grup üyelerine bu fikrin doğru ve iyi olduğu düşüncesini yayarlar.
3. Kurucu tarafından oluşturulan bu grup gerekli olan fon, bina, alan gibi unsurları bulmaya çalışır.
4. Son aşamada ise birçok kişi örgüt bünyesine katılır ve kültür geliştirilmeye başlanır.

Örgüt liderinin bu sorumluluklarının yanında başka görevleri de vardır. Örgüt üyeleri tarafından özümsenecek onlara kılavuzluk edebilecek, kalıcı ve kolay kolay geçerliliğini yitirmeyecek kültür değerleri geliştirmesi ve bu değerleri somutlaştırıp çalışanlara model olacak, onları güdüleyecek kahramanlar oluşturmalıdır. Çalışanlar arasındaki iş birliği ruhu, ait olma ve birlik duygularını oluşturarak onların etkileşimde bulunmalarını artırmak amacıyla geleneksel törenler düzenleyip örgüttün temel değerlerinin aktarılması için örgüt kahramanlarına ilişkin hikayeler oluşturmalıdır. Örgüt kültürünün oluşturulmasından sonraki izlenilecek adım ise bu kültürün yeni çalışanlara aktarılmasıdır. İnsan kaynakları uygulamaları örgüt kültürünün geliştirilmesinde ve pekiştirilmesinde önemlidir.

2.5.Örgüt Kültürü Yaklaşımları ve Modelleri

Örgüt kültürü kavramının birçok araştırmacının ilgisini çekmesi ve araştırmaları için konu olması, örgüt kültürünün, çeşitli tanımlama ve sınıflama yapılmasına neden

olmuştur. Bu sebepten dolayı örgüt kültürü üzerine farklı yaklaşımlar oluşturulmuştur. Bu yaklaşımlar aşağıdaki Tablo 2.1 gösterilmektedir (TERZİ, 2000).

Tablo 2. 1. Teorik Yaklaşımlar

Kuramlar	Örgütsel Paradigma	Örgütsel Kültür
Rasyonalizm	Örgütler, başarının aracı olarak görülür.	Örgüt hedeflerini gerçekleştirmek için kültürler araç olarak kullanılır.
İşlevselcilik	Örgütler zaruri işlevleri yerine getirerek örgüt varlığını sürdürür.	Kültür, çevreye uyum ve iç bütünleşmeyle ilgili işlevleri gerçekleştiren değer ve varsayımlar örüntüsüdür.
Sembolizm	Örgütler, sembolik davranışların karmaşıklığını belirten insan sistemidir.	Kültür, sosyal olarak oluşturulmuş sembol ve anlam örüntüleridir.

Rasyonalist yaklaşım: örgüt hedeflerine ulaşabilmek için örgüt kültürünü araç olarak görmektedir. Bu bağlamda kültürün işlevini örgüt hedeflerini gerçekleştirmek için ortak ve paylaşılan değerler, varsayımlar, düşünceler, ideolojiler, beklentiler, algılar, tutumlar ve örgüt üyelerince oluşturulan normlar olarak tanımlamıştır.

İşlevsel yaklaşım: örgüt kültürünün oluşumunu, hangi işlevlerden oluştuğunu ve nasıl aktarıldığı belirtir (Bakan vd., 2004). İşlevsel yaklaşım örgütün işlevleri yerine getirmek suretiyle örgütsel varlığını koruyabileceğini vurgular. Bu yaklaşıma göre örgüt doğal ve açık bir sistemdir. Bu bağlamda örgüt kültürünün örgütsel yaşama olan faydalarını araştırır (Majken, 1994).

Sembolik Yaklaşım: örgüt kültürü bu yaklaşıma göre semboller bütünüdür. Kültür insanın zihnindedir. Bu nedenle doğrudan gözlenemeyeceği için sembollerden ve göstergelerden algılanabileceğini öne sürmektedir. Bu bakımdan kültür insanlar tarafından oluşturulmuş

anlam ve semboller bileşkesidir (Terzi, 2000). Sembolik yaklaşımda bireylerin çevrelerini ve yaşantılarını nasıl algıladıkları ve değerlendirdikleri, zihinlerinde oluşturdukları yorum ve sembollerin davranışla nasıl ilişkilendirildiği önemli bir noktadır.

Modeller

Araştırmacılar farklı ama birbiriyle benzerlikler taşıyan çeşitli örgüt kültürü modelleri geliştirmiştir. Bu modellerden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Denison ve Mishra Modeli

Bu modellerden birisi Don Denison' a aittir. Denison yaklaşımı olarak adlandırılan bu modele göre kültürel unsurlarla örgüt çevresi arasında bir uyum olması gerekmektedir (Denison ve Mishra, 1995). Örgüt kültürünün ölçülebilmesini sağlamak amacıyla bu model iki ana eksen etrafında tanımlanmıştır. Birinci eksen, bir kurumun dışında kalan çevresel şartlara (müşteri niteliklerinin değişmesi, istekler, teknoloji ve yenilikler gibi) uyum sağlama derecesidir. İkinci eksen ise çevresel şartlara uyum sağlayabilmek için kurumda gerekli olan fiziksel ve fonksiyonel değişimleri gerçekleştirme kabiliyetidir. İki eksen de ayrışarak dört boyut oluşturmuştur. Bunlardan birincisi uyum yeteneğidir. Bu boyutta örgütün çevreye uyum sağlayan stratejilerin geliştirilmesi ön plandadır. Stratejiler geliştirilirken çevreye yönelik istek ve gereksinimler belirlenir (Daft, 1997). İkinci boyut katılım kültürüdür. Örgüt çalışanları katılımı ön planda tutan bir değerler zinciri oluşturur. Çalışanların katılımını ve verimliliğini artırmak için izlemeleri gereken aşamalar bu boyut için önemli bir konudur. Katılım olgusuna yönelik alt boyutlar yetkilendirme, iş birliği çalışmalarını ve yetenek geliştirmeyi kapsamaktadır. Üçüncü boyut tutarlılık (denge) kültürüdür. Denge kültürü içsel dengeleri önemser. İçsel dengenin dış çevreye etkileri konusunda metot ve araçlar geliştirilir. Dördüncü son boyut ise misyon

kültürüdür. Çevredeki değişimleri takip etmek ve yakalamak ana amaçtır. Örgütün amacı üyeler tarafından benimsenen, özümsenen ve paylaşılan bir imaj olduğunda gerçekleşmesi mümkün hale gelir.

Parsons Örgüt Kültürü Modeli

Parsons örgütü çevresiyle etkileşim içinde bulunan toplumsal açık bir oluşum olarak ifade etmiştir. Bu model dört ana görev etrafında ve dört alt sistemden oluşmaktadır. Bunlar hedeflere ulaşma, uyum, bütünleşme ve yasallık unsurlarıdır (Parsons, 1951). Bu modele göre bir örgüt varlığını sürdürebilmek için örgütün çevreyle uyum problemlerini çözmeli, örgütün çevreyle bütünleşme sürecindeki problemleri çözmeli, çevre kaynaklı belirsizliklerin azalmasını sağlamalı ve endişe duyulan problemleri çözmelidir. Bununla beraber kendini çevreye yasal olarak kabul ettirmelidir (Erkmen, 2010).

2.6. Okul Kültürü

Okul, çevresinden edindiği başta öğrenciler olmak üzere kaynakları belirli alt sistemlerden yardım alarak eğitim hizmeti ve ürün olarak çevreye eğitilmiş bireyler sunan, okulun programını ve çalışma biçimini değerlendirerek geribildirimler sağlayan, bu geribildirimler doğrultusunda programları ve süreçleri inceleyerek gerekli değişimleri gerçekleştirmek suretiyle varlığını devam ettiren açık bir yapıdır (Şişman ve Turan, 2004). Kültür ise bir grup insanı diğer gruplardan farklı kılan zihinsel programlama şeklinde tanımlanmıştır (Hofstede, 1984). Kültür bir toplumun yaşam tarzını, etkileşim şeklini yansıtır. Kültür dinamiktir ve insanların etkileşimiyle aktarılan ve yasalaştırılan bir olaydır. Kültür toplulukları bir arada tutan yapıştırıcı görevi üstlenir. Bu yüzden kuşaktan kuşağa aktarılmalı ve toplumun ortak değerleri yaşatılmalıdır. Günümüzde okul kültürel aktarımı ve bireye düşen toplumsal, ekonomik sorumlulukların yerine getirilmesini sağlayan önemli ve

toplum tarafından zorunlu kılınan bir örgüt olarak görülmektedir. Okul toplumsal hayattan ayrı düşünülemez ve soyutlanamaz. Okullar toplumun kültürel değerleri ve pratikleriyle gelişir ve bunları yansıtırlar (Hollins, 1996). Toplum ile okul sürekli etkileşim halindedir. Yani okullar çevrelerinde bulunan toplumsal, ekonomik ve kültürel yapının küçük bir simülasyonudur. Dolasıyla bir okulun kültürünü anlamak için öncelikle okulun bulunduğu sosyal çevrenin kültürünü ve bu çevrede yaşayan insanların sosyo-kültürel ve ekonomik yapılarını bilmekle mümkündür. Okul toplumun oluşturduğu sosyal bir örgüttür ve zaman içerisinde kendi kültürünü oluşturur. Okul kendi kültürünü okulun tarihinden, çalışanların yaşantılarından ve etkileşimlerinden oluşturmaktadır. Normlar, inançlar, gelenekler, beklentiler, davranışlar ve tutumlar oluşan bu kültürü etkilemektedir. Bir okuldan söz edildiğinde ilk öncelikle yapısı ve çalışma programından söz edilir ama okulu diğer okullardan ayıran özelliği oluşan kültürüdür.

Okul kültürü kavramı, Willard Waller (1932) bir araştırmasında ilişki ve davranışları etkileyen gelenek, ritüel ve değerleriyle tüm okulların kendine ait farklı bir kültürü olduğunu savunmasıyla tartışılmaya başlanılmıştır. 1980' lerde örgüt kültürünün örgüt performansını önemli derecede etkilediği ve örgüt verimliliğinin artırılmasında önemli bir boyut olduğu düşüncesi (Schoen ve Teddlie, 2008), okul kültürü üzerindeki çalışmaların artmasını sağlamıştır. 1990'larda ise okul kültürü ile yapılan çalışmalar liderlik ve eğitimde meydana gelen değişim kavramları ile ele alınmıştır (Maslowski, 2001).

Örgüt kavramının öneminin giderek arttığı bu yıllar sosyal düzenin neoliberal görüş etrafında şekillendiği yıllardır. Neoliberal yaklaşım özel ve kamu kurumlarından en üst düzeyde verim sağlanma düşüncesini merkeze alır. Bu bağlamda kurumların verimliliği artırmasında üretim merkezli bir kurum kültürü oluşturulması ve çalışanların bu yönde motive edilmesi önemli hale gelmektedir. Bu değişimlerden sosyal düzenin önemli bir

unsuru olan eğitim de etkilenmiştir. Buna göre okulların amacı öğrencileri hayata en iyi şekilde hazırlamak için belirli hedefler, idealler ve değerler çerçevesinde bir okul kültürü oluşturmak olmalıdır.

Stolp ve Smith (1994), okul kültürünü okul üyeleri ve okulun sosyal çevresi tarafından tarihi zaman içerisinde aktarılan değerler, normlar, varsayımlar, törenler ve mitleri içerisine alan örüntüler şeklinde tanımlamışlardır.

Okul kültürü okul içerisinde bulunan bireyler ile aktarılan değerler, inançlar, seremoniler, efsaneler, beklentiler, ideolojiler, normlar ve simgelerin benimsenerek paylaşılması sonucunda oluşan her okula has örgütsel anlamlar bütünüdür (Ayık ve Ada, 2009).

Çelik (2002), okul kültürünü öğretmenlerin ve okul yöneticilerin davranışlarını yönlendiren değerlerden oluşan anlam bütünü şeklinde belirtmiştir.

Şişman (2002), ise okul kültürünü toplum tarafından oluşturulan ve ortaklaşa aktarılan inançlar, değerler, normlar ve semboller şeklinde ifade etmektedir.

Önal ve Ekici (2012), okul kültürünü ortak hareket etmeyi ve bütünleşmeyi sağlayan, okul niteliğini belirlemeye yardımcı olan idealler, değerler, normlar, inançlar, gelenekler ve diğer kültürel sembollerin tümü şeklinde tanımlamışlardır. Kısaca okul kültürü her okula farklı bir benlik kazandıran ve diğer okullardan farklı kılan değerlerden, normlardan, idealler, geleneklerden, inançlar ve tutumların birleşimden oluşan felsefi bir yapıdır. Okul kültürü bağlamında her okulun kendi gerçekliği vardır ve okul kültürü her okula özgü bir yapıdadır (Stoll, 1998). Okuldaki çalışanlar değerlerini ve karşılaştıkları sorunlara getirdikleri çözümleri yeni gelen çalışanlara aktarırlar böylelikle okul kültürü gelişir ve yerleşir (Yavuz ve Yılmaz, 2012).

Okul kültürü en genel ifadeyle okula kimlik oluşturan, bu kimlik ile onu diğerlerinde ayıran ve okul üyelerinin davranışlarını ve tutumlarını yönlendiren unsurların tümüdür. Olumlu okul kültürü kuruma bağlılığı artırma, yönetime ve okula güven yaratma, yıkıcı çatışmaların oluşmasını önleme, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini biçimlendirerek okul başarısını yükseltme gibi birçok faydası vardır (Gümüşeli, 2006: 14).

Okul kültürü okulun kendine ait değer, norm ve inançların birleşimi olarak görülebilir. Okul kültürünün arka planında öğrenciler ve öğretmenlerin önemli kısmını oluşturduğu okul ve toplum üyelerinin aktardığı kültür yer almaktadır. Okula aktarılan ve okulda somutlaşan bu değerler sosyal süreçlerden geçerek yasaya uygun kuralları oluştururlar (Hudley ve Daoud, 2008). Zaman içinde bu kültür gelişim göstererek biçimlenir ve okula ait bir yapı kazanır.

Okul kültürünü etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar,

- Okulun yaşı,
- Okulun tarihî gelişimi,
- Okul hedefleri ve amacı,
- Okulun sosyal, ekonomik ve coğrafi çevresi,
- Öğrencilerin ekonomik ve kültürel koşulları,
- Okulun teknolojik imkanları,
- Okul tesisleri, fiziki donanımları ve büyüklükleri,
- Okul müdürleri ve yardımcıları,
- Öğretmen ve öğrencilerin istekleri, velilerin istekleri, beklentiler,
- Eğitim sisteminin merkezi yapısı,

- Eğitim kurumlarının yapısı, eğitim sisteminin özellikleri ve yapısı şeklindedir (Özdemir, 2006).

Bazı kültürel normlar okul kültürü üzerinde etkilidir. Bu normlar zamanla oluşabileceği gibi halihazırda okulda da bulunabilir. Okul gelişimde etkili olan bu normlar, iş birliği, deneysellik, güven ve inanç, önemli olanın korunması, maddi destek, bilgi ağına ulaşım, değer ve tanıma, insancıllık, kutlama ve keyif, karar sürecine katılım, gelenekler, saydam ve açık iletişim şeklinde sıralanabilir (Barth, 2002). Okul kültürünü etkileyen faktörleri ve normları dikkate alarak oluşturulan kültür güçlü ve etkili olacaktır. Okul kültürü birlikte hareket etme ve ortak hedefleri gerçekleştirebilme konusunda yol gösterir ve okul amaçlarının başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için normların oluşmasını sağlar. Okul kültürün oluşturulması okul başarısının artırılması ve sürekliliğin sağlanması için önemli bir gerekliliktir (Sergiovanni, 2001**).**

Okul kültürünün temelleri aşağıdaki sorulara verilen yanıtlarla daha iyi tespit edilebilir (Caldwell ve Spinks, akt; Buluç, 2013). Bu sorular aynı zamanda okul kültürünün nasıl oluşturulduğunun ipuçlarını da vermektedir.

- Eğitim neyi amaçlamaktadır?
- Bu amaçları gerçekleştirmede okulun sorumlulukları nelerdir?
- Okul eğitim programlarında ne tür bilgi, faaliyet, tutum ve becerilere önem vermektedir?
- Okul ile çevresinde bulunan toplum ve yönetim arasındaki ilişki düzeyi nasıldır?
- Öğrenci ihtiyaçları okul tarafından ne düzeyde karşılanmaktadır?
- Bir öğrenci öğrenmeyi nasıl gerçekleştirir?

- Öğrenciler, öğretmenler, veliler, yöneticiler olmak üzere farklı okul üyeleri ne tür eylemler ve ilişkiler istemektedir?

2.6.1. Okul Kültürünün Oluşturulması

Okul yöneticilerin sorumluluklarından biri de okul kültürünün güçlü olmasını sağlamaktır. Etkili ve güçlü okul kültürü de okul üyelerinin aynı değerler, normlar ve inançlar çevresinde birleşmeleriyle oluşur. Güçlü okul kültürüne sahip okullar bozucu alt kültür değerlerinin oluşumunu engeller (Çelik, 2002). Kültürü etkileyen faktörleri göz önünde bulundurarak tartışmalara zaman ayırmak ve okula katılan yeni üyelerin kültürün aktarılması ve benimsetilmesine yardımcı olmak okul kültürünün sağlıklı bir şekilde varlığını sürdürmesi açısından önemlidir. Örgüt kültürünün zayıf olması okul üyelerinin kuruluş amacını benimsemesini ve bu amaca ulaşmayı zorlaştırabilir (Woodbury, 2006). Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine davranışları okulların kültürel yapısını okulun fiziksel özelliklerinden daha çok etkilemektedir (Celep, 2002). Okul kültürü okul üyelerine dayalı olarak oluşur ve okuldaki üyelerinin davranışlarına yol gösterir (Hinde, 2004). Okul kültürü durağan değildir ve sürekli değişim içindedir. Okuldaki bireylerin birbirine olan davranışları, birbiriyle etkileşimleri ve bu etkileşimlerin yaşama aktarılması ile inşa edilir ve şekillenir (Finnan, 2000).

Örgüt kültürü hakkındaki çalışma sonuçlarına bakıldığında güçlü unsurların baskın geldiği örgütlerde dayanışma ve iş birliği ruhunun yükseldiği, çalışanların iş doyumları, bağlılık ve verimliliklerinin artığı (Erdem ve İşbaşı, 2001) ve örgüt başarısının güçlü örgüt yapısıyla ilişkili olduğu (Lawrence, 2000) görülmektedir.

Peterson ve Deal'a (2002) göre okul kültürünü yöneticilerle okul liderlerinin girişimleriyle biçimlendirebilir. Biçimlendirme üç aşamayla sağlanır.

- Birinci aşamada okul kültürünün sürecini incelerler ve var olan kültürel unsurları analiz ederler.
- İkinci aşama, okulun ana amacı ve misyonuna destek sağlayacak kültürel değerlerin belirlenmesidir.
- Üçüncü aşamada kültürün olumsuz yönlerini dönüştürmek amaçlanır ve bunun yanında örgütün olumlu yönleri güçlendirerek okul kültürünü biçimlendirirler

Bir okulun kültürünü şekillendirmek ve yön vermek için okulun ana amacı doğrultusunda değerleri ve okul hedeflerini bütünleştiren bir vizyon oluşturulmalıdır. Okullar kültürlerini oluştururken içinde bulundukları toplumun inançlarını, değerlerini, sembollerini, geleneklerini, kahramanlarını içinde bulundurmalıdır. Okul kültürü oluşturulurken kültürel çevre, ekonomik ve siyasal gelişmeler takip edilmelidir. Bu kültürün oluşumunda okul aile birlikleri, okul derneklerinden yararlanılabilir.

Deal ve Peterson (1999) okul kültürünün gelişimini ise öğretmenlerin yeteneklerinin güçlendirilmesi, müfredatın sistematik bir şekilde güncellenmesi, okulun geliştirilmesi ve okul ile toplum iş birliği için veli ve vatandaş katılımı şeklinde adlandırılan dört unsurun sağlanmasıyla oluşabileceğini belirtmiştir. Okul kültürünün temelinde bu dört unsur bulunduğunu ve okul kültürünün gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Bulach (2001), var olan okul kültürünün biçimlendirilmesi için dört amaçtan oluşan bir model önermiştir. Bu amaçlar,

- Okul kültürünün tanımlanması.
- Sınıf kültürüyle ilgili beklentilerin tespit edilmesi.
- Okul üyelerinin uyum sağlayıp sağlanamadığının tespit edilmesi.

- Okul kültürünün eğitim ve öğretim yılı sürecinde değerlendirilmesi şeklinde sıralanmıştır.

Okul kültürünün oluşturulması ve korunması okul yönetiminin sorumluluklarındandır. Okul yönetimi bu sorumluluk için ilk öncelikle kültürü etkileyen faktörlerle ilgili gerekli bilgileri kazanmalıdır. Sonraki adım ise okulu bu kültürel faktörlere yönelik değerlendirerek, doğru şekilde kültür yapısını betimleyebilmelidir (Gümüşeli, 2006). Bu adımlar sağlanmadan okul kültürünü geliştirmek mümkün değildir.

Oluşturulan veya varolan okul kültürü zaman içinde çeşitli faktörlerin etkisiyle değişime uğrayacak ve gelişecektir. Önemli olan bu değişimlerin planlı ve kontrollü olarak sağlanmasıdır. Okulda çalışan personelin, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı değer yargıları, inançları, anlayışları ve farklı kültürel değerleri olabilir. Okul yöneticisin bu farklılıklardan yararlanarak okul kültürünün zenginleşmesini sağlayabilir. Bu zenginleşme ise okuldaki tüm bireyler tarafından kabul görülen ortak ve güçlü bir kültürün oluşmasını sağlarken, okulu ortak değerler etrafında toplayacaktır.

2.6.2. Okul Kültürünün Sınıflandırılması

Gruenert (2000), okul kültürünün sınıflandırılmasını

- **Amaç birliği**
- **İş birliğine dayalı liderlik**
- **Mesleki gelişim**
- **Meslektaş desteği**
- **Öğretmen iş birliği**
- **Ortak öğrenme şeklinde sıralamıştır**.

Amaç birliği öğretmenlerin okulun amaçlarını gerçekleştirmek için ne ölçüde iş birliği içinde bulunduklarını tanımlar. Okul üyelerini bir araya getiren amaçlar oluşturmak çok önemlidir. Bu amaçlarla okul üyelerinin daha çok çalışmalarını ve yardımlaşarak sorumluluklarını yerine getirmeleri sağlanabilir (Brinton, 2007)

İş birliğine dayalı liderlik okul yöneticisinin okul üyeleriyle etkili iletişim kurabilme ve işbirlikçi çalışmalar yürütebilme derecesini ele alan boyuttur. Etkili bir okul kültürünün oluşturulmasında ve devamlılığının sağlanmasında okul yöneticisinin güç dağıtımını sağlaması ve üyeleri koordine etmesi önemli noktadır (Brinton, 2007).

Mesleki gelişim öğretmenlerin kendi alanlarına yönelik gelişimlerini ve okulun gelişimine ne kadar değer verdiklerini değerlendiren boyuttur. Öğretmenler kendilerini geliştirmek için seminer ve konferanslara katılırlar ve meslektaşlarından güncel gelişmeleri öğrenirler (Gruenert, 2000)

Meslektaş desteği öğretmenlerin birbirleriyle olan etkileşimine ve birbirine olan katkıları değerlendiren boyuttur.

Öğretmen iş birliği okulun öğretim vizyonunu geliştirmek için öğretmenlerin birbiriyle etkileşimlerde bulunma derecesini gösterir. Öğretmenler yıllık planlarını ve eğitim-öğretim basamakları birlikte düzenlerler ve eğitim- öğretim süreçlerini birlikte gözden geçirirler, tartışırlar ve değerlendirmede bulunurlar (Gruenert, 2000).

Ortak öğrenme ise öğretmenlerin ve ebeveynlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımının ne düzeyde olduğunu gösterir. Okullarda amaçlanan en önemli boyut başarıdır. Okul başarısı sağlamada öğretmen, öğrenci ve velinin birlikte hareket etmesi olarak tanımlanmaktadır.

Okul kültürü sınıflandırmasını Terzi (2005), ise destek kültür boyutu, bürokratik kültür boyutu, başarı kültür boyutu, görev kültür boyutu biçimde gruplamıştır.

Bürokratik Kültür: kişisel ilişkilerin olmadığı katı bir kültür boyutudur. Bürokratik kültürün yayılmasında uygulamalar, insanı kontrol etme isteği ve çevre önemlidir. Şekilsel politikalar, standartlar, görev adımlarının ayrıntılı tanımları gibi bütün araçlar yönetim tarafından örgütün kontrolünü sağlamak için kullanılır (Vries ve Miller, 1996), Bu kültürlere sahip kurumlar rasyonel ve yasal yapı ağır basar. İş tanımları ayrıntılıdır. Kişisel ilişkilerin önemli olmadığı bu kurumlarda yöneticilerin görevi kontrol ve denetimdir. Kurallar katıdır ve standartlar önemlidir. Bu kültürün ağır bastığı örgütlerde kontrol süreçleri ve planlama güven oluşturur (Terzi, 2000).

Başarı Kültürü: Pheysey (1993), Cooke ve Szumal'ın (1993) açıkladığı bu tür örgütsel kültürlerde kurallardan daha çok amaçların gerçekleştirilmesi ve işlerin doğru bir şekilde yapılmasına önem verilmiştir. Bürokratik yapıların aksine esnek ve matrix yapılanma tarzı ön plandadır. Bir konuda uzmanlaşmaya ve bireysel sorumluluk vurgulanır (Şişman, 2002). Uygun bir şekilde problemler çözümlenir. Başarıyla işini yapan üyeleri destekleyen örgütleri tanımlar (Terzi,2005). Bu tarz kültürlerde. Kurum başarısı için üyelere bireysel sorumluluklar verilmektedir.

Destek kültürü: işbirlikçi örgüt olarak da tanımlanan bu tarz kültürlerde güven ve insan ilişkiler ön plandadır (Kilian 1999, Pheysey, 1993). Örgüt üyeleri arasında etkileşim ve bağlılık vardır. Bunun yanında örgüt üyelerinin arasında güven, karşılık destek, itimat, başarı için yüksek beklentiler, açık ve dürüst iletişim, problemleri çözmek için bilgi ağı oluşturmak ve örgüt için önemli unsurları korumak, geliştirmek önemlidir (Terzi, 2005). Destek kültürünün hakim olduğu okulda öğretmenlerin arasındaki yardımlaşma, işbirliği iletişim

daha fazla iken bürokrasi kültürünün ağır bastığı bir okulda hiyerarşi ve merkeziyetçi bir yapı olduğu görülmektedir. Bundan dolayı etkili bir okul kültürünün oluşturulması için personel ve öğrencilerin etkileşim içinde olabileceği ve bireylerin sahip oldukları farklı değerlerini, geleneklerini rahatlıkla yansıtabilecekleri, görev ve sorumluluklarını üstlenebilecekleri canlı, aktif bir ortamı geliştirilmelidir. Bu tür kültürlerin temelinde insan ilişkileri ve güven vardır. Örgütteki bireylerin arasında etkileşim ve bağlılık vardır. Ayrıca destek kültürünü benimsemiş kurumların üyeleri arasında güven, destek, kurumun başarısını sağlamak için yüksek beklenti, dürüst ve saydam iletişim, karşılaşılan sorunların çözümü için iş birliği içinde çalışmak, bilgi ağları geliştirmek esastır.

Görev kültürü: Görev kültürünün ilgi odağında örgütsel amaçlar vardır. Bu kültüre sahip kurumlar iş merkezli örgütlerdir. Örgütte bütün işler amaca yöneliktir ve bireysel amaçlardan çok örgüt amaçları ön plana çıkar. Görev kültürünün baskın olduğu örgütlerde temel ilgi odağı örgütün amaçlarıdır. Önemli olan örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ve işleri yapmaktır. Bu bağlamda örgütsel yapının, süreçlerin, rol ve sorumlulukların örgütün amaçlarına yönelik düzenlenmesi ve gerekli zamanlarda değiştirilmesi temel esastır (Harrison ,1972)

Harrison (1972) ve Handy (1981) örgüt kültürünü 4 boyutta incelemişlerdir. Bunlar;

- **Güç kültürü,**
- **Rol kültürü,**
- **Görev kültürü**
- **Birey kültürü**

Güç kültüründe güç ve denetimin ağır bastığı görülmektedir. Güç kültürüne sahip kurumlarda güç ve çıkar çatışmalarına rastlanabilir. Geleneksel yönetim anlayışına sahip örgütler genellikle güç kültürüne sahiptir. Rol kültürü ayrıntılı iş tanımlarına ve süreçlerini betimleyen yazılı kurallara önem verir. Rol kültüründe iş tanımı önemlidir ve güç unsuru hiyerarşik yapıdır (Handy, 1981). Görev kültürü boyutu belirli görevler için oluşturulan gruplara önem verir. Bu kültürün hakim olduğu örgütlerde denetleme ve koordinasyon sağlamak biraz daha zor olabilir. Görevler o görevi başarabilecek üyelere verilir (Handy, 1981). Birey kültüründe ise bireyin kendi amaçları ve çıkarları daha ön plandadır. Birey kültürüne sahip kurumlarda birey merkezli bir anlayış hakimdir.

Wagner (2016), okul kültürünü üç davranış boyutu olarak ele almışlardır. Bu davranış boyutları;

- **Etkinlik ve özerklik**
- **Mesleki iş birliği**
- **Meslektaş ilişkileri şeklindedir.**

Etkinlik ve özerlik okul üyelerinin okula bağlılıklarını ve gerçek potansiyellerini ortaya çıkarmaları ve geliştirmeye çalışma düzeylerini belirtmektedir. Mesleki işbirliği öğretmenlerin ve diğer personellerin birlikte çalışma isteğini ifade eder. Meslektaş ilişkileri ise okul üyelerinin etkileşimlerini, dayanışmalarını, birbirlerine olan saygı ve sevgi düzeylerini ifade etmektedir.

2.6.3. Okul Kültürünün Tanıtılması

Okul kültürünün oluşturulmasından sonraki en önemli aşama okul kültürünün çevreye tanıtılmasıdır. Okul kültürü okullara kimlik oluşturur ve onu diğer okullardan farklı kılar. Bir okuldan bahsedildiği zaman ilk akla gelenlerden birisi kültürel yapısıdır. Okul

kültürü bir okulun tercih edilebilirliğini önemli boyutta etkilemektedir. Çünkü okulda nasıl bir kültürün hakim olduğu öğrenci- öğretmen başarısını ve motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Kısacası okul kültürüyle tanımlanır. Okulun kendini çevreye tanıtması önemli bir süreçtir. Okul kültürünün iyi bir şekilde tanıtılması okulun olanaklarını ve okulun örgütsel amaçlarının ifade edilmesini sağlayabilir. Böylelikle okulun nasıl bir kültüre sahip olduğu anlaşılacak ve okulun amaçları için okul üyeleri daha çok çaba harcayacaktır. Okul kültürün tanıtılması okul için tercih edilme oranlarını da etkileyecektir.

Okul yöneticisi güçlü bir okul kültürü geliştirilmesini sağlayıp ve bu kültürü çevreye tanıtmalıdır. Okul kültürünün çevreye tanıtırken bazı yollar kullanılabilir. Bunlar,

- Geleneksel Törenler Düzenleme,
- Kültürel ve Sportif Etkinlikler Düzenleme
- Şiir, tiyatro, konser, sergi, kermes vb. kültürel etkinlikler düzenleme,
- Okul Tanıtımları İçin Broşürler Hazırlanması
- Kitle iletişim araçlarından yararlanma şeklinde aktarılmıştır (Çelik 2002).

Okul kültürün çevreye tanıtılmasında düzenlenen geleneksel törenler ile tanıtım sağlanabilir. Okulun kuruluş günü etkinlikler düzenleme, özel konserlere yer verme, mezuniyet baloları, özel günlerde yemekler, mezun öğrencilerin bir araya gelmesi için verilen özel davetler, törenler, velilerle öğretmenlerin birlikte zaman geçirmesini sağlayacak etkinlikler, okul kültürünün tanıtımına yardımcı olabilir. Okul kültürünün tanıtımda kitle iletişim araçlarından da yararlanabilir (Çelik ve Özkan, 2012).

2.6.4. Güçlü ve Zayıf Okul Kültürü

Okullar gelenekler ve değerler ile şekillenir ve toplumun sahip olduğu normları yansıtır (Hollins, 1996). Güçlü okul kültürü öğrencileri öğrenmeye, öğretmenleri de

öğretmeye daha çok teşvik etmekte, motivasyonlarını ve doyumlarını artırmaktadır (Stolp, 1994). Pawlas' a (1997) göre güçlü okul kültürünün unsurları değerlerin paylaşılması, mizah, hikaye anlatımı, iletişim ağları, törenler, merasimler ve meslektaşlar arası ilişkiler şeklindedir.

Paylaşılan değerler: değerler bütün üyelere ve çevreye açıktır. Okulun üstendiği her etkinlikte, uygulamada görülür. Yazılı değillerdir, okulun faaliyetlerinde ve okul paydalarının davranışlarında ortaya çıkar. Çünkü değerler, öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, zaman ve sınıf yönetimi, ödüllendirilme sistemi gibi çeşitli konularda öğretmen, yönetici ve öğrencileri davranışlarını yönlendirir.

Mizah: okul yaşamındaki mutluluğun, neşenin düzeyi güçlü okul kültürüne bağlıdır. Mizah kurumdaki insanların engeller karşısında deneyim kazanmasının belirtisidir.

Hikâye Anlatımı: her örgütte olduğu gibi okullarda da yerleşmiş hikayeler vardır. Aktarılan ve aktarılması gereken bu hikayeler kültürle ilişkilidir. Efsane şeklinde aktarılan bu hikayeler okulun tarihsel gelişimini yansıtır. Bu hikayeler eğitici ve motive edicidir. Bununla birlikte hikaye ve efsaneler okul üyeleri arasında bağlayıcı bir işlev üstlenebilir.

İletişim Ağı: "Okulda gerçekten ne oluyor?" sorusuyla ilgili bilgileri aktarmak için okul bir iletişim ağına sahip olmalıdır. Bazı yönlerden bu ağ informaldir. Yöneticiler okul içinde bilgiyi hızlı ve etkili bir şekilde aktarmanın yollarını bilmesi gerekmektedir.

Ritüeller ve Seremoniler (Törenler, Merasimler): okul faaliyetlerini kapsamaktadır. Seremoniler ise kahramanları anma ve özel olayları kutlamadır. Resmi ve uzun süreli etkileri vardır. Bununla birlikte okul kültürü yapısına net bir şekilde ortaya çıkarmaktadır.

Meslektaşlar Arası İlişkiler: meslektaşlarıyla olumlu iletişim içinde olan öğretmenler arasında yardımlaşma, mesleki bilgileri paylaşma vardır. Okul ortamında samimi, dürüst ve açık ilişkilerin olması birlikteliği ve okul başarısını artırmaktadır.

Örgüt kültürleri, üyelerin davranışlarını yönlendirme, temel değerlerin ve varsayımların örgüt üyelerince aktarılma düzeylerine göre güçlü ve zayıf kültür olarak belirtilir. Örgüt kültürü ile ilgili araştırmalarda güçlü kültüre sahip örgütlerin kriterleri arasında homojenlik, tutarlılık, uygunluk, durağanlık, ahenk, yoğunluk, etki ve kontrol sayılabilir (Baytok, 2006). Güçlü kültüre sahip okulların genel özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Kalite alışkanlık haline gelmiştir.
- Bu tür okullarda öğretmenler öğretim faaliyetlerine, öğrenciler de öğrenmeye daha çok güdülenirler (Stolp, 1994).
- Üyelerin motivasyonu yüksektir ve kendilerini daha iyi hissederler.
- Üyeler meslekleri severek ve şevkle yerine getirirler.
- Üyeler yeniliklere ve değişime açıktır.
- Üyeler özgüvenli ve onurludurlar.
- Güven, paylaşım, değer verme ve saygı temel ögelerdir.
- Yüksek beklenti vardır.
- İleri düzeyde iş birliği ruhu, karşılıklı destek vardır.
- Okul ortamı üyelerin kendilerini geliştirmesine olanak sağlar.
- Oluşturulan değerler birlikteliği, verimli çalışmayı, sorumluluk bilincini ve gelişmeyi teşvik eder.
- Başarı, neşe, mizah ve eğlence bir aradadır (Deal ve Peterson, 1998).

Diğer yandan zayıf bir kültüre sahip okulda okulun amacı benimsenemediği için profesyonel öğrenme bir değer olarak görülmemektedir. Bu kültüre sahip okullarda değişime karşı direncin yaşanacağı da düşünülmektedir (Fullan, 2007). Bu tür okullarda üyeler sorumluluklarını ve bu sorumlulukları nasıl yerine getireceklerini tanımlamaya çalışırken zaman kaybederler (Eren, 2001). Bu durum okul başarısını ve verimini olumsuz yönde etkiler. Zayıf kültürlü okulları kimse tercih etmek istemez. Bu tür okullarda şu özellikler görülmektedir:

- Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli arasındaki ilişkiler zayıftır.
- Okul üyelerinin başarı beklentileri düşüktür.
- Motivasyon ve koordinasyon düşüktür.
- Üyeler arasında düşmanlık ve şüphe vardır.
- Yıkıcı çatışmalar sıkça yaşanır.
- Diyaloglar zayıftır.
- Okul üyeleri arasında saygı, sevgi azalmıştır (Genç, 1993).

2.7.İş Doyumu

Sosyal bir örgüt olan eğitim sistemi öğrenciler, eğitim uzmanları, öğretmenler, yönetim, içerik uzmanları, öğretim programları, eğitim teknolojileri, fiziki yapı ve finansal kaynaklardan oluşmaktadır. Öğretmenler eğitim sisteminin önemli unsurların başında gelmektedir. Eğitimin kalitesinin ve niteliğinin yüksek olması öğretmenlerin niteliğiyle paralellik göstermektedir (Şişman, 2005). Okullarda profesyonel eğitimin sağlanabilmesi için nitelikli öğretmen kadrosu gerekmektedir. Öğretmenler alan, genel kültür ve meslek bilgilerinin yanında iş doyumunu da sahip olmalıdırlar. Çünkü eğitim örgütlerinde verim

insanla gerçekleşmektedir. Bu verimin sağlanmasında öğretmenlerin mesleğini sevmesi, heyecanı ve tutkuları önemli rol oynamaktadır.

İş doyumu ile ilgili araştırmalar ilk olarak 1920'li yıllarda başlamıştır. Ancak 1940'larda özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra tam olarak önemsenmiş ve anlaşılmıştır (Fincham ve Rhodes, 1988 akt. Yılmaz, 2007). F. Roethlisberger ve E. Mayo önderliğinde çalışan bilim insanlarınca Hawthorne deneyleri olarak isimlendirilen çalışmalar ile iş doyumu kavramı incelenmeye başlanmıştır (Tannenbaum, 1966 akt. Yılmaz, 2007). Hawthorne deneyleri ile ışıklandırma, ısıtma, yorgunluk ve fiziksel düzenin verimliliğe etkisi bilimsel olarak araştırılmıştır. Deneyler sonucunda verimliliği işyerinin fiziksel koşulları ötesinde sosyal faktörlerinde etkilediği ortaya çıkmıştır (Koçel, 1998).

Doyum kavramı fiziksel ve bilişsel tüm ihtiyaçların yeterli seviyede karşılanması anlamına gelmektedir. İş doyumu genel anlamda, bireyin işinden ve işiyle alakalı olan unsurlardan edindiği haz ve mutluluktur. Doyumdan farklı bir anlam içermez ve ihtiyaçların karşılanmasıyla bağlantılıdır (Avşaroğlu ve arkadaşları, 2005). İş doyumu kavramı birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Bunlardan bazıları;

Hackman ve Oldham iş doyumu kavramını meslekten duyulan mutluluk hissi şeklinde açıklamışlardır (akt. Bozkurt, 2008). Vroom' a göre iş doyumunu bireyin işi veya iş deneyimini yorumlamasıyla oluşan hoşlanılan ya da pozitif duygusal reaksiyondur (Bozkurt ve Bozkurt 2008). Locke' a (1976) göre iş doyumunu bireyin işi ve iş yaşantıları ile alakalı memnuniyet sağlayan olumlu duygusal durumudur (Koustelios, 2001). Davis ise iş doyumu kavramını bireylerin mesleğinden duyduğu hoşlanma ya da hoşlanmama sonucunda verilen tepkiler olarak açıklamıştır (akt. Göktaş, 2007). Motowidlo'ya göre çalışanların iş doyumu, iş ortamının kişiyi doyuma ulaştırmasıyla ilişik, bireyde meydana

gelen yargıdır. İş doyumu bireyin mesleğine gösterdiği duygusal tepkilerin tümüdür (Eğinli, 2009). Balcı ise çalışan kişinin vasıfları ve iş çevresinin etkisi şeklinde görmektedir. Bireyin değerleri, algısı, kültürü ve eğitimi gibi kişisel özellikleri ve maaşı, mesleği, çalışma koşulları ve mekanı gibi örgütsel özelliklerin işlevi ve etkisidir (Balcı, 1985).

İş doyumu çalışanların önemli olarak hissettikleri şeylerin işlerinden ne ölçüde sağladıklarına ilişkin algılarının sonucudur (Luthans 1995). İşin özellikleriyle işi yapan kişilerin özelliklerinin uyum göstermesi iş doyumunun belirleyici unsurlarındandır (McCormick ve Ilgen, 1980). Birey işi yaparken kendini ne kadar işle uyumlu hissederse iş doyumu, uyum ile aynı oranda artacaktır. İş doyumu kavramını yalnızca fiziksel, biyolojik ve bilişsel yapılarla tam olarak açıklanmaz. Duyusal yapının, duyguların ve tutumların örgütsel davranış üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır (Staw, 1995). İş doyumu bireylerin mesleklerine karşı geliştirdikleri tutumlardan meydana gelmektedir. Kişinin işinden mutluluk ve haz duymasını sağlayan boyuttur (Izgar, 2000). Bireyin duyduğu hazzın ve sahip olduğu olumlu duyguların derecesi iş doyumunun derecesidir (Başaran, 2000). İnsanların işlerinden ve iş ortamlarından memnun olmaları ölçüsünde verimli çalıştıkları ifade edilebilir. Akçamete, Kamer ve Sucuoğlu (2001) işlerinde aşırı duygusal beklentilerle karşılaşan çalışanların zamanla hizmet sağladıkları kişilere ilgilerini kaybedip duyarsızlaştığı ve bu kişilere karşı olumsuz duygular beslediklerini belirtmişlerdir. Böylelikle çalışanların iş doyumu ve verimlilikleri azalmaktadır.

Kısacası iş doyumunun gerçekleşmesi için çalışanların işlerinden memnun olup işlerine karşı olumlu duygulara sahip olmalıdırlar. Bu olumlu algı kişinin yüksek iş doyumuna sahip olduğunu gösterir (Taşdan, 2008). İş doyumu tanımlarının bazı ortak noktaları vardır. Bunlar, (Solmuş, 2004)

- Çalışanın yaptığı işle alakalı öznel ve içsel duyguları açıklar, gözlenemez ama kişinin davranışlarından anlaşılabilir.
- İş doyumu kişinin beklentilerinin karşılandığında veya hakkettiğine inandığı ödüllere sahip olduğu durumlarda yaşanır.
- Çalışanların kişilik özellikleriyle bağlantılıdır ve birbirinden farklı tutum objelerini kapsamaktadır.

2.7.1. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

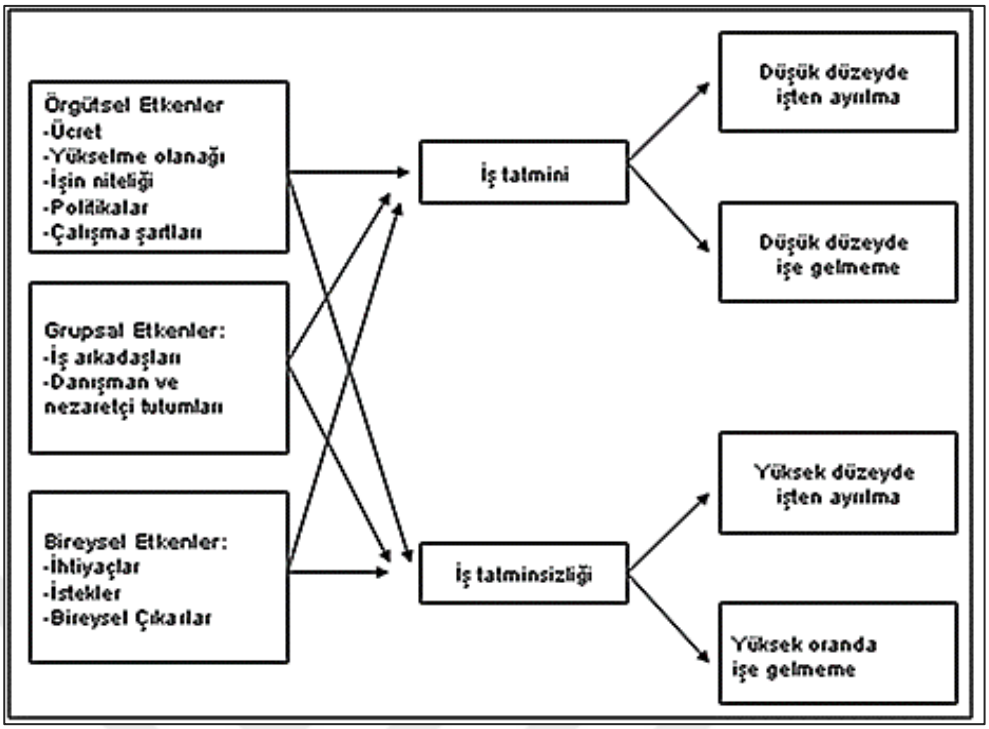
Çalışanların iş doyumu örgütsel alanda önemlidir. Çünkü iş doyumu çalışanların örgütün amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda katkılarını ve verimlilikleri artıran en önemli etkenlerdendir (Karayel, 1999). Çalışanların işle ilgili tutumlarını ve işe karşı duydukları olumlu veya olumsuz duyguları belirten iş doyumu, bir yandan da çalışanın işle ilgili koşullara yönelik tutumunu açıklamaktadır (Aşık 2010). Yüksek iş doyumu kişinin mesleğini, iş ortamını, iş arkadaşlarını sevmesi ve olumlu bir tutum geliştirmesidir. Bireyin işle alakalı durumlara ve çalışma şartlara karşı olumsuz yönde tutum geliştirmesi ise iş doyumsuzluğuna yol açmaktadır. Örgütler çalışanların performansını ve verimliliğini artırıcı çalışmalar yaparken çalışanların ihtiyaçlarını önemsemeli ve onların örgüte ait olmaktan memnun olmalarını sağlamalıdırlar. Çalışanın işten beklentileri işyerinin de çalışandan beklentileri vardır. Kişi ihtiyaç ve beklentilerinin giderilmediğini hissettiğinde işe ve iş ortamına karşı olumsuz tutumlar geliştirebilir. Bu bağlamda çalışanın beklentileri ve iş doyumunun gelişmesinde elde edilenlerin örtüşmesi iş doyumunun sağlanmasında önemli olduğu ifade edilebilir (Eğinli, 2009).

Araştırmacılar iş doyumunu etkileyen faktörler üzerine farklı fikirler üretmişlerdir. Maurner, Peterson ve Capwell yaş, cinsiyet ve eğitimin iş doyumunu olumlu

veya olumsuz yönde etkilemekte olduğunu belirtmişlerdir (Barnes, Vd, 2007). Herzberg iş doyumunu etkileyen faktörleri içsel ve dışsal faktörler şeklinde ikiye ayırmıştır. Mesleki başarı, sorumluluk, öz düzenleme ve benzeri iç faktörler, iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir; çalışma koşulları, yaşanan sorunlar ve ücret ve benzeri dış faktörler ise işten doyumsuzluk duyulmasına sebep olur (Papin, 2005). İç faktörlerin gereklilikleri doğal olarak oluşur. Bireysel ihtiyaçlar, sevgi, saygı, itibar gibi gereksinimlerin giderilmesi güdüleyicidir ve doyuma sebep olur. Dış faktörler ise çalışma ortamını, yönetim kaynaklarını, iş arkadaşlarını, kariyer ve terfi v.b. gereksinimleri kapsamaktadır (Aliyev, 2004).

Jenkinson ile Chapman (1990) öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörleri üç gruba ayırmıştır. Birincisi okulun türü ve büyüklüğü, ikinci faktör okulla ilgili unsurların özelliklerini kapsar. Üçüncü ise öğretmenlerin demografik özellikleri ve mesleki alan bilgileridir. Koyuncu (2004) ise iş doyumu üzerinde etkisi olan faktörleri bireysel etkenler ve örgütsel etkenler şeklinde incelemiştir.

Şekil 1. İş Doyumu ve Doyumsuzluğunu Etkileyen Faktörler



Şekil 1: (Kaynak: Moorhead ve Griffin, 1999)

Tablo incelendiğinde iş doyumunu etkileyen üç temel etken bulunmaktadır. Bunlar örgütsel faktörler, grupsal faktörler ve bireysel faktörler şeklinde adlandırılmıştır. Örgütsel etkenler maaş, yükselme olanağı, işin sahip olduğu nitelikler, yönetim politikaları ve çalışma koşulları gibi unsurları içermektedir. Grupsal etkenler iş ortamının ve kişinin iş arkadaşlarıyla etkileşiminin oluşturduğu etkiyi içermektedir. Bireysel etkenler kişinin ihtiyaçları, istekleri ve çıkarları etrafında oluşan etkiyi içermektedir. Bireyin ihtiyaçları iş yerinde karşılanıyorsa iş doyumu artacak, işe devam etmek isteyecek, işinden zevk duyacak bundan dolayı iş bir görev olmaktan çıkacak zevk duyduğu bir uğraş olarak işini en verimli şekilde yerine getirecektir. Buna karşın iş doyumunun azalması ile birey ilişkilerinde olumsuz tavır takınacak ve işe devam etmek istemeyecektir.

2.7.1.1.Kişisel Faktörler

Kişisel faktörler çalışanların iş doyumunu sağlamasında önemli etkiye sahiptir. Doğuştan getirilen özelliklerle birlikte yaşam boyunca elde edilen öğrenmeler ve deneyimler

temelinde oluşmaktadır (Aşık, 2010). Yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki konum ve kıdem, kişiliği vb. etkenlerdir

Yaş, kişinin tutumları, davranışları ve kararlarını etkileyen önemli bir unsurdur. Kişinin işe ve iş ortamına ilişkin tutumlarında yaşa bağlı olarak değişimler görülebilir. Yaş değişkeni ile iş doyum düzeyi arasındaki ilişkinin U biçiminde olduğu söylenebilir (Okpara, 2006). Çalışanın yaşının ilerlemesiyle mesleki yaşantıları da artacaktır. Bu bağlamda çalışanın mesleğinden edindiği doyumda aynı doğrultuda artacaktır.

Glenn ve arkadaşları (1977) bu konudaki çalışmalarında genç çalışanların yaşları daha ileride olan çalışanlara göre iş doyumlarının daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun sebebi genç çalışanların eğitim seviyesi artıkça beklentilerinin de yükseldiğini bundan dolayı iş doyumunun azaldığını belirtmişlerdir (Glenn vd., 1977).

Mottaz (1987) iş doyumunu yaş değişkenine göre incelediği araştırmasında gençlerin içsel güdülenmeye daha çok önem verdiğini ve iş değiştirmeyi daha eğlenceli bulduklarını belirtmiştir. Daha yaşlı çalışanlar dışsal güdülenmeye önem verdiklerini, bundan dolayı da maaş artışı, işyerinden sağlanan imkanların varlığından dolayı iş doyumunun artığını belirtmiştir. Çalışanların yaşının ilerlemesi işle ve yaşamla ilgili beklentilerin karşılanmış olması nedeniyle iş doyumu düzeylerinin yaşın artmasıyla doğru orantı gösterdiği ifade edilmektedir. Emeklilik yaşı yaklaşan çalışanlarda iş doyumunda azalma olduğunu, bunun nedeni olarak da emekli olduğu süreçte ne yapacağı kaygı ile ilgili olduğu belirtilmiştir (Mottaz, 1987).

Cinsiyet işe ve iş ortamına karşı tutumların oluşmasında farklı etkilere yol açabilir. İş doyumu ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki durumunu inceleyen araştırma bulguları bu görüşü destekleyen sonuçların yanında kadın ve erkek çalışanların aynı koşullar

altında çalıştıkları zaman iş doyumu düzeylerinde farklılık görülmemektedir. Clark (1993) cinsiyet ve iş doyumunu incelediği araştırmada kadınların iş doyumun daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Türkiye'deki araştırmalar incelendiğinde Çelen, Şahin ve Piyal'ın (2000) bir araştırmalarında erkek çalışanların kadın çalışanlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları belirtmişlerdir.

İş doyumunun üzerinde eğitim düzeyi faktörünün de etkisi vardır. İş doyumu ve eğitim düzeyi ile ilgili yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde yüksek eğitimli çalışanların, eğitim seviyesi düşük çalışanlara oranla işlerinden daha yüksek doyum sağladıkları görülmektedir (Eğinli 2009). Kişiler aldıkları eğitime uygun meslek sahibi olduklarında mutluluk ve iş doyum düzeyleri artmaktadır.

Oshagbemi (2003) araştırmasında öğretim elemanlarının yüksek iş doyumu sağlamalarının mesleki kıdem ve eğitim seviyesinin yüksek olmasıyla bağlantılı olduğunu belirtmiştir. İş doyumu ile performans faktörü arasında bulunan ilişki iki biçimde açıklanabilir. Birincisi kişinin işte yüksek performans gösterdiği için ödüllendirildiği bundan dolayı yüksek iş doyumunun sağlandığı şeklinde açıklanabilir. İkinci ise iş doyumu hisseden bir kişini yüksek bir performans göstermesi şeklindedir. Yani kişi işinden doyum sağladıkça işteki performansı artacaktır.

Kişinin işinde gösterdiği performansı ile iş doyumu arasında ilişkiye bakıldığında kişinin yerine getirmesi gereken sorumluluk rolleri ve iş ortamındaki iletişim tarzının iş doyumunu etkilediği görülmektedir. Kişinin iş yerinde harcadığı zamanda iş doyumunu etkilemektedir. Çalışanların iş yerlerinde geçirdikleri zaman karşılığında ödüllendirilmeleri iş doyumunu hissetmelerine ve gönüllü olarak mesaiye kalan çalışanların iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Oshagbemi, 2003).

Çalışanların örgütte çalışma süreleri artıkça, iş ortamında karşılaştıkları problemleri daha çabuk ve kolay bir şekilde çözümleyerek, stresin, gelecek kaygısının azaldığını bundan dolayı da iş doyum düzeylerinin arttığı görülmektedir. Gençtürk ve Memiş (2010), ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumunun demografik değişkenler açısından arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada kıdem değişkeni analiz sonuçlarında 11 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin işlerinden daha çok doyum sağladıkları tespit etmiştir. Bunun aksine çalışanların kıdemlerinin artmasına rağmen çalışanlara iş ortamında gerekli imkanları sağlayamayan iş yerlerinde iş doyum düzeylerinin düştüğü görülmektedir (Arısoy, 2007).

2.7.1.2.Örgütsel Faktörler

İş doyumun oluşmasında iş yerinin çalışanlarına sağladığı örgütsel imkanlar belirleyici faktörlerin başında gelmektedir (Baysal,1981). Bu örgütsel imkanlar iş zorunlulukları ve iş ortamı ile ilişkilidir. İş ve iş ortamına etki eden birçok değişken söz konusudur.

Ücret iş doyumunun sağlanması açısında önemli örgütsel faktörlerin başında yer almaktadır. Çalışanlar ücreti sadece maddi kazanç olarak görmemekte harcadıkları emeklerinin karşılığı olarak görmektedirler. Bundan dolayı ücret iş doyumunu etkileyen önemli bir değişkendir. Çalışanın ücret açısından beklentilerini karşılayamaması iş doyumunu negatif yönde etkilemektedir.

İş ortamlarındaki ilişkiler ve iş doyumu incelendiğinde, Clark'ın (1997) bir araştırmasında iş ortamlarındaki ilişkilerin kadın çalışanların iş doyumunda olumlu yönde etkiler oluştururken erkeklerin iş doyumunda bir etki oluşturmadığını ifade etmiştir. İş

doyumu ile çalışma olanakları, yönetim tarzları, meslektaş ilişkileri ve fiziksel ortama arasında yüksek bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Güven ve Akyüz'ün (2002) iş arkadaşları tarafından kabul edilme ve örgüte ait hissetmeye ilişkin endişelerin iş doyumsuzluğuna neden olduğunu belirtmişlerdir.

Bir örgütte fazla iş gücü devri yaşandığında çoğunlukla iş doyumuna olumsuz etki yaptığı görülmektedir. Buna neden olarak ise kişilerin beklentilerinin giderilmemesi bu durumda yeni iş arayışlarında bulunmaları, kendilerini örgüte ait hissetmemeleri ve bu nedenle işlerinde mutsuzluk yaşamaları gösterilebilir. Çalışanların iş doyum düzeyleri ile işgücü devir oranı faktörü incelendiğinde, iş doyum düzeyi artıkça işgücü devir oranını düştüğü, yani aralarında ters orantının olduğu görülmektedir (Poon, 2004)

Yönetim tarzı, yönetimin çalışanlara karşı davranışları ve oluşturulan kuralların uygulanma şeklindeki tutumları çalışanların iş doyumunu etkilemektedir (Graham, Messner 1998). Sapancalı' ya (1993) göre çalışanların iş doyumu üzerinde yönetim iki şekilde etkili olabilir. Bunlar karar verme sürecine çalışanların katılması ve çalışan merkezli olunmasıdır. Karar sürecine katılımın çalışanların psikolojik sağlıkları, motivasyonları ve iş doyumları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Wright ve Kim, 2004). Örgütlerde çalışan merkezli olma yani çalışanların desteklenmesi ve katkı sağlanması çalışanların iş doyum düzeylerini artırmaktadır (Erdil ve diğerleri, 2004).

Çalışma hayatında çalışanlar arasındaki ast-üst ilişkinleri de çalışanın iş doyumu üzerinde etkili olan faktörlerdendir. Üstün aslarına karşı adil olması, anlayışlı ve saydam bir iletişim tarzının benimsenmesi iş doyumun sağlanması açısından önemlidir.

İş ortamı kişinin verimliliğini ve performans düzeyini doğrudan etkileyen faktörlerdendir. İş ortamının tehlikeli, aşırı soğuk-sıcak, kalabalık, gürültülü, dikkat dağıtıcı

vb. olması çalışanın işini yapmasını zorlaştırır ve işine motive olmasını engellemektedir. Fiziksel çalışma şartlarının yeterince iyi olmaması çalışanın iş doyumunu olumsuz etkilemektedir.

Çalışma süresi iş deneyiminin yansıtılmasında gösterge olarak kullanılabilir. Aynı iş yerinde uzun süre çalışanlar yüksek iş doyumuna sahip oldukları görülmektedir. Bunun nedeni genellikle çalışanın iş yerine bağlanması, iş yerini tanıyor olması böylelikle iş yaşantılarının beklentilerini karşılaması olarak açıklanabilir. Yeni çalışanların uzun süreli çalışanlara göre iş doyumu daha düşüktür. Yeni çalışanların işten beklentisinin yüksek olması buna neden olarak gösterilebilir. Aynı iş yerinde uzun süreli çalışan ama işinde yükselme imkanı olmayan çalışanların iş doyumsuzluğu yaşadığı ifade edilmektedir (Oshagbemi, 2003).

Çarıkçı'nın (2004) Türkiye' de kamu ve özel sektörü karşılaştıran araştırmasında iş doyumunu etkileyen en önemli faktörün çalışma düzeni ve saatleri olduğunu belirtmiştir. Kamu kurumlarında görev alan kişilerin, özel kurumlarda görev alan kişilere göre işlerinden daha yüksek doyum elde ettikleri ifade edilmiştir.

İş doyumunu etkileyen çeşitli faktörler ve etkilerin sonucunda oluşan denge, eşitlik ve iyilik kavramları iş doyumunu sağlamaktadır. Eğer kişi bu kavramları kendisi ve başkaları için uygun ve tutarlı algılarsa işi tatmin edici bulacaktır aksi taktirde tatminsizlik doğacaktır (Korman, 1978). Bu tatmin ya da tatminsizlik çalışanın iş doyumuna olumlu ya da olumsuz etki oluşturacaktır.

2.7.2. İş Doyumunun Boyutları

İş doyumunun boyutları içsel doyum, dışsal doyum olmak üzere iki grup halinde incelenmiştir. İçsel doyum başarı, takdir edilme, statü, güvenlik, yetenek, yetki

kullanabilme saygı hissi gibi işin içsel kısmına yönelik bileşenlerden oluşmaktadır. Dışsal doyum, yönetme- denetleme biçimi, ücret, işte yükselme, örgüt uyumu, fiziksel koşullar ve iş yeri ilişkileri gibi çalışma koşullarına yönelik bileşenlerden oluşmaktadır (Steers, 1999). İş doyumunun sağlanması için içsel faktörlerin kesinlikle bulunması gerekir. Dışsal faktörler ise iş doyumu için tek başına yeterli değildir.

2.7.3. İş Doyumu Kuramları

İş doyumu kuramları genellikle süreç ve kapsam olarak ikiye ayrılmaktadır. Kapsam kuramları motivasyonun dıştan değil bireyin içinden kaynaklandığını temel alır dayanır. Süreç kuramları motivasyonun içten geldiği fikrini yok sayar; iş ilişkileri, ücret, ödüller, iş ortamı ve bireye dışarıdan gelen güdüleyici faktörleri merkeze alır. Süreç kuramları motivasyonu anlamak için çaba harcamak yerine çalışanların amaçlarına ulaşmak için yapması zorunda oldukları süreçleri anlamaya odaklanır (Chappbell, akt. Gülnar, 2007). Kapsam kuramları nasıl ve neden sorularına cevap aramaktadır. İnsan davranışlarındaki etkenleri ve davranışa yönelten sebepleri ortaya koymaya çalışmaktadır. Kapsam kuramları adı altında güdüleme kuramlarını inceleyebiliriz (Gülnar ve Kazaz, 2010). Kapsam kuramları bireyi yönlendiren, eylemeye geçiren, davranışı yavaşlatan ve sona erdiren bireysel faktörleri incelemektedir. Süreç kuramları ise davranışın nasıl başlatılacağını, yönlendirileceğini açıklamaya çaba harcayan kuramlardır (Karatepe, 2005).

2.7.3.1.İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramında ihtiyaçlarının insan davranışlarını yönlendirdiği temel varsayımıdır. İnsan ihtiyaçlarının belli bir sıraya sahip olarak ortaya çıktığını (fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevgi ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve

kendini gerçekleştirme) her ihtiyacın önemli olduğunu bir ölçüde ihtiyaçların giderilmesi gerektiğini, ihtiyaçların giderilmesi halinde doyumun gerçekleştiğini açıklamaktadır.

Fizyolojik ihtiyaçlar: açlık, dinlenme, solunum, uyku, vücut sıcaklığının korunması, cinsel ihtiyaçlar, acıdan kaçınmak.ph dengesi gibi temel ihtiyaçlardır.

Güvenlik ihtiyacı: fiziksel korunma, dış çevre kaynaklı tehlikelerden korunma, psikolojik güvenlik ve denge gibi ihtiyaçları kapsar.

Sevgi ihtiyacı: bireylerin topluma ait hissetmesi, toplumla bütünleşme, ilişkiler kurma, arkadaş edinme gibi ihtiyaçlardır.

Saygınlık ihtiyacı: Maslow saygınlık ihtiyacını düşük ve yüksek olarak iki grupta incelemiştir. Düşük saygınlık, diğer insanların saygısını kazanma, statü, ilgi, şöhret, dikkat çekme, itibar gibi üstünlük ihtiyaçlarından oluşur. Yüksek saygınlık ise güven, başarı, yeterlilik, özgürlük, bağımsızlık ve ustalık gibi gereksinimleri kapsar.

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı: bireyin kapasitesini artırma ve sahip olduğu yetenekleri açığa çıkarma ve geliştirme gereksinimidir. Bu ihtiyaç diğer ihtiyaçlardan farklı olarak karşılandıkça daha çok istenir.

Bu kurama göre temel ihtiyaçlar hiyerarşik bir sıralama içerir. İnsanlar basamaklar içerisinde gerekli seviyede doyuma ulaşıldığında bir sonraki basamağa geçebilirler. Bir alt basamaktaki ihtiyaçlar sağlandığı için güdüleyici özelliğini kaybeder ve önemi azalır.

2.7.3.2.Çift Faktör Kuramı

Herzberg'in Çift Faktör Kuramına göre iş ortamında çalışanların hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları faktörler vardır. Hezberg bu faktörleri iki gruba ayırmıştır. İş, ilerleme,

başarı, tanınma ve sorumluluk gibi faktörler sıklıkla iş doyum kaynakları olarak adlandırılmıştır. Bu faktörler güdüleyiciler (motive ediciler) olarak kabul edilmiştir. İşi sınırlayan çevresel faktörler doyumsuzluk kaynakları olarak görülmektedir. Örneğin kuralların hiçbir şekilde esnetilmemesi, iş güvenliğinin sağlanamaması gibi. Kurum politikaları, yönetici, yönetim tarzları, statü, ücret, iş güvenliği, iş yeri ilişkileri ve çalışma koşullarından meydana gelen bu gruba koruyucular (hijyen faktörler) denilmiştir. Başarı, taktir, ilerleme gibi unsurlar iş doyumunu olumlu etkilerken bu unsurların olmaması ise iş doyumunu olumsuz etkileyerek iş doyumsuzluğuna yol açmaktadır.

Herzberg'e göre iş ortamında güdüleyiciler sadece doyuma, koruyuclar sadece doyumsuzluğa yol açar. Güdüleyici faktörler karşılandığında kişi yaptığı işten doyum sağlayacak, karşılanmadığında ise kesinlikle doyumsuzluk oluşacaktır. Güdüleyiciler içseldir, koruyucular ise dışsal etmenlidir.

Tablo 2.2.Güdüleyiciler ve Koruyucular

Güdüleyiciler	**Koruyucular**
• İş	• Yönetim
• Başarı	• Gözetim
• İlerleme	• Çalışma şartları
• Tanınma	• Ücret
• Sorumluluk	• Arkadaşlar arası iletişim

2.7.3.3.ERG Kuramı

Alderfer'in varolma-İlişki-Gelişme (ERG) kuramına göre bu üç ihtiyaç grubu arasında etkileşimlerin olduğu ve bu üç seviyeninde iş aracılığı ile karşılanacağı belirtilmiştir.

Var Oluş Gereksinimi: açlık, barınma, güvenlik, solunum gibi yaşamsal en alt seviyedeki gereksinimleri kapsar. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramında fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına karşılık gelir.

İlişki Gereksinimi: insanlar ile iletişim, etkileşim, saygı, ait hissetme ve kabul göreme gibi ihtiyaçlardır. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramında saygı ihtiyaçlarına karşılık gelir.

Gelişme Gereksinimi: kişilerin yeteneklerinin ve becerilerinin etkili bir şekilde kullanılması, kişisel gelişim gibi ihtiyaçlardan oluşur. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramında kendini gerçekleştirme ve saygı ihtiyaçlarına karşılık gelir.

ERG kuramı ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı karşılaştırıldığından ERG kuramında gereksinim sıralamasında belli bir hiyerarşi yoktur. Maslow'un aksine ERG kuramında alt seviyedeki gereksinim karşılandığında bir üst gereksinime geçilmez. ERG kuramında gereksinimler eş zamanlı hissedilebilir, ihtiyaçlar kişiseldir ve farklı insanlar farklı ihtiyaçlara sahiptir.

2.7.3.4.Vroom-Beklenti Kuramı

Süreç kuramlarından biri olan Vroom'un geliştirdiği Beklenti Kuramı' na göre kişinin kendisiyle ilgili ödüle değer verdiğini; bireyin davranışta bulunma motivasyonu kişinin hedefini gerçekleştireceğine dair beklentisi ile o hedefe verdiği değerin birleşiminde meydana gelmektedir. Bu kuramın temel varsayımı ödül beklentisidir. Davranış, sonuçlarının bireyin algıladığı değerlere göre tanımlanır. Bireylerde eylemlerin takdir görmesi ve ödüllendirilmesi beklentisi vardır. Bu kuramda bireyin güdülenmesi davranışın amacı gerçekleştireceği beklentisi ile bireyin amaca yüklediği önemin çarpımıdır. Bu bağlamda beklentinin yüksek olduğu ve daha çok arzulanan amaçlar için bireyler daha çok

emek harcayacaktır. Beklenti kuramında iş doyumu o işin özelliklerine bağlanmaz. Doyum çalışanın gereksinimlerinin iş yapıldığında giderip giderilmemesi duruma göre sağlanır.

2.7.3.5.Adams Eşitlik Kuramı

Bu kuram çalışanların işleriyle ilgili konularda adil ve eşit davranış beklentisi ve bu beklentinin iş doyum düzeylerini etkilediği anlayışına dayanmaktadır. Eşitlik kuramı girdi, çıktı ve süreç olmak üzere üç ana bileşenden oluşmaktadır. Çalışanlar elde edilen çıktıları işleri için verdikleri girdilerle değerlendirip ve kendi girdi- çıktı oranlarını meslektaşlarının oranları ile karşılaştırırlar (Dönmez, 2013). Adams eşitlik kuramında kişilerin aynı seviyede aynı şartlarda çalıştıkları meslektaşlarıyla kendilerini karşılaştırdıklarını, kazandıkları ücret ve imkanlar açısından eşit olup olmadıklarına yönelik iş doyumu ya da doyumsuzluğu kazandıkları ifade edilmiştir.

2.8. Okul Kültürü ve İş Doyumu

Bireylerin kendilerine has kişilikleri olduğu gibi, örgütlerinde kendilerine özgü onu diğerlerinden farklı kılan kişiliğe sahiptirler. Örgütün farklılıkları, sahip olduğu kültürü belirginleştirir ve onu diğerlerinde farklılaştırır. Bu özellikler doğrudan ve dolaylı olarak örgütün performansı, üretkenliğini ve örgüt üyelerinin moralini etkiler (Berberoğlu ve Baraz, 1999). Başarılı örgütler incelendiğinde örgütün hedeflerini ve değerlerini benimseyen çalışanlar görülmektedir. Yani üyelerin örgüt ile bütünleştiği, örgütün çıkarları için kolaylıkla fedakarlıkta bulunabildikleri örgütler başarılı olmaktadır. Örgüt kültürü örgüt üyeleri için kontrol sistemi oluşturur. Üyelerin davranışlarını yönlendirir. Bununla birlikte örgüte yeni katılan üyelerin kendilerinden beklenilen davranışların, tutumların neler olduğu konusunda fikir sahibi olmalarını sağlar.

Eğitimde kalitenin sağlanması öğretmenin niteliğiyle paraleldir (Şişman, 2005). Öğretmenler için iş doyumu öğretmenlerin iş ortamına ve öğrencilerine karşı duygusal ağıları veya öğretmenlerin mesleğinden memnun olma derecesi şeklinde tanımlanabilir (Vural, 2004). Eğitim sistemi içerisinde önemli yerleri olan öğretmenlerin işlerinden doyum sağlamaları eğitimin kalitesi ve verimliliği için gerekli bir unsurdur. Öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmesi mesleklerinin getirdiği sorumluluklardan hoşlanmaları, çalıştıkları okula ait hissetmeleri, işlerinde kendilerini mutlu hissetmeleriyle bağlantılıdır. İşinden doyum sağlayan öğretmenlerin psikolojisi de yükselecektir. Bunun aksine iş doyumunu sağlayamayan öğretmenlerin verimliliği ve performansı düşecek bu da eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyecektir. Bir meslek insanın gereksinimlerini karşılayabildiği seviyede kişi için anlam ifade eder (Kuzgun ve ark., 1999). Her mesleğin sağladığı imkanlar ve çalışanların doyumunu gerçekleştirme yönleri farklılaşabilir.

Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Kurumun kültür yapısı, çalışma şartları, iş ilişkileri, yönetici ve yönetim stilleri bu faktörler içinde sayılabilir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin içsel doyumunu etkileyen en önemli faktörler stres, çalışma koşulları, okul ortamı olarak belirtilmiştir (Jackson, Schwab ve Schuler, 1986). Öğretmenlerin, okul yöneticileri ve okul personelleriyle uyum içinde çalışmaları, kazanılan ücret gibi unsurlar dışsal iş doyumunu etkileyen faktörlerdendir (Kağan, 2005). Chapman ve Louther, (1972) öğretmenlerin doyumunu etkileyen faktörleri öğretmenin kişiliği, öğretmenin kendi alanındaki yetenek ve becerileri, öğretmenin öz değerlendirmesindeki kriterler, mesleki başarı, güdülenme, takdir edilme ve ödüller şeklinde sıralamıştır.

Okul kültürü öğretmenlerin iş tutumlarıyla ilgilidir. Güçlü okul kültürüne sahip okullar öğretmenlerin motivasyonunu artırarak işlerinden duydukları doyum düzeyini yükseltmektedir (Cheng 1993). Çalışanlar, örgüt kültürünü tanıdıkları ve kendilerine ait hissettikleri zaman iş doyumu artmaktadır (Özdemir, 2006). Bu doğrultuda okul kültürünün öğretmenler tarafından olumlu algılanması ve benimsenmesi öğretmenlerin iş doyumunu ve performansını artıracaktır. Bunun yanında okul kültürünün bilinmesi okulun amaçlarını gerçekleştirmek için okul üyelerinin birlikte hareket etmesine ve ortak değerler etrafında toplanmasına olanak sağlar. Bu sayede öğretmenler okul hayatında karşılaşılan sorunlara karşı daha kolay çözüm yolları üretebilirler. Bu da iş ortamındaki stresin azalmasını ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin artmasını sağlar.

2.9.İlgili Araştırmalar

2.9.1. Yurtiçi Araştırmalar

Çevik ve Köse (2017), çalışmasında öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Örneklem grubunu Kahramanmaraş il merkezinde görevli 313 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Şahin (2011) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği ve Gagne ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul kültürü algıları demografik özelliklerine göre incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, yaşı ve medeni durum değişkenlerine ilişkin okul kültürü algılarında anlamlı bir farklılık bulanamamıştır. Buna karşın cinsiyet ve branş değişkenlerine ilişkin okul kültürü algılarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kadın öğretmenlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Eğinli (2009) çalışmasında kamu ve özel kurumlarda çalışanların iş doyumu düzeyleri, iş doyumunu etkiyen unsurların incelenmesini amaçlamıştır. İzmir'de bulunan 3 özel, 2 kamu kuruluşunda bulunan 370 kişi üzerinde çalışmıştır. Çalışma sonuçlarına göre kamu ve özel kurumlar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kamu kurumlarında iş doyumunun daha fazla olduğu ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucuna göre çalışanların iş doyumunu etkileyen unsurların önem sırası işten hoşlanma, çalışma koşulları, ücret, işe olan hassasiyet, yönetim ve denetleme, ast, üst ilişkileri, çalışma hakları şeklinde olduğu görülmüştür. İş doyumu cinsiyet değişkenine yönelik incelendiğinde kadın ve erkek çalışanların iş yerlerine karşı tutumlarında farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. İş doyumu ücret değişkenine yönelik incelendiğinde ise kamu ve özel kurumlarda ücretin iş doyumu için öncelikli bir etkisi olduğu söylenebilir. Çalışanların iş doyumu gelişiminde çalışma hakları en son sırada yer almaktadır.

Gençtürk ve Memiş (2010), ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumunun demografik değişkenler açısından arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada Zonguldak ilinde görev yapmakta olan 373 öğretmenle çalışmışlardır. Çalışmalarında Minessota İş Doyum Ölçeği'ni kullanmışlardır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde cinsiyet ve mezun olunan okul ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında farklılık görülmemiştir. Kıdem ve branş değişkenlerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kıdem yılına göre 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerle iş doyumlarında 1 ve 5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. 11 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin işlerinden daha çok doyum sağladıkları tespit edilmiştir. Branş değişkenine ait sonuçlar incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre iş doyum düzeyleri daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Işık (2017), ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin okul kültürü algıları ve alt boyutlarını demografik değişkenlere göre incelediği "Ortaokullarda Okul Kültürünün İncelenmesi" adlı araştırmasında İstanbul Fatih ilçesinde çalışan 237 branş öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırmada, Terzi (2005) tarafından geliştirilen okul kültürü ölçeğini kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre görev kültürü boyutu daha yüksek çıkmıştır. Araştırmada okul kültürü alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında farklılık saptanmamıştır. Yaş değişkeninde ise destek, başarı, görev kültürü alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 21ve 30 ve 41ve 50 yaş aralığında olan öğretmelerin 31 ve 40 yaş aralığında olan öğretmenlere göre destek kültürü puanları daha yüksek çıkmıştır. Başarı kültürü alt boyutunda yaşı 21 ve 30 yaşa aralığındaki öğretmenlerin 31 ve 40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre okullarında başarı kültürünü daha yoğun hissettikleri bulunmuştur. Görev kültüründe ise 31 ve 40 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok görev yönelimli bir okul kültürü algıladıkları söylenebilir.

İpek (1999), "Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi" adındaki araştırmasında liselerde var olan okul kültürünü ve örgütsel kültür boyutları ile öğretmen-öğrenci ilişkilerini incelemiştir. Ankara ilinde bulunan resmi ve özel liselerde çalışan 206 yönetici, 1744 öğretmen ve 28067 lise öğrencisi örneklemi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin ilk bölümü Örgütsel Kültür Ölçeği, ikinci bölümü ise Öğretmen Öğrenci ilişkisi Ölçeği olarak adlandırılmıştır. Örgütsel kültür ölçeğin boyutları güç, rol, destek ve başarı kültürüdür. Verilerin analizi SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmanın analizlerine göre örgütsel kültür ve boyutlarının algısı özel liselerde daha yüksek çıkmıştır. Güç kültürü boyutunun resmi liselerde birinci sıradaki boyut olduğu tespit edilmiştir. Yani resmi liselerde güç kültürü daha yoğun hissedilen boyut olduğu saptanmıştır. Özel

okullardaki örgütsel kültür boyutları sıralaması destek, başarı güç ve rol kültürü şeklinde iken devlet okullarında ise bu sıralama öğretmenler için destek, rol, güç ve başarı kültürü şeklindedir. Resmi ve özel okullarda öğretmen öğrenci ilişkisi ile en yüksek ilişki düzeyi destek kültürü ve başarı kültürü boyutlarında olduğu tespit edilmiştir.

İşcan ve Timüroğlu (2007)," Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerindeki Etkisi" adlı araştırmalarında Erzurum ilinde KOBİNET üyeleri olan ofis ve bilgisayar makine sektöründe çalışan 236 personel ile çalışmışlardır. Veri toplamak için kullanılan ölçekler "Örgütsel Kültürü Değerlendirme Ölçeği" (Cameron & Quin, 1999) ile "İş Tatmin Ölçeği" (Lund, 2003)'dir. Örgütsel Kültürü Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutları klan, adokrasi, hiyerarşi ve pazar kültüründen oluşmaktadır. İş Tatmin Ölçeğinin alt boyutları ise işten tatmin olma düzeyi, yönetim, iş arkadaşları, terfi ve ücret şeklindedir. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre örgüt kültürü tiplerinin iş tatminiyle ilişkisi incelendiğinde klan ve adokrasi kültürünün iş tatmini ile aynı doğrultuda bir ilişkiye sahip olduğu tespit etmişlerdir. Pazar ve hiyerarşi kültürü ile iş tatmini arasında ise ters bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkenin iş tatminin üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Kıdem ve eğitim düzeyleri değişkenlerinin iş tatmini üzerinde aynı doğrultuda bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Kadıoğlu ve Güneş (2018) "Okul Kültürünün Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi" adlı çalışmalarında öğretmenlerin okul kültürü algılarıyla iş doyumu arasındaki ilişkiyi ve demografik değişkenlere göre farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemişlerdir. Katılımcılar İstanbul ilçelerinden olan Arnavutköy, Küçükçekmece ve Eyüp Sultan'da bulunan okullarda çalışan 802 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmalarında iki ölçek kullanmışlardır. Okul kültürü ölçeği 28 maddeden oluşmakta (Yılmaz, 2009), iş doyumu ölçeği ise 19 maddeden oluşmaktadır (Gündüz, 2008). Okul kültürü ölçeğinin boyutları

“İşbirlikçi Liderlik”, “Mesleki Yardımlaşma”, “Öğrenme Ortaklığı”, “Öğretmen İşbirliği”, “Amaç Birliği” ve “Mesleki Gelişme” olmak üzere altı tanedir. İş doyumu ölçeği “Örgüt iklim”, “Bireysel faktörler”, “Örgütsel iletişim” olmak üzere üç tanedir. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasında anlamlı yüksek düzeyli, pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Özdemir (2012), “İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ile Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki” adlı araştırmasının örneklem grubunu Ankara’ da görevli olan 281 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre okullardaki kültür düzeyini ölçmek için Terzi (2005) tarafından geliştirilen okul kültürü ölçeğini kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmasında ilköğretim okullarında daha yoğun algılanan boyut görev kültürü iken bürokratik kültür dördüncü boyut olmuştur. Yani en az algılanan boyuttur. Destek ve bürokratik kültür arasında ters yönlü ilişki bulunmuştur. Bunun yanında okullarda başarı kültürünün yeterince oluşturulmadığı saptamıştır. Özdemir (2012) görev kültürü boyutunun yüksek çıkmasını öğretmenlerin görevlerine yönelik davranışları gerçekleştirdiği şeklinde yorumlamıştır.

Öztürk (2015),” Örgüt Kültürü Algısında Cinsiyet Faktörünün Etkisi” adlı çalışmasında Isparta ilinde bulunan Süleyman Demirel Araştırma Hastanesinde cinsiyetin örgüt kültürü algısı üzerindeki etkisini “Denison Ölçeği’ni” kullanarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemi 106 kadın, 124 erkek olmak üzere toplam 230 hastane personelinden oluşmuştur. Çalışmada yararlanılan ölçek Denison ve Mishra (1995) tarafından geliştirilmiştir. 27 tane likert ve 5 tane demografik soru olmak üzere 32 tane sorudan oluşmuştur. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre cinsiyet faktörünün örgüt kültürü algısı üzerinde anlamlı bir

farklılık oluşturmadığını saptanmıştır. Süleyman Demirel Üniversitesi Araştırma Hastanesinde çalışan kadın ve erkek personelinde örgüt kültürünü aynı düzlemde ve düzeyde algıladıkları bulunmuştur.

Terzi (1999), araştırmasında Ankara ilinde bulunan 90 özel ve devlet liselerindeki kültürel yapının belirlenmesi ve demografik özelliklere göre farklılık olup olmadığının saptanması amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre özel liselerde daha olumlu bir okul kültürünün olduğu görülmüştür.

Terzi (2005), "İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü" adlı çalışmasında Giresun' da bulunan 304 ilköğretim öğretmenin görüşleriyle inceleme yapmıştır. Araştırmanın amacı ilköğretim okullarındaki kültürel yapının belirlenmesi ve okul kültürü boyutlarının cinsiyet ve kıdem değişkenine yönelik anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının saptanmasıdır. Ölçek olarak araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde en yüksek düzeyde algılanan boyutun görev kültürü olduğu görülmüştür. Görev kültüründen sonra başarı, bürokratik ve destek kültürü gelmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından bulunan sonuç kadın öğretmenlerin okullarında görev kültürünü ve bürokratik kültürü daha yoğun hissettikleri şeklindedir. Kıdem değişkenine göre bulunan sonuç ise 10 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin okullarında daha fazla görev yönelimli okul kültürünün olduğunu hissetmektedirler.

Tunacan ve Çetin (2009) "Lise Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Faktörlerin Tespitine Yönelik Araştırma" adlı araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili Beykoz ilçesinde çalışmakta olan 265 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmalarında Minessota İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmalarının sonuçlarına göre kadın

öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin saygınlığına yönelik doyum düzeyi daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hizmet süresi faktörüne göre hizmet süresi artıkça öğretmenlerin doyumun artığı belirlenmiştir. Bunun aksine çalışma süresi ve doyum arasında ters bir ilişki tespit edilmiştir. Ücret faktörüne ilişkin bulgular analiz edildiğinde, öğretmenlerin ücretlerinden memnun olmamakla beraber doyumsuzluğun öğretmenlerin ilk yıllarında en üst düzeyde bulunduğu; 16-20 yıllık öğretmenlerin doyum düzeyinde artış olduğu tespit etmişlerdir. Yaş değişkenine bağlı anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2.9.2. Yurtdışı Araştırmalar

Bibi, Khalid ve Hussain (2019) çalışmalarında özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel destek algıları, örgütsel bağlılık ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini Pakistan' da bulunan 85 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmalarında örgütsel destek ölçeği, örgütsel bağlılık ölçeği, iş doyumu ölçeği kullanılmışlardır. Araştırmalarının sonuçlarına göre algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ilişki olduğu, aynı şekilde örgütsel bağlılık ile iş doyumu arasında da pozitif yönlü ilişki olduğunu saptamışlardır.

Cheng (1993), çalışmasında okul kültürünün önemli kültür özellikleriyle ilişkisini ve etkili ve güçlü okul profillerinin örgütsel değişkenler (örgütsel yapı, müdürün liderlik davranışları, iş doyumu, örgütsel bağlılık gibi) açısından zayıf kültüre sahip okul profillerinden nasıl farklılaştığını araştırmıştır. Rasgele seçilmiş 54 Hong Kong ortaokulunda görev yapan 588 öğretmen ile kesitsel anket çalışması yapmıştır. Güçlü ve etkili okul kültürüne sahip okulların öğretmenlerin motivasyonunu artırarak işlerinden duydukları doyum düzeyini de artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Güçlü ve zayıf kültüre sahip okulların farklılaşmasını ise üç maddeyle açıklamıştır. Birincisi müdürün liderlik davranışları, örgütsel yapı ve katılım. İkincisi öğretmenlerin örgütsel bağlılık, iş tatmini ve

iş doyum düzeyi. Üçüncüsü ise algılanan örgütsel etkililik ve genel, kamu sınavlarında akademik başarı açısından okulun etkililik düzeyidir.

Hill (2000), Missouri' de bulunan 100 ilköğretim okulu yöneticisinin görüşleri ile araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerin, okul kültürüne ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisini tespit etmektir. Araştırma sonuçlarına bakıldığı zaman, okul yöneticilerinin okul kültürüne yüksek düzeyde etkisi olduğu belirtilmiştir. Öğrenci akademik başarısında sadece öğrenmeye katılım boyutunda anlamlı etkisi olduğu belirtilmiştir

Hosseinkhanzadeh ve Yeganeh (2013) araştırmalarında Tahran' da bulunan 123 ortaokul öğretmeni üzerinde çalışmışlardır. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş tatmini arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

MacMillan (1999) bir araştırmasında okullardaki çalışma şartlarının öğretmenlerin iş doyum düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda iş doyumuna sırasıyla yönetim kontrolü, öğretmen yeterliliği, okul kültürünün etkisi olduğu görülmüştür. Bu üç faktöründe pozitif yönde etkisinin bulunduğu, okul yöneticileriyle olumlu ilişkide bulunan öğretmenlerin iş doyumunun daha yüksek olduğu ve güçlü okul kültürüne sahip okullarda çalışan öğretmenlerin başarılı ve işlerinden daha memnun oldukları görülmüştür. Okul kültürü ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, erkek öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul kültüründen daha fazla etkilendikleri belirtilmiştir.

Wong (2010) kâr amacı gütmeyen (NPM) ve kâr amacı güden (PM)kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin okul kültürü algılarını ve iş doyum düzeylerini

incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu Hong Kong'da görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Okul kültürü algısı ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte özel ve kamu anaokulları karşılaştırıldığında öğretmenlerin okul kültürü algılarında anlamlı bir farklılığın görüldüğü tespit edilmiştir. Kâr amacı güden öğretmenlerin okul kültürü ölçeği puanlarının kâr amacı gütmeyen okullara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kâr amacı gütmeyen anaokullarında çalışan öğretmenlerin daha yüksek iş doyuma sahip olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere yapılan bu araştırmada genel tarama modellerinden betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar araştırılmak istenen durumu, bulguyu olduğu gibi belirleyen araştırmalardır. İncelenen durumu veya olayı ayrıntılarıyla araştırarak ne olduğunu tanımlamaya çalışmaktadır (Karakaya, 2009). İlişkisel tarama modelleri, genel tarama modellerinden biri olup iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Konya ili Meram, ilçesinde temel eğitim kademesinde görev yapan okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve TÜİK istatistik verilerine göre Meram ilçesinde 177 okul öncesi, 1427 ilkokul, 1717 ortaokul öğretmeni olmak üzere 3321 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmada basit rastlantısal örnekleme yöntemi ile örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Basit rastlantısal örneklemede evrendeki her bir birey yerine başka bir birey konulmadan örnekleme işleminin tamamlanmasıdır (Balcı, 2001).

Tablo 3.1. Örneklem büyüklükleri

N evren büyüklüğü, n önerilen evren büyüklüğünü göstermektedir. Örneklem büyüklüğü %95 güven aralığı içindedir.					
N	**n**	**N**	**n**	**N**	**n**
130	97	250	152	950	274
140	103	260	155	1000	278
150	108	270	159	1100	285
160	113	280	162	1200	291
170	118	290	165	1300	297
180	123	300	169	1400	302
190	127	400	196	1500	306
200	132	500	217	2000	322
210	136	600	234	3000	341
220	140	800	260	3500	346

Kaynak: Christensen, Johnson ve Turner, (2015)

Tablo incelendiğinde evren büyüklüğü 3500 kişi için örneklem büyüklüğü %95 güven aralığında 346 olarak hesaplanmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu hesaplama baz alınarak 3321 evren büyüklüğü için 347 katılımcı seçilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, kurum türü, mesleki kıdem yılı ve istihdam türüne ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.2' de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	208	59,9
	Erkek	139	40,1
Yaş	30 ve altı	75	21,6
	31-40 arası	102	29,4
	41- 50 arası	110	31,7
	51 ve üzeri	60	17,3
Branş	Okul öncesi öğretmenliği	44	12,7
	Sınıf öğretmenliği	94	27,1

	Branş öğretmenliği	209	60,2
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	110	31,7
	11-20 yıl	104	30,0
	21 yıl ve üstü	133	38,3
İstihdam Türü	Kadrolu	275	79,3
	Sözleşmeli	42	12,1
	Ücretli	30	8,6

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 208'inin (%59,9) kadın, 139'unun (%40,1) erkek olduğu görülmektedir. Yaşları incelendiğinde 75'i (%21,6) 30 ve altı yaş arasında, 102'si (%29,4) 31-40 yaş arasında, 110'u (%31,7) 41-50 yaş arasında, 60'ı (%17,3) 51 yaş ve üzerindedir. Branşlarına göre öğretmenlerin 44'u (%12,7) okul öncesi öğretmeni, 94'u (%27,1) sınıf öğretmeni, 209'u (%60,2) branş öğretmenleridir. Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin 110'u (%31,7) 1 ve 10 yıl arası, 104'u (%30) 11-20 yıl arası, 133' u (%38,3) 21 yıl ve üstü kıdeme sahiplerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 275'i (%79,3) kadrolu 42'si (%12,1) sözleşmeli, 30'u (%8,6) ücretli öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Okul Kültürü Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçme araçları şunlardır:

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı, istihdam türü olmak üzere 5 soru sorulmuştur.

3.3.2. Okul Kültürü Ölçeği

Terzi (2005) tarafından geliştirilen 29 sorudan oluşan Okul Kültürü Ölçeği, bu araştırmada kullanılacak ölçeklerden biridir. Ölçek, görev kültürü, başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür olmak üzere dört boyuta sahiptir. Ölçek, 5'li Likert tipinde ve 1=her zaman, 2=çoğunlukla, 3=bazen, 4=nadiren 5= hiçbir zaman şeklindedir. Okul Kültürü ölçeğinin madde puanları ve bunların sınırları; çok düşük (1,00-1,79), düşük (1,80-2,59), orta (2,60-3,39), yüksek (3,40-4,19), çok yüksek (5 4,20-5,00) olarak belirlenmiştir.

Okul kültürü destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü olmak üzere dört alt boyuttan oluşmuştur. Destek kültürlerin temelinde insan ilişkileri ve güven vardır. Örgütteki bireylerin arasında etkileşim ve bağlılık vardır. Başarı kültürleri başarıyla işini yapan üyeleri destekleyen örgütleri tanımlar. Bürokratik kültürlerde rasyonel ve yasal yapı ağır basar. Kişisel ilişkilerin önemli olmadığı bu kurumlarda yöneticilerin görevi kontrol ve denetimdir. Görev kültürünün ilgi odağında örgütsel amaçlar vardır. Bu kültüre sahip kurumlar iş merkezli örgütlerdir.

Görev Kültürü=1, 2, 3, 4, 5, 6

Başarı Kültürü= 9, 17, 21, 22, 25, 28

Destek Kültürü= 7, 10, 11, 16, 18, 24, 26, 27

Bürokratik Kültür= 8, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 23, 29

Okul Kültürü Ölçeği'nin destek kültürü alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .88, başarı kültürü alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .82, bürokratik kültür alt boyuta ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise .76, görev alt boyutuna ilişkin Cronbach

Alpha katsayısı.74'tür. Ölçeğin bütün olarak Cronbach alpha katsayısı .84 olduğu belirtilmiştir. Bu hesaplar doğrultusunda güvenilir bir ölçme aracı diyebiliriz (Terzi, 2005).

Tablo 3.3. Okul Kültürü Ölçeği Faktör Analiz Sonuçları

Birinci Faktör		İkinci Faktör		Üçüncü Faktör		Dördüncü faktör	
S.7	.736	S.9	.482	S.8	.547	S.1	.656
S.10	.713	S.17	.656	S.12	.500	S.2	.672
S.11	.714	S.21	.719	S.13	.715	S.3	.613
S.16	.734	S.22	.708	S.14	.508	S.4	.627
S.18	.603	S.25	.655	S.15	.532	S.5	.563
S.24	.680	2.28	.553	S.19	.736	S.6	.634
S.26	.552			S.20	.683		
S.27	.501			S.23	.443		
				S.29	.459		

Kaynak: Terzi (2005)

Bu araştırmada Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Okul Kültürü Ölçeği'nin destek kültürü alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .91, başarı kültürü alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .85, bürokratik kültür alt boyuta ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise .84, görev alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa katsayısı.70'tür. Ölçeğin

tamamı için Cronbach Alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarını baz alarak Okul Kültürü Ölçeği' nin elde edilen veriler doğrultusunda güvenilir olduğu ve bu araştırma için kullanımının uygun olduğu belirlenmiştir (Cronbach, 1951).

3.3.3. İş Doyumu Ölçeği

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin iş doyumlarını ölçmek için Tezer (1991) tarafından hazırlanan İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. İş Doyum Ölçeği bireylerin işlerinden sağladıkları doyum düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen, 10 sorudan oluşan bir ölçektir. Sorulara verilen cevaplar doyum-doyumsuzluk yönünden 1 ile 4 arası puanlanmaktadır. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 40'tır. Yüksek puan bireyin işinden doyum aldığının göstergesidir.

Tablo 3.4. İş Doyumu Ölçeği Faktör Analiz Sonuçları

Madde No	Faktör Yükleri
S.7	.794
S.5	.786
S.8	.775
S.3	.763
S.4	.760
S.9	.648
S.1	.645
S.10	.622
S.6	.584
S.2	.521

Kaynak: Tezer (2001).

Ölçek üzerinde yürütülen faktör analiz sonuçları ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. İş Doyum Ölçeğinin Spearman-Brown formülü ile hesaplanan güvenirlik katsayısı 0,91'dir (Tezer, 1991: 35). İş Doyumu Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı 0.81'dir (Tezer, 1991). Bu araştırmada Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. İş Doyumu Ölçeği' nin Cronbach Alfa değeri .87' dir.

3.3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde ilk öncelikle, ölçeklerin resmi okullarda uygulanabilmesi için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (EK-1). Bununla birlikte, ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Bu izinler alındıktan sonra, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Konya ili Meram İlçesindeki okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlere ve okul yöneticilerine Google Forms üzerinden hazırlanan ölçeklerle dijital ortam aracılığıyla ulaşılarak veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin uygun bir şekilde doldurulup doldurulmadığı incelenmiştir. Toplanan verilerin analizi için "SPSS for Windows 22.0" programı kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları ne düzeydedir?" ve ikinci alt problemi olan "Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri nedir?" sorularını analiz etmek için standart sapma ve ortalama değerlerine bakılmıştır.

Araştırmanının üçüncü alt problemi olan "Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı, istihdam türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" ve dördüncü alt problemi olan "Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin iş doyumları cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı, istihdam türü

değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" soruları analiz etmek için ilk öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, iki gruptan oluşan değişkenler için bağımsız gruplar t-testi, ikiden fazla gruptan oluşan değişkenler için One Way-ANOVA (tek yönlü varyans analizi) uygulanmıştır.

Araştırmanın beşinci ve en önemli alt problemi olan "Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yönelik analizler için ölçekler ve alt boyutları arasındaki ilişki derecesini ölçmek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerden elde edilen verilerin istatistiksel analizleri ile ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Bulguların sıralaması ve açıklaması, araştırmanın alt problemlerine göre verilmiştir. İlk olarak Okul Kültürü Ölçeği ve alt boyutları puan ortalamaları, demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, istihdam türü) analiz edilmiştir. Ardından İş Doyumu Ölçeği puan ortalamaları demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, branş, kurum türü, mesleki kıdem, istihdam türü) analiz edilmiştir. Son olarak ise okul kültürü ve alt boyutları ile iş doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir.

4.1. Okul Kültürü Algısı

Araştırmaya katılan temel eğitim kademesindeki öğretmenlerinin okul kültürü algıları ve alt boyutları demografik değişkenlere göre analiz edilecektir. Bu analizler öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtların ortalama puanlarının "t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA" testi yardımı ile yapılmıştır.

4.2.Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği'ne İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Öğretmenlerin Okul Kültürü ve alt boyutlarına ilişkin algılarını belirlemek için uygulanan Okul Kültürü Ölçeğine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.'de bulunmaktadır.

Tablo 4. 1.Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarının İstatistiksel Değerleri

Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları	**Min Ortalama**	**Max Ortalama**	$\overline{X}$	**Ss**
Destek Kültürü	1,13	5,00	3,75	,83

Başarı Kültürü	1,00	5,00	3,83	,81
Bürokratik Kültür	1,33	5,00	3,21	,76
Görev Kültürü	1,83	5,00	3,96	,66
Okul Kültürü Ölçeği	1,76	5,00	3,64	,52

*Okul Kültürü Ölçeğinin madde puanları çok düşük (1,00-1,79), düşük (1,80-2,59), orta (2,60-3,39), yüksek (3,40-4,19), çok yüksek (4,20-5,00) olarak belirtilmiştir.

Tablo 4.1 incelendiğinde Okul Kültürü Ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalama ve sapma puanları; destek kültürü alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\overline{X}$ = 3,75 ss= ,83; başarı kültürü alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\overline{X}$ = 3,83 ss= ,81; bürokratik kültür alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\overline{X}$ = 3,21 ss= ,76; görev kültürü alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\overline{X}$ = 3.96 ss= ,66 ve okul kültürü ölçeğinden alınan toplam puanların aritmetik ortalaması $\overline{X}$ =3.64 ss=,52'dır. Alt boyutlar için ortalama puanlar karşılaştırıldığında en yüksek ortalama puanın görev kültürü alt boyutuna, en düşük ortalamanınsa bürokratik kültür boyutunda olduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda var okul kültürü yapılarında görev kültürü boyutunun öne çıktığı görülmektedir. Bu alt boyutu sırasıyla başarı kültürü, destek kültürü, bürokratik kültür takip etmektedir.

Destek kültürü alt boyutuna ait en düşük puan 1,13, başarı kültürü alt boyutuna ait en düşük puan 1,00, bürokratik kültür alt boyutuna ait en düşük puan 1,33, görev kültürü alt boyutuna ait en düşük puan 1,83'tür. Okul Kültürü Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları için en yüksek puan 5,00'dır.

Öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalama puanları incelendiğinde; destek kültürü alt boyutunun yüksek düzeyde olduğu, başarı kültürü alt boyutunun yüksek düzeyde olduğu, bürokratik kültür alt boyutunun orta düzeyde olduğu,

görev kültürü alt boyutunun yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin okul kültürü ölçeği ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

4.3.Okul Kültürü Algıları ve Demografik Değişkenler

4.3.1. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Temel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerinin Okul Kültürü Ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre istatiksel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere T testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.2 ‘de verilmiştir

Tablo 4. 2. Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Okul Kültürü Ölçeği	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	t	Sd	p
Destek Kültürü	Kadın	208	3,77	,77	,664	345	,507
	Erkek	139	3,71	,92			
Başarı Kültürü	Kadın	208	3,87	,73	1,26	345	,208
	Erkek	139	3,76	,91			
Bürokratik Kültür	Kadın	208	3,20	,75	-,256	345	,798
	Erkek	139	3,22	,79			
Görev Kültürü	Kadın	208	3,94	,62	-,696	345	,487
	Erkek	139	3.99	,71			
Okul Kültürü Ölçeği	Kadın	208	3,65	,46	,400	345	,690
	Erkek	139	3,63	,60			

Tablo 4.2’de temel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul kültürü algı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için uygulanan parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi sonucunda; öğretmenlerin okul kültürü algılarının destek kültürü alt boyutu puanlarının (t=,664; p=,507 >0,05), başarı kültürü alt boyutu puanlarının (t=1,26; p=,208 >0,05), bürokratik kültür alt boyutu puanlarının (t=-,256; p=,798>0,05), görev kültürü alt boyutunun (t=-,696;

p=,487>0,05) ve okul kültürü ölçeği toplam puanlarının (t=-,400; p=,690>0,05) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.3.2. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul Kültürü ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.3' de verilmiştir.

Tablo 4. 3.Öğretmenlerin Okul Kültürü ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss
Destek Kültürü	30 ve altı	75	3,82	,72
	31-40	102	3,80	,84
	41-50	110	3,76	,91
	51 ve üstü	60	3,56	,78
Başarı Kültürü	30 ve altı	75	3,87	,70
	31-40	102	3,85	,81
	41-50	110	3,87	,90
	51 ve üstü	60	3,65	,74
Bürokratik Kültür	30 ve altı	75	3,45	,84
	31-40	102	3,22	,78
	41-50	110	3,07	,74
	51 ve üstü	60	3,14	,61
Görev Kültürü	30 ve altı	75	3,82	,07
	31-40	102	3,94	,05
	41-50	110	4,05	,06
	51 ve üstü	60	4,01	,08
Okul Kültürü	30 ve altı	75	3,72	,53
	31-40	102	3,64	,46
	41-50	110	3,63	,57
	51 ve üstü	60	3,54	,49

Tablo incelendiğinde destek kültürü alt boyutunda 30 ve altı yaş arası öğretmenlerin puan ortalamaları 3.82, 31-40 yaş arası öğretmenlerin puan ortalaması 3,80, 41-50 yaş arası öğretmenlerin puan ortalaması 3,76, 51 ve üstü yaş arası öğretmenlerin puan ortalaması 3.56'dır. Başarı kültürü alt boyutunda 30 ve altı yaş arası öğretmenlerin puan ortalamaları 3.87, 31-40 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamaları 3,85, 41-50 yaş arası öğretmenlerin puan ortalaması 3,87, 51 ve üstü yaş arası öğretmenlerin puan ortalaması 3.65' tir. Bürokratik kültür alt boyutunda 30 ve altı yaş arası öğretmenlerin puan ortalamaları 3.45, 31-40 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamaları 3,22, 41-50 yaş arası öğretmenlerin puan ortalaması 3,07, 51 ve üstü yaş arası öğretmenlerin puan ortalaması 3.14' tür. Görev kültürü alt boyutunda ise 30 ve altı yaş arası öğretmenlerin puan ortalamaları 3.82, 31-40 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamaları 3,94, 41-50 yaş arası öğretmenlerin puan ortalaması 4,05, 51 ve üstü yaş arası öğretmenlerin puan ortalaması 4,01'dir. Okul Kültürü Ölçeğinde 30 ve altı yaş arası öğretmenlerin puan ortalamaları 3.72, 31-40 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamaları 3,64, 41-50 yaş arası öğretmenlerin puan ortalaması 3.63, 51 ve üstü yaş arası öğretmenlerin puan ortalaması 3,54'tür.

Tablo 4. 4. Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Grubu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Kültürü Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Destek	Gruplararası	178,036	3	59,345	1,32	,265
	Gruplariçi	15325,400	343	44,680		
	Toplam	15503,435	346			
Başarı	Gruplararası	79,607	3	26,536	1,11	,343
	Gruplariçi	8166,381	343	23,809		
	Toplam	8245,988	346			
Bürokratik	Gruplararası	548,446	3	182,815	3,91	,009*
	Gruplariçi	16035,415	343	46,750		
	Toplam	16583,862	346			
Görev	Gruplararası	91,691	3	30,564	1,95	,121
	Gruplariçi	5364,983	343	15,641		
	Toplam	5456,674	346			
	Gruplararası	879,764	3	293,255	1,28	,281

Okul Kültürü Ölçeği Toplam Puan	Gruplariçi Toplam	78532,408 79412,173	343 346	228,957

p<.05

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinde yaş değişkeninin toplam ölçek (F=1,28; p=,281>0,05) ile destek kültürü alt boyutunda (F=1,32 p=,265>0,05), başarı kültürü alt boyutunda (F=1,11; p=,343>0,05) ve görev kültürü alt boyutunda (F=1,95; p=,121>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bürokratik kültür alt boyutunda ise yaş değişkenine göre (F=3,91; p=,009<0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bağlamda Tukey testi uygulandı. Tukey sonucuna göre Okul Kültürünün alt boyutlarından sadece bürokratik kültür alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 4. 5. Okul Kültürü Ölçeğinin Boyutlarından Bürokratik Kültür Puanlarının Yaş Değişkenine Yönelik Yapılan Tukey Testi Sonuçları

Alt Ölçek	(I) Yaş Grubu	(J) Yaş Grubu	Ortalama Farkı (I-J)	p
Bürokratik Kültür	30 yaş ve altı	31-40 yaş	2,04706	,202
		41-50 yaş	3,43030	,005*
		51 yaş ve üzeri	2,73333	,098
	31-40 yaş	30 yaş ve altı	-2,04706	,202
		41-50 yaş	1,38324	,456
		51 yaş ve üzeri	,68627	,927
	41-50 yaş	30 yaş ve altı	-3,43030	,005*
		31-40 yaş	-1,38324	,456
		51 yaş ve üzeri	-,69697	,921
	51 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	-2,73333	,098
		31-40 yaş	-,68627	,927
		41-50 yaş	,69697	,921

Tablo 4.5.'te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği alt boyutu olan bürokratik kültürün yaş değişkenine göre hangi gruplarla farklılaştığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda farklılığın 41 ve 50

yaş arası öğretmenlerle 30 ve altı yaş arası öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. 30 ve altı yaş arası öğretmenlerin 41 ve 50 yaş arası öğretmenlere göre bürokratik kültürün daha fazla olduğu okul kültürü algıladıkları yönünde değerlendirilebilir.

4.3.3. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul Kültürü ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının branş değişkenine göre istatistiksel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4. 6. Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Branş	n	$\bar{X}$	Ss
Destek Kültürü	Okul Öncesi	44	3,78	,83
	Sınıf öğretmeni	94	3,69	,80
	Branş öğretmeni	209	3,77	,85
Başarı Kültürü	Okul Öncesi	44	3,65	,12
	Sınıf öğretmeni	94	3,56	,07
	Branş öğretmeni	209	3,72	,05
Bürokratik Kültür	Okul Öncesi	44	3,49	,65
	Sınıf öğretmeni	94	3,20	,78
	Branş öğretmeni	209	3,15	,77
Görev Kültürü	Okul Öncesi	44	3,85	,65
	Sınıf öğretmeni	94	3,99	,61
	Branş öğretmeni	209	3,97	,68
Okul Kültürü Ölçeği Toplam Puan	Okul Öncesi	44	3,73	,52
	Sınıf öğretmeni	94	3,62	,47
	Branş öğretmeni	209	3,63	,54

Tablo incelendiğinde destek kültürü alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamaları 3.78, sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları 3.69, branş öğretmenlerinin puan ortalamaları 3,77'dir. Başarı kültürü alt boyutunda okul öncesi

öğretmenlerinin puan ortalamaları 3.65, sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları 3.56, branş öğretmenlerinin puan ortalamaları 3,72'dir Bürokratik kültür alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamaları 3.49, sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları 3.20, branş öğretmenlerinin puan ortalamaları 3,15'tir. Görev kültür alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamaları 3.85, sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları 3.99, branş öğretmenlerinin puan ortalamaları 3,97'dir. Okul Kültürü Ölçeği okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamaları 3.73, sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları 3.62, branş öğretmenlerinin puan ortalamaları 3,63'tür

Tablo 4. 7. Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği Puan Ortalamalarının Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Kültürü Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Destek	Gruplararası	,549	2	,274	,391	,677
	Gruplariçi	241,6	344	,703		
	Toplam	242,241	346			
Başarı	Gruplararası	,301	2	,150	,226	,798
	Gruplariçi	228,754	344	,665		
	Toplam	229,055	346			
Bürokratik	Gruplararası	4,266	2	2,133	3,66	,027*
	Gruplariçi	200,473	344	,583		
	Toplam	204,739	346			
Görev	Gruplararası	,695	2	,347	,792	,454
	Gruplariçi	150,880	344	,439		
	Toplam	151,574	346			
Okul Kültürü Ölçeği Toplam Puan	Gruplararası	,414	2	,207	,757	,470
	Gruplariçi	94,012	344	,273		
	Toplam	94,426	346			

*p<0,5

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinde branş değişkeninin toplam ölçek (F=,757; p=,470>0,05) ile destek kültürü alt boyutunda (F=,391; p=,667>0,05), başarı kültürü alt boyutunda (F=,226; p=,798>0,05) ve görev kültürü alt boyutunda (F=,792; p=,454>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bürokratik kültür alt boyutunda ise branş değişkenine göre (F=3,66;

p=,027<0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Okul kültürü alt boyutu olan bürokratik kültürün branş değişkenine göre hangi gruplarla istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği Tukey testi sonuçları tablosunda gösterilmiştir.

Tablo 4.8.Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarından Bürokratik Kültür Puan Ortalamaların Branş Değişkenine Yönelik Yapılan Tukey Testi Sonuçları

Alt Ölçek	(I) Branş	(J) Branş Grubu	Ortalama Farkı (I-J)	p
Bürokratik Kültür	Okul Öncesi	Sınıf Öğretmeni	,29417	,089
		Branş Öğretmeni	,34224	,020*
	Sınıf öğretmeni	Okul öncesi	-,29417	,089
		Branş öğretmeni	,04807	,868
	Branş öğretmeni	Okul öncesi	-,34224	,020*
		Sınıf öğretmeni	-,04807	,868

p<0,5

Tablo 4.8'de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği alt boyutu olan bürokratik kültürün branş değişkenine göre hangi gruplarla farklılaştığını belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda farklılığın okul öncesi öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre bürokratik kültürün daha fazla hissedildiği okul kültürü algıladıkları yönünde açıklanabilir.

4.3.4. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul Kültürü ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9.Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss
Destek Kültürü	1-10 yıl	110	3,76	,83
	11-20 yıl	104	3,86	,85
	21 yıl ve üstü	133	3,66	,81
Başarı Kültürü	1-10 yıl	110	3,84	,77
	11-20 yıl	104	3,93	,84
	21 yıl ve üstü	133	3,74	,81
Bürokratik Kültür	1-10 yıl	110	3,43	,83
	11-20 yıl	104	3,08	,72
	21 yıl ve üstü	133	3,12	,70
Görev Kültürü	1-10 yıl	110	3,81	,63
	11-20 yıl	104	4,00	,63
	21 yıl ve üstü	133	4,06	,69
Okul Kültürü	1-10 yıl	110	3,68	,51
	11-20 yıl	104	3,66	,50
	21 yıl ve üstü	133	3,59	,54

Tablo 4.9 incelediğinde destek kültürü alt boyutunda 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,76, 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,86**,** 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,66'dır. Başarı kültürü alt boyutunda 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,84, 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,93**,** 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,74' tür. Bürokratik kültür alt boyutunda 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,43, 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,08**,** 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,12'dir. Görev kültürü alt boyutunda 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,81, 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 4,00**,** 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin puan ortalamaları 4.06'dır. Okul kültürü ölçeğinde 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,68, 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,66**,** 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,59' dur.

Tablo 4.10.Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Kültürü Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Destek	Gruplararası	2,334	2	1,167	1,67	,189
	Gruplariçi	239,908	344	,697		
	Toplam	242,241	346			
Başarı	Gruplararası	2,195	2	1,098	1,66	,191
	Gruplariçi	226,860	344	,659		
	Toplam	229,055	346			
Bürokratik	Gruplararası	8,191	2	4,095	7,16	,001*
	Gruplariçi	196,548	344	,571		
	Toplam	204,739	346			
Görev	Gruplararası	3,979	2	1,990	4,63	,010*
	Gruplariçi	147,595	344	,429		
	Toplam	151,574	346			
Okul Kültürü Ölçeği Toplam Puan	Gruplararası	,578	2	,289	1,05	,348
	Gruplariçi	93,848	344	,273		
	Toplam	94,426	346			

*p<.05

Okul Kültürü Ölçeğinin ve alt boyutlarının puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinde mesleki kıdem değişkeninin toplam ölçek (F=1,05; p=,348>0,05) ile "destek kültürü" alt boyutunda (F=1,67; p=,189>0,05), "başarı kültürü" alt boyutunda (F=1,66; p=,191>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

ANOVA sonuçları incelendiğinde bürokratik kültür ve görev kültürü alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bürokratik kültür alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre (F=7,16; p=,001<0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Görev kültürü alt boyutunda ise mesleki kıdem

türü değişkenine göre (F=4,63; p=,010<0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Tukey testi sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. 11.Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarından Bürokratik Kültür ve Görev Kültürü Puan Ortalamaların Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Yapılan Tukey Testi Sonuçları

Alt Ölçek	(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem Grubu	Ortalama Farkı (I-J)	p
Bürokratik Kültür	1-10 yıl	11-20 yıl	,35416	,002*
		21 yıl ve üzeri	,30670	,005*
	11-20 yıl	1-10 yıl	-,35416	,002*
		21 yıl ve üzeri	-,04746	,881
	21 yıl ve üzeri	1-10 yıl	-,30670	,005*
		11-20 yıl	,04746	,881
Görev Kültürü	1-10 yıl	11-20 yıl	-,19438	,078
		21 yıl ve üzeri	-,24902	,009*
	11-20 yıl	1-10 yıl	,19438	,078
		21 yıl ve üzeri	-,05464	,800
	21 yıl ve üzeri	1-10 yıl	,24902	,009*
		11-20 yıl	,05464	,800

*p<0,5

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği ve alt boyutlarının ortalamaları farkının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda; bürokratik kültür alt boyutunda 1 ve 10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11 ve 20 yıl arası ve 21 yıl üzeri kıdemli öğretmenlere göre bürokratik kültür alt boyutunu okul kültüründe daha fazla algıladıkları yönünde açıklanabilir.

Görev alt boyutunda ise farklılaşma 1 ve 10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerle 21 yıl üzeri kıdemli öğretmenler arasındadır. 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin görev alt boyutu ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin, 1 ve 10 yıl arası öğretmenlere göre görev kültürü alt boyutunu okul kültürü içinde daha fazla algıladıkları şeklinde değerlendirilebilir.

4.3.5. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının İstihdam Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul Kültürü Ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının istihdam türü değişkenine göre istatistiksel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12.Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarının İstihdam Türü Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	İstihdam Türü	n	$\bar{X}$	Ss
Destek Kültürü	Kadrolu	275	3,75	,84
	Sözleşmeli	42	3,87	,77
	Ücretli	30	3,55	,82
Başarı Kültürü	Kadrolu	275	3,84	,83
	Sözleşmeli	42	3,83	,69
	Ücretli	30	3,73	,77
Bürokratik Kültür	Kadrolu	275	3,15	,75
	Sözleşmeli	42	3,37	,80
	Ücretli	30	3,53	,72
Görev Kültürü	Kadrolu	275	4,00	,66
	Sözleşmeli	42	3,90	,53
	Ücretli	30	3,67	,76
Okul Kültürü	Kadrolu	275	3,63	,51
	Sözleşmeli	42	3,71	,49
	Ücretli	30	3,61	,64

Tablo 4.12 incelendiğinde destek kültürü alt boyutunda kadrolu çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3,75 sözleşmeli çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3,87, ücretli çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3,55' tir. Başarı kültürü alt boyutunda kadrolu çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3,84, sözleşmeli çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3,83, ücretli çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3,73' tür. Bürokratik kültür

alt boyunda kadrolu çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3,15, sözleşmeli çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3,37, ücretli çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3,53' tür. Görev kültürü alt boyutunda kadrolu çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 4.00, sözleşmeli çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3,90, ücretli çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3,67'dir. Okul kültür ölçeğinde kadrolu çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3.63, sözleşmeli çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3,71, ücretli çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3,61'dir.

Tablo 4.13.Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği Puan Ortalamalarının İstihdam Türü Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Okul Kültürü Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Destek Kültürü	Gruplararası	1,739	2	,870	1,24	,290
	Gruplariçi	240,502	344	,699		
	Toplam	242,241	346			
Başarı Kültürü	Gruplararası	,323	2	,161	,243	,785
	Gruplariçi	228,733	344	,665		
	Toplam	229,055	346			
Bürokratik Kültür	Gruplararası	5,314	2	2,657	4,58	,011*
	Gruplariçi	199,425	344	,580		
	Toplam	204,739	346			
Görev Kültürü	Gruplararası	3,292	2	1,646	3,81	,023*
	Gruplariçi	148,282	344	,431		
	Toplam	151,574	346			
Okul Kültürü Ölçeği Toplam Puan	Gruplararası	,323	2	,161	,243	,785
	Gruplariçi	228,733	344	,665		
	Toplam	229,055	346			

*p<0,5

Okul Kültürü Ölçeğinin ve alt boyutlarının puan ortalamalarının istihdam türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinde istihdam türü değişkeninin toplam ölçek (F=,491; p=,612>0,05) ile "destek kültürü" alt boyutunda (F=1,24; p=,290>0,05), "başarı kültürü" alt boyutunda (F=,243; p=,785>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

ANOVA sonuçları incelendiğinde bürokratik kültür ve görev kültürü alt boyutlarında istihdam türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. İstihdam türü değişkenine göre bürokratik kültür alt boyutunda (F=4,58; p=,011<0,05) görev kültürü alt boyutunda ise (F=3,81; p=,023<0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bağlamda Tukey testi uygulandı. Tukey testi sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.14.Okul Kültürü Ölçeğinin Alt Boyutlarından Bürokratik Kültür ve Görev Kültürü Puan Ortalamaların İstihdam Türü Değişkenine Yönelik Yapılan Tukey Testi Sonuçları

Alt Ölçek	(I) İstihdam Türü	(J) İstihdam Türü Grubu	Ortalama Farkı (I-J)	p
Bürokratik Kültür	Kadrolu	Sözleşmeli	-,22455	,178
		Ücretli	-,38593	,024*
	Sözleşmeli	Kadrolu	,22455	,178
		Ücretli	-,16138	,649
	Ücretli	Kadrolu	,38593	,024
		Sözleşmeli	,16138	,649
Görev Kültürü	Kadrolu	Sözleşmeli	,10890	,577
		Ücretli	,33747	,021*
	Sözleşmeli	Kadrolu	-,10890	,577
		Ücretli	,22857	,313
	Ücretli	Kadrolu	-,33747	,021*
		Sözleşmeli	-,22857	,313

*p<0,5

Tablo 4.14 incelendiğinde araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği ve alt boyutlarının ortalamaları farkının istihdam türü değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda; bürokratik kültür alt boyutunda farklılaşma kadrolu öğretmenler ve ücretli öğretmenler arasında görülmektedir. Ücretli öğretmenler kadrolu öğretmenlere göre bürokratik kültür alt boyutunu okul kültürü içerisinde daha fazla hissettikleri şeklinde açıklanabilir. Görev kültürü alt boyutunda ise kadrolu öğretmenlerin, ücretli öğretmenlere

göre görev kültürünün daha baskın olduğu okul kültürü algıladıkları yönünde değerlendirilebilir.

4.4. İş Doyumu

Araştırmaya katılan temel eğitim kademesindeki öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri demografik değişkenlere göre analiz edilecektir. Bu analizler öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtların ortalama puanlarının bağımsız t-testi ve Tek Yönlü Varyans (ANOVA)" testi yardımı ile yapılmıştır.

4.4.1. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

İş Doyumu Ölçeğine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.15' de gösterilmektedir.

Tablo 4.15.İş Doyumu Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

İş Doyumu Ölçeği	Min Ortalaması	Max Ortalaması	$\overline{X}$	Ss
İş Doyumu	1,40	4,00	3,24	,51

Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması Xort= 3,24 (Yüksek) ss=,51'dır. İş Doyumu Ölçeğinden alınan en düşük puan 1,40, en yüksek puan 4,00'dır.

4.5.İş Doyumu ve Demografik Değişkenler

4.5.1. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Temel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre istatiksel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.16 'da verilmiştir

Tablo 4.16. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

İş Doyumu Ölçeği	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	t	Sd	p
İş Doyum	Kadın	208	3,29	,48	2.00	345	,046*
	Erkek	139	3,17	,55			

*p<.05

Tablo 4.16' da görüldüğü üzere öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Test sonucunda öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin cinsiyet değişkeni (t=2,00; p=0,46<0,05) ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin ortalamalarının ($\overline{X}$ =3.29) erkek öğretmenlerin ortalamalarına ($\overline{X}$ =3,17) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.5.2. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

İş Doyumu Ölçeği puan ortalamalarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17.İş Doyumu Ölçeğinin Yaş Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İş Doyumu Ölçeği	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss
İş Doyumu	30 ve altı	75	3,18	,42
	31-40	102	3,26	,55
	41-50	110	3,29	,53
	51 ve üstü	60	3,18	,51

İş Doyumu ölçeğiyle elde edilen verilerle 30 ve altı yaş arası öğretmenlerin puan ortalamaları 3.18, 31-40 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamaları 3,26, 41-50 yaş arası öğretmenlerin puan ortalaması 3.29, 51 ve üstü yaş arası öğretmenlerin puan ortalaması 3,18'dir.

Tablo 4.18.İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Grubu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

İş Doyumu Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İş Doyumu	Gruplararası	,845	3	,282	1,06	,363
	Gruplariçi	90,496	343	,264		
	Toplam	91,341	346			

Tablo 4.18 incelendiğinde, öğretmenlerinin yaş değişkenine göre iş doyumlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Test sonucunda öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinde yaş değişkenine göre (F=1,06; p=,363>0,5) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.5.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

İş Doyumu Ölçeği puan ortalamalarının branş değişkenine göre istatistiksel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.19'de verilmiştir.

Tablo 4.19.İş Doyumu Ölçeğinin Branş Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İş Doyumu Ölçeği	Branş	n	$\bar{X}$	Ss
İş Doyumu	Okul Öncesi Öğretmeni	44	3,32	,44
	Sınıf Öğretmeni	94	3,21	,56
	Branş Öğretmeni	209	3,24	,50

İş Doyumu Ölçeğinden elde edilen verilerle okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamaları 3.32, sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları 3,21, branş öğretmenlerinin puan ortalamaları 3,24'tür

Tablo 4.20.İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

İş Doyumu Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İş Doyumu	Gruplararası	,402	2	,201	,760	,468
	Gruplariçi	90,939	344	,264		
	Toplam	91,341	346			

Tablo 4.20 incelendiğinde, öğretmenlerinin branş değişkenine göre iş doyumlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Test sonucunda öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinde branş değişkenine göre (F=,760; p=,468>0,5) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.5.4. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

İş Doyumu Ölçeği puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21.İş Doyumu Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

İş Doyum Ölçeği	*Mesleki Kıdem*	N	$\bar{X}$	Ss
İş Doyumu	1-10 yıl	110	3,18	,50
	11-20 yıl	104	3,28	,53
	21 yıl ve üstü	133	3,26	,49

İş Doyumu Ölçeği 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,18, 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,28**,** 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 3,26'dır.

Tablo 4.22. İş Doyumu Ölçeğinin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

İş Doyumu Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İş Doyumu	Gruplararası	,652	2	,326	1,23	,292
	Gruplariçi	90,690	344	,264		
	Toplam	91,341	346			

Tablo 4.22 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Test sonucunda öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinde mesleki kıdem değişkenine göre (F=1,23; p=,292>0,5) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.5.5. Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin İstihdam Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

İş Doyumu Ölçeği puan ortalamalarının istihdam türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.23' te verilmiştir.

Tablo 4.23.İş Doyumu Ölçeğinin İstihdam Türü Değişkenine İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

İş Doyumu Ölçeği	İstihdam Türü	n	$\bar{X}$	Ss
İş Doyumu	Kadrolu	275	3,26	,52
	Sözleşmeli	42	3,21	,38

	Ücretli	30	3,10	,51

İş Doyumu Ölçeğinde kadrolu çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3.26, sözleşmeli çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3,21, ücretli çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 3.10' dur.

Tablo 4.24.İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının İstihdam Türü Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

İş Doyumu Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İş Doyumu	Gruplararası	,765	2	,382	1,45	,235
	Gruplariçi	90,577	344	,263		
	Toplam	91,341	346			

Tablo 4.24 incelendiğinde, istihdam türü değişkenine göre öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Test sonucunda öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinde istihdam türü değişkenine göre (F=1,45; p=,235>0,5) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.6. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ve Alt Boyutları İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde temel eğitim kademesinde görev alan öğretmenlerin okul kültürü algıları ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için elde edilen bulgular Pearson Korelasyonu ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.25.Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Okul Kültürü Ölçeği		İş Doyumu Ölçeği
Destek Kültürü	r	,594
	p	,000*
	n	347

Başarı Kültürü	r	,606
	p	,000*
	n	347
Bürokratik Kültür	r	-,055
	p	,307
	n	347
Görev Kültürü	r	,457
	p	,000*
	n	347
Okul Kültürü Ölçeği Toplam Puan	r	,553
	p	,000*
	n	347

*p<.05

Araştırmada çalışmaya katılan öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeği'nin destek kültürü (r=,594), başarı kültürü (r=,606), görev kültürü (r=,457) alt boyutları ve Okul Kültürü Ölçeği toplam puan ortalamaları (r=,553) ile İş Doyumu Ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (p<.05). Buna ek olarak Okul Kültürü Ölçeği'nin bürokratik kültür alt boyutu ile İş Doyumu Ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (r=-,055; p>.05).

BÖLÜM 5

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ve düzeyleri, ikinci olarak öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, üçüncü olarak öğretmenlerin okul kültürü algılarının demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, istihdam türü) göre incelenmesi, dördüncü olarak öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi, son olarak ise okul kültürü ile iş doyumu arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları ve yorumları yer almaktadır.

1) Araştırmanın birinci problemi olan "Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algıları ne düzeydedir?" sorusuyla ilgili analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kültürü algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algıları başarı kültürü, destek kültürü ve görev kültürü alt boyutlarında yüksek düzeydedir. Bürokratik kültür alt boyutu ise orta düzeydedir.

Okul Kültürü Ölçeğinin puanları karşılaştırıldığında en yüksek puan görev kültürü, en düşük puan ise bürokratik kültür alt boyutundadır. Temel eğitim kademesindeki okullarda, görev yönelimli bir kültürün baskın olduğu bu araştırma sonuçlarına göre söylenebilir. Benzer şekilde Demirtaş, Aksoy, Balı ve Çağlar (2019) araştırmalarında ilkokul öğretmenlerinin görev kültürünü daha fazla, bürokratik kültürü daha az algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Görev kültürü, eşgüdüm ve denetimin diğer boyutlara göre daha zor olduğu kültür boyutudur. İşin merkezde olduğu görev kültüründe, rol ve sorumlulukların belirli bir amaç doğrultusunda olması beklenir (Handy, 1981). Hassenboehler' a (2004) göre okul yöneticileri öğretmenlerin görevlerini yapması yönünde büyük oranda yasal otorite kullanmaktadır. Decker (1989) ise bir araştırmasında yöneticilerin güç kullanımı ile

öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin ilişkili olduğunu söylemiştir. Bu veriden yola çıkararak okul yöneticilerinin öğretmenleri etkiledikleri ve okullarda görev kültürünün baskın olduğu ve öğretmenlerin görevleri yerine getirmeyi ön plana aldıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü boyut sıralaması görev kültürü, başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür şeklindedir. Öğretmen algılarına göre ikinci en yüksek algılanan kültür başarı kültürüdür. Görev kültürü ile başarı kültürü birbirine yakın özellikleri olan boyutlardır ve birbirlerini takip etmeleri normaldir. Görev yönelimli kültürlerde örgütsel amaçlar ön plandadır. Bundan dolayı başarı da ön plandadır. Görev kültürüne sahip kurumlarda amaca yönelik işlerin doğru yapılması önemlidir. Bu doğrultuda bireylerin üstlerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi hem bireysel başarıyı hem de okul başarısını ön plana çıkaracaktır. Üçüncü sırada ise destek kültürü boyutu gelmektedir. Destek kültüründe insan ilişkileri, güven, iş birliği ve dayanışma ön plandadır.

Alan yazın incelendiğinde araştırma sonucuna paralel olarak bazı araştırmalara rastlanılmıştır (Koşar, 2008; Terzi, 2005). Özdemir (2012) araştırmasında öğretmenlerin görev yönelimli okul kültürü algıladıklarını tespit etmiştir. Benzer bir şekilde en az algılanan boyut bürokratik kültürdür. Bu sonuçların tersine Erdem (2007), araştırmasında çalışanların algılarına göre en yüksek düzeyde puan ortalamasına sahip kültür boyutu hiyerarşi kültürü olmuştur. Bürokratik kültürde rasyonel ve kuralcı yapı hakimdir. Bürokratik örgütlerde düşünce özgürlüğü gerektiği kadar olmadığı için bu örgütlerin zayıf ve güvenilirliği düşük bir yanları vardır (Hersey ve Blanchard, 1982). Bu doğrultuda okullarda bürokratik kültürün en düşük boyut olmasının olumlu bir sonuç olduğu söylenebilir. Bunun yanında Oğuz ve Yılmaz (2006) yaptıkları araştırmalarında ilköğretim okullarında destek kültürü boyutunun daha baskın olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2) Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri nedir?" sorusuyla ilgili analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin iş doyum düzeyleri genel olarak yüksek çıkmıştır. Bu sonuca benzer araştırmalara rastlanılmıştır. (Cerit 2009; Kadıoğlu ve Güneş 2019). Şahin (2013) araştırmasında İzmir'de görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin kısmen düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Bu sonucunun ücret ve yönetim alt boyutlarından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek çıkmasında meslektaş ilişkileri, öğrencilerle daha fazla iletişim kurabilme imkanına sahip olma, çalışma saatleri, çalışma ortamı ve meslek devamlılığı etkili olabilir. Dinham ve Scott' a (1997) göre öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olmasında, öğretmenlik mesleğinin kendini açıklama olanağı vermesi, iş güvencesi sağlaması, öğretmenlerin alan bilgilerini, tecrübelerini ve becerilerini gösterme alanı tanıması önemlidir. Bu etkenler öğretmenlerin öğrencileriyle daha iyi iletişim kurmalarına ve gelişimleri için motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olmaktadır. Çelikkanat (2000) iş doyumu ile iş arkadaşlarıyla ilişkiler, çalışma olanakları, yönetim tarzları ve çalışma ortamı arasında yüksek bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Taştan ve Tiryaki (2008) özel ve devlet ilkokul okulu öğretmenlerin iş doyum düzeylerini karşılaştırdığı araştırmalarında, özel kurumlarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri devlet kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonucun olası nedeni olarak gelişme ve yükselme olanakları, iş ortamı olarak verilmiştir. Çarıkçı (2004) ise kamu ve özel sektörü karşılaştıran araştırmasında iş doyumunu etkileyen en önemli faktörün çalışma düzeni ve saatleri olduğunu belirtmiştir.

3) Araştırmanın üçüncü problemi olan temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı, istihdam türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuyla ilgili analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okullarda var olan kültürel yapının farklılık göstermediği bulunmuştur. Çelik (2002) güçlü okul kültürüne sahip okulların bozucu alt kültür değerlerinin oluşumunu engellediğini belirtmiştir. Bu ifadeden yola çıkarak güçlü okul kültürüne sahip okullarda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında herhangi bir ayrımın olmadığı söylenebilir. Böylelikle kadın ve erkek öğretmenlerin okul kültürü algılamalarında farklılık oluşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Oğuz ve Yılmaz (2006) çalışmalarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Literatür incelendiğinde bu sonuç desteklenmektedir (Aksel, 2016; Işık, 2017; Yurttakal, 2007). Demirtaş, Aksoy, Balı ve Çağlar (2019) araştırmalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre bürokratik kültürü daha baskın algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Terzi (2005) ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre bürokratik ve görev kültürünü daha baskın hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarında cinsiyet değişkenine yönelik bulguların farklı olması araştırmanın yapıldığı yer, zaman ve kültürel farklılıklardan kaynaklanabilir.

Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları yaş değişkenine göre incelendiğinde 30 ve altı yaş öğretmenlerle 41- 50 yaş arası öğretmenler arasında bürokratik kültür boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. 30 ve altı yaş arası öğretmenlerin 41- 50 yaş arası öğretmenlere göre bürokratik kültür boyutunu okullarda daha çok algıladıkları yönünde sonuca ulaşılmıştır. Bu sonucun muhtemel nedeni genç öğretmenlerin daha fazla özgürlük ve esnek çalışma beklentilerine sahip olduğu söylenebilir. Çoban (2006) araştırmasında !980 ve 1995 arası doğan insanların çalışma

hayatlarına dair otoriteyi sevmedikleri, emirlerden hoşlanmadıklarını belirtmiştir. Karaaslan (2014) araştırmasında Y kuşağının dikey hiyerarşik yapılara değil de yatay yapılanmalara sıcak baktıklarını, kurallarda ve çalışma saatlerinde esneklikler olması yönünde düşündüklerini söylemiştir. Işık (2017) araştırmasında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algılarının yaş değişkenine yönelik farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir. Demirtaş, Aksoy, Balı ve Çağlar (2019) araştırmalarında ise öğretmenlerin okul kültürü algılarında yaş değişkenine göre farklılaşma olmadığını saptamışlardır.

Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları branş değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık okul öncesi ve branş öğretmenleri arasında bürokratik kültür boyutunda gerçekleşmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin branş öğretmenlerine göre bürokratik kültürün daha fazla algıladıkları yönünde açıklanabilir. Bu bulgu branş öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerine göre daha esnek çalışma saatleri ve öğrenci yaş grubunun daha büyük olması nedeniyle kendilerini biraz daha bağımsız hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Terzi (2005) araştırmasında kadın öğretmenlerin okullarında daha yoğun bürokratik kültürü algıladıkları yönünde sonuca ulaşmıştır. Bunun bir nedeni olarak ise Türk toplumunun kadına yüklediği sorumlulukların kadınların bürokrasiden daha çok etkilenmesine yol açtığını söylemektedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunu kadın öğretmenleri oluşturduğu için bürokrasi kültürünü okullarında daha çok algıladıkları yönünde düşünülebilir. Oğuz ve Yılmaz (2006) araştırmalarında öğretmenlerin okul kültürü algılarının branş değişkenine yönelik bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir.

Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farklılık bürokratik kültür ve görev kültürü alt boyutunda görülmüştür. Bürokratik kültür boyutunda 1- 10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11- 20 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlere göre bürokratik kültür alt boyutunu okul kültüründe daha fazla algıladıkları saptanmıştır. Görev kültürü alt boyutunda ise farklılaşma 1 -10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler arasındadır. 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin görev alt boyutu ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin, 1-10 yıl arası öğretmenlere göre görev kültürü alt boyutunu okul kültürü içinde daha fazla algıladıkları şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Terzi (2005), Öztürk (2015) 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin okullarında görev kültürünü daha baskın algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Meyer ve diğerleri (1993) araştırmalarında yaş ve kıdem yılı artıkça örgüte olan bağlılığın da artacağı ve yaşın ilerlemesiyle alternatif iş imkanlarının azalmasına vurgu yapmışlardır. Bu durumda tecrübeli öğretmenlerin okullarına ve görevlerine daha çok bağlanacakları söylenebilir. Böylelikle okullarında daha çok görev yönelimli bir kültür algılayacaklardır. Yurttakal (2007) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur.

Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları istihdam türü değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık bürokratik kültür ve görev kültürü boyutunda görülmüştür. Ücretli öğretmenlerin, kadrolu öğretmenlere göre okullarında bürokratik kültürü daha baskın algıladıkları görülmüştür. Görev kültürü boyutunda ise kadrolu öğretmenlerin ücretli

öğretmenlere göre görev kültürünü daha fazla algıladıkları saptanmıştır. Bu farklılaşmanın olası sebebi olarak ücretli öğretmenler ile kadrolu öğretmenlerin yönetimden farklı şekillerde etkilendiği söylenebilir. Yalçın, Özan ve Özdemir (2021) araştırmalarında ücretli öğretmenlerin yönetimden kaynaklı ayrımcılık ve ikinci planda hissettiklerini belirtmişlerdir. Yalçın (2017) araştırmasında ise ücretli öğretmenlerin görev sürelerinin geçici ve belirsiz olması mesleki sorumluluklarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Böylelikle ücretli öğretmenler kadrolu öğretmenlere göre daha fazla bürokratik kültürü hissederken daha az görev kültürünü hissetmektedirler. Kadıoğlu (2018) araştırmasında öğretmenlerin okul kültürü algılarına ilişkin istihdam türüne yönelik farklılık bulamamıştır. Ateş ve Bayraktar (2018) ise araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algılarının istihdam değişkenine yönelik anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir.

4) Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin iş doyumları cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı, istihdam türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuyla ilgili analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu bu araştırmada tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar Clark'ın (1997) cinsiyet ve iş doyumunu incelediği araştırmada kadınların iş doyumun erkeklerden daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Centres ve Bugental (1966) yapmış oldukları araştırmalarında, kadınlarda oluşan iş doyum düzeyinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu, bunun nedeni olarak da kadınların işle ilişkili sosyal faktörleri daha çok önemsedikleri ifade etmişlerdir. Türkiye'deki araştırmalar incelendiğinde Çelen, Şahin ve Piyal'ın (2000) bir araştırmalarında erkek çalışanların kadın çalışanlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip

oldukları belirtmişlerdir. Çarıkçı (2004) de bu görüşü destekleyen bulgular bulmuştur. Bunun nedeni olarak da çalışma saatlerindeki düzensizliğin kadınlarda iş doyumsuzluğuna neden olduğunu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra Güven ve Akyüz-Yalçınkaya (2002) cinsiyetin iş doyumu üzerinde farklılık oluşturmadığını ifade etmişlerdir.

Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yaş, branş, kıdem yılı, istihdam türü değişkenlerine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İş doyumu yaş değişkenine göre incelendiğinde Yolsal, Ay ve Kıyan (2003), Gürpınar ve Demiral (2004) araştırmalarında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Mottaz (1987), Glenn ve arkadaşları (1977) ise yaş değişkeninin iş doyumu üzerinde farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri kıdem değişkenine göre incelendiğinde Gençtürk ve Memiş (2010), Oshagbemi (2003) araştırma sonuçları aksine iş doyumu ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Gençay (2007), Sarpkaya (2000),) araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalardır. Öğretmenlerin iş doyum düzeyi branş değişkeni göre incelendiğinde Tunacan ve Çetin (2009) İstanbul ili Beykoz ilçesinde görev yapan lise öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin branş değişkene ilişkin anlamlı bir farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir.

5) Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuyla ilgili analizler incelendiğinde okul kültürü algıları ve ile iş doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre okul kültürü, puanları artıkça iş doyumu puanları da arttığı, okul kültürü algısı yüksek olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin de yüksek olması beklenir. Güçlü okul kültürü ile okul, öğrenci, öğretmen başarısı, öğretmenlerin

motivasyonu ve iş doyumları arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır (Stolp, 1994). Okul kültürünün öğretmenler tarafından olumlu algılanması öğretmenlerin iş doyumunu artıran önemli bir unsurdur. Bu doğrultuda hem iş doyum düzeyini hem de okul başarısını artırıcı güçlü bir okul kültürünün inşa edilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunu Çevik ve Köse (2017), Glušac ve Tasić, (2016), Hosseinkhanzadeh ve Yeganeh (2013), Özdemir (2006), Wong (2010), You, Kim ve Lim (2017) araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Bunun yanında Kadıoğlu ve Güneş (2018) "Okul Kültürünün Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi" adlı çalışmalarında öğretmenlerin okul kültürü ile iş doyumu arasındaki pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Robert B. MacMillan (1999) araştırmasında okullardaki çalışma şartlarının öğretmenlerin iş doyum düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda iş doyumuna sırasıyla yönetim kontrolü, öğretmen yeterliliği, okul kültürünün etkisi olduğu görülmüştür. Bu üç faktöründe pozitif yönde etkisinin bulunduğu, okul yöneticileriyle olumlu ilişkide bulunan öğretmenlerin iş doyumunun daha yüksek olduğu ve güçlü okul kültürüne sahip okullarda çalışan öğretmenlerin başarılı ve işlerinden daha memnun oldukları görülmüştür. Cheng (1993) ise çalışmasında güçlü ve etkili okul kültürüne sahip okulların öğretmenlerin motivasyonunu artırarak işlerinden duydukları doyum düzeyini de artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürün baskın olduğu okul kültürlerinde iş doyumu düzeyi artarken, bürokratik kültürün baskın algılandığı okul kültürlerinde iş doyumu üzerinde artış veya azalma etkisi yapmamaktadır. Yani iş doyumu ve bürokratik kültür arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu sonuca paralel olarak İşcan ve Timüroğlu (2007), bir çalışmasında, hiyerarşi kültürü iş tatmini ile anlamlı ters bir ilişki bulunmuştur. Hiyerarşi kültürü ile bürokrasi kültürü benzer özellikleri olan kültürlerdir. Silverthorne (2004) yaptığı araştırmada bürokratik kültürün iş doyumunu

azaltan bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda bürokratik kültürün iş doyumunu olumsuz yönde etkilediğinden söz edebiliriz.

5.1. Öneriler

5.1.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Yapılan betimsel analiz durum değerlendirmesine yönelik sonuçlar verse de nedenlerini açıklamaya yönelik görüşme, gözlem gibi yöntemlerle desteklenebilir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma ortaöğretim, üniversite, etüt merkezleri, halk eğitim merkezleri gibi kurumlar eklenerek çalışma grubu genişletilebilir.

Çalışmadaki demografik değişkenler medeni hal, okulun sosyo ekonomik ve kültürel çevresi, eğitim düzeyi gibi artırılarak öğretmenlerin okul kültürü algılarını ve iş doyum düzeylerini etkileyen faktörler araştırılabilir.

Bu çalışma öğretmenlere yöneliktir. Öğretmenlerin yanında okul yöneticilerinin de okul kültürü algıları ve iş doyum düzeyleri araştırılabilir. Öğrencilerin ise okul kültürü algıları ile öğrenci başarısı, motivasyonu veya okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

5.1.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Okullarda güçlü bir kültürün oluşturulması okul yöneticilerinin atamaları dikkatle yapılmalı liderlik becerilerine ve liyakata sahip kişilerden seçilmelidir.

Bu çalışmada okullarda görev kültürü yoğun hissedilen boyut olmuştur. Okullarda destek kültürünün etkisi çoğaltılarak işbirlikçi çalışma, dayanışma, karşılıklı güven ve başarıya yönelik yüksek beklenti gibi değerlerin aktarılması sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri öğretmenlerin alan bilgileriyle de orantılıdır. Eğitim fakültelerin teorik bilgiden daha çok uygulamaya yönelik faaliyetleri kapsaması ve öğretmenlik mesleği süresince öğretmenlerin gelişimini sağlayacak hizmet içi eğitimlerin verilmesi sağlanabilir.

6. KAYNAKÇA

Akçamete, G., Kamer, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik,* Ankara: Nobel

Akıncı, Beril Z. (1999). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim

Aksel, N. (2016). *Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Aktan, C. C., ve Tunç, M. (1998). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye Dergisi, 4*(19), 118-134.

Aktan, C. C., ve Tutar, H. (2007). Bir sosyal sabit sermaye olarak kültür. *Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi*, *6*(20), 1-11.

Alıç, M. (1996). Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde eğitim yöneticisinin işlevleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (217): 12-16.

Aliyev, R. (2004). *Türkiye Cumhuriyeti ve Azerbaycan Cumhuriyeti devlet liselerinde çalışan öğretmenlerin iş doyumu açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arısoy, B. (2007). *Örgütsel iletişimin motivasyon ve iş tatmini üzerine etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Aşık, N. A. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, *467*(6), 31-51.

Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (14), 115-129.

Awbrey, S. M. (2005). General education reform as organizational change: Integrating cultural and structural change. *The Journal of General Education*, 1-21.

Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki: Erzurum ili örneği.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Bakan, İ., Büyükbeşe, T., ve Bedestenci, Ç. (2004). *Örgüt sırlarının çözümünde örgüt kültürü.* İstanbul: Aktüel Yayınları.

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi

Barnes-Farrell, J. L., and Matthews, R. A. (2007). Age and work attitudes. *Aging and Work in the 21st Century*, 139-162.

Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, *59*(8), 6-11.

Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül.

Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*, Ankara: Feryal Matbaası.

Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi*.

Baytok, A. (2006). *Hizmet işletmelerinde örgüt kültürünün oluşturulmasında liderin rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Berberoğlu, G., ve Baraz, B. (1998). Tusaş motor sanayii aş'de örgüt kültürü araştırması. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 65-84.

Bibi, A., Khalid, M. A., and Hussain, A. (2019). Perceived organizational support and organizational commitment among special education teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management*.

Bozkurt, Ö., ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi,* 9 (1), 1-18.

Brinton, C. M. (2007). *Comparing perceptions about collaborative culture from certified and non-certified staff members through the adaptation of the school culture survey-teacher form*. University of Missouri--Columbia.

Bulach, C. R. (2001). A 4-Step process for ıdentifying and reshaping school culture. *Principal Leadership*, *1*(8), 48-51.

Buluç, B. (2013). *Örgüt kültürü ve iklimi, Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Edt: Özdemir, S. Ankara: Pegem Akademi.

Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *31*(31), 356-373.

Centers, R., and Bugental, D. E. (1966). Intrinsic and extrinsic job motivations among different segments of the working population. *Journal of applied psychology*, *50*(3), 193.

Cerit, Y. (2009), The effects of servant leadership behaviors of school principals on teachers' job satisfaction. educational *Management Administration and Leadership,* 37 No. 5, Pp. 600-623.

Cheng Y.C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness And School İmprowement*, 4/2 85-110.

Clark, A. E. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work. *Labour Economics*, *4*(4), 341-372.

Cooke, R., and. Szumal, J.L (1993). Measuring normative beliefs and shared behavioral expectations in organizations. *Psychological Reports,* 72, 1299-1330.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334.

Çarıkçı, İ. H. (2004). Hizmet işletmelerinde çalışan kamu ve özel sektör personelinin iş tatmininin karşılaştırılması. *Amme İdaresi Dergisi*, *37*(4), 83-95.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem A Yayıncılık.

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

Çelik, V., ve Özkan, A. (2012). Eğitim hizmetleri açısından mülki idare amirlerinin liderlik davranışları. *Amme İdaresi Dergisi*, *45*(3), 59-80.

Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdüleme ve iş doyumu*. Ankara: Anı

Çevik, A., ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *Journal Of The Human & Social Science Researches, 6*(2).

Çivilidağ, A. (2011). *Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının psikolojik taciz (mobbing), iş doyumu ve algılanan sosyal destek düzeyleri*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çoban, F. (2016). https://www.capital.com.tr/yonetim/insan-kaynaklari/ milenyum-kusagi-neleri-degistirecek.

Daft, R. L. (1994). *0rganization theory and design (tenth edition)*. Canada: Cengage Learning Products, Nelson Education, Ltd.

Daft, R. L., and Steers, R. M. (1992). *Organizaciones: el comportamiento del individuo y de los grupos humanos* (pp. 122-123). México: Limusa.

Deal, T. E. and Peterson, D. K. (1998). How leaders ınfluence the culture of schools. *Educational Leadership,* 56, 1 (27-30).

Decker, S. R. (1989). *The relationship among principal power tactic usage, leadership style and school climate in selected Iowa elementary schools*. University of Northern Iowa, USA.

Demirtaş, H. (2010). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 177-206.

Demirtaş, H. (2010). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 177-206.

Demirtaş, H., Aksoy, M., Onur, B. A. L. I., ve Çağlar, Ç. (2019). İlkokullarda örgüt kültürünün sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 1-39.

Denison, D. R., and Mishra, A. K. (1995). Toward a theory of organizational culture and effectiveness. *Organization Science*, *6*(2), 204-223.

Dinham, S., and Scott, C. (1996). Teacher satisfaction, motivation and health: Phase one of the teacher 2000 project. *Non Journal*, 15.

Doğan, S. (1997). İnsan kaynakları potansiyelini arttırmada işletmeleri etkinliğe götüren yol: Örgüt kültürü. *Amme İdaresi Dergisi*, *30*(4), 53-74.

Dönmez, B. (2013). Motivasyon. In Özdemir S. (Ed.) *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. (pp 185-227). Ankara: Pegem Akademi.

Durgun, S. (2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 112-132.

Eğinli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumu: kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *23*(3), 35-52.

Erdem, F., ve İşbaşi, J. Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İİBF Dergisi*, *1*(1), 33-57.

Erdem, R. (2007). Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Elazığ il merkezindeki hastaneler üzerinde bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, *2*(2), 63-79.

Erdil, O., Keskin, H., İmamoğlu, S. Z., ve Serhat, E. (2011). Yönetim tarzı ve çalışma koşulları, arkadaşlık ortamı ve takdir edilme duygusu ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: Tekstil sektöründe bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, *5*(1), 17-26.

Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi,* İstanbul: Beta.

Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta

Erkmen, T. (2010). *Örgüt kültürü*. İstanbul: Beta.

Erkmen, T. (2010). *Örgüt kültürü*. İstanbul: Beta.

Fichter, J. (2002). *Sosyoloji Nedir?*. (Çev. Nilgün Çelebi) İstanbul: Anı.

Finnan, C. (April 2000) *Implementing school reform models: Why is it so hard for some schools and easy for others*? Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

García-Bernal, J., Gargallo-Castel, A., Marzo-Navarro, M., and Rivera-Torres, P. (2005). Job satisfaction: empirical evidence of gender differences. *Women İn Management Review*, *20*(4), 279-288.

Genç, N. (1993). Örgüt kültürünün oluşumu ve bireysel ve örgütsel davranışlar üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *10*(1-2), 299-304.

Gençay, Ö. A. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(2), 765-780.

Gençtürk, A., ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, *9*(3), 1037-1054.

Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., and Donnelly, J. H. (2000). *Organizations – Behavior – Structure – Processes.* (10th Ed.). Boston: Mcgraw-Hill.

Gizir, S. (2003). Örgüt kültürü çalışmalarında yönetsel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *35*(35), 374-397.

Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2).

Glenn, N. D., Taylor, P. A., and Weaver, C. N. (1977). Age And job satisfaction among males and females: a multivariate, multisurvey study. *Journal Of Applied Psychology*, *62*(2), 189.

Gligorovic, B., Nikolic, M., Terek, E., Glusac, D., & Tasic, I. (2016). The impact of school culture on Serbian primary teachers' job satisfaction. *Hacettepe Üniversıtesi Egitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 231-248.

Göktaş, Z. (2007). Balıkesir ilindeki beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 13-26.

Graham, Michael W. and Philip E. Messner. (1998). Principles and job satisfaction. *International Journal Of Educational Management,* 15 (2), 196-202.

Gray, H. (1981). The relationship between organization and management in schools. *School Organisation*, *1*(2), 157-161.

Gruenert, S. (2000). Shaping a new school culture. *Contemporary Education*, *71*(2), 14.

Gülnar, B., ve Kazaz, M. (2010). Bir örgüt olarak spor kulüplerinde bireylerarası iletişim doyumu. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (13), 45-66

Gümüşeli, A. İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik. *Artı Eğitim Dergisi*, *8*, 14.

Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep İli Örneği).* Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güven, A., ve Akyüz, M. Y. (2002). Okul yöneticilerinde kaygı-iş doyumu ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *7*, 178-188.

Handy, C. B. (1981). *Understanding organizations*. London: Hazell Watson

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times.* London: Cassell

Harrison, R. (1972). Understanding your organization’s character. *Harvard Business Review*.6(9),119-128

Hassenboehler, D. (2004). *The exercise of power by high school principals* (Unpublished Doctoral Dissertation). University Of New Orleans, Usa.

Hersey, H., and Blanchard, K. (1982). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. New Jersey: Prentice-Hall

Hill, T. L. (2000). *The influence of gender and professional orientation of the elementary principal on school culture and student success*. University of Missouri-Columbia.

Hinde, E. R. (2004). School culture and change: an examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays İn Education*, *12*(3), 1-12.

Hodgkınson, Christopher (2008), *Yönetim felsefesi, örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon*, (Çev: İ. Anıl, B. Doğan). İstanbul:Beta

Hofstede, G., and Hofstede, G. H. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values* (Vol. 5). sage...

Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative science quarterly*, 286-316.

Hollins, R. (1996). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning.* New York And London: Routledge Taylor & Francis Group.

Hosseinkhanzadeh, A. A., Hosseinkhanzadeh, A., and Yeganeh, T. (2013). Investigate relationship between job satisfaction and organizational culture among teachers. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, *84*, 832-836.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., and Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: measuring organizational climate*. Newbury Park: Sage.

Hoy, W.K. (1990) Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school work place. *Journal Of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.

Hudley, C., and Daoud, A. M. (2008). Cultures in contrast: understanding the influence of school culture on student engagement. *Academic Motivation And The Culture Of School İn Childhood And Adolescence*, 187-215.

Ingersoll, R. M. (1999). Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools. *A CTP Working Paper*, R-01-1.

Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, *9*(3), 61-71.

Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu Örneği)*. Selçuk Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

İlgar, L. (2000*). Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi* (İkinci Baskı). İstanbul: Beta.

İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *5*(3), 411-442.

İşcan, Ö. F., ve Timuroğlu, M. K. (2007). Örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *21*(1), 119-135.

Jackson, S. E., Schwab, R. L., and Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of applied psychology*, *71*(4), 630.

Kadıoğlu Ateş, H., ve Vatansever Bayraktar, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algısı ile iş doyumu arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, *13*(19), 127-162.

Kadıoğlu, S., ve Güneş, D. Z. Okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, *1*(2), 320-346.

Karaaslan, S. (2014). *Kuşaklararası farklılıkları örgütler üzerinden anlamak: bir alan araştırması*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karakaya, İ. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı

Karatepe, S. (2005). *Örgütlerde iletişim-güdüleme ilişkisi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Karayel, B. (1999). *İşletme yöneticilerinin önderlik davranışları ve işgören tatmini üzerine etkileri.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keyton, J. (2010). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experiences*. New York: Sage Publications.

Kılıç, B., Ergör, A., Gürpınar, E., ve Demiral, Y. (2004). Sağlık ocaklarında çalışan personelin iş doyumu (Narlıdere Eğitim Araştırma ve Sağlık Bölge Başkanlığı). *Sağlık ve Toplum,* 14(2), 12-21.

Kilian, C. (1999). The two sides of the school culture coin. *Technos, 8*(3), 21-23.

Kilmann, R.H., Saxton, M.J., Serpa, R., and Et Al. (Eds.). *Gaining control of the corporate culture.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği*, İstanbul: Beta

Kondalkar, V. G. (2007). *Organisational behaviour*. Telangana: New Age International Pvt. Ltd., Publishers.

Korman, A. K., Akhun, İ., ve Alkan, C. (1978). *Endüstriyel ve organizasyonel psikoloji.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Kitapları.

Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of greek teachers. *International Journal Of Educational Management, 15*(7), 354-358.

Koyuncu, N. (2004). *Ankara merkezdeki devlet ve özel liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu durumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köse, S., Tetik, S., ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi,* 7 (1), 219-242

Kuzgun, Y., Sevim, S.A., ve Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* (2), 11, 14-18.

Larry, B., Christensen, R., Burke J., Turner. L. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (2.Baskı). Ankara: Anı

Lunenburg, F. C. and Ornstein, A. C. (2008). *Educational administration.* Belmont: Wadsworth.

Luthans, F. (1995) *Organizational behavior* (7th Edition). New York: McGraw–Hill.

Macmillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers job satisfaction. *The Journal Of Educational Research*, *93*(1), 39-47.

Majken, Schultz (1994). On studing organizational cultures: Diagnosis and understanding. Berlin: Walter De Gruter İnc.

Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance*. Unpublished PhD thesis. Enschede, The Netherlands: University of Twente.

McCormick, E. J., and Ilgen, D. R. (1980). *Industrial psychology*. New Jersey: Prentice Hall.

MEB erişim adresi https://bursa.meb.gov.tr/teba/Sayfalar/3

Meyer, J. P., Allen, N. J., and) Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of applied psychology*, *78*(4), 538.

Morgan G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (Çev. G. Bulut). İstanbul: BZD

Mottaz, C. J. (1987). Age and work satisfaction. *Work and Occupations*, *14*(3), 387-409.

Nelson, D.L. and Campbell, J.Q. (1997). *Organizational behavior*. Minnesota:West Pubishing Company

O'donnell, O., and Boyle, R. (2003). *Understanding and managing organisational culture.* Dublin: IPA

Oğuz, E., ve Yılmaz, K. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları (Yozgat Örneği). *Eğitim ve Bilim*, *31*(142), 89-98.

Okpara, J. O. (2006). The relationship of personal characteristics and job satisfaction: A study of nigerian managers in the oil industry. *The Journal Of American Academy Of Business*, *10*(1), 50.

Oshagbemi, T. (2003). personal correlates of job satisfaction: empirical evidence from uk universities. *International Journal Of Social Economics*, *30*(12), 1210-1232.

Ott, J. S. (1989). *The organizational culture perspective*. U.S.A: Dorsey Press.

Önal, H. İ., ve Ekici, S. (2012). Okul kütüphanecilerinin görüşlerine göre okul kültürü değerlendirmesi. *Bilgi Dünyası, 13*(1), 138-164.

Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(4), 411-436.

Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4*(4), 599-620.

Öztürk, U. C. (2015). Örgüt kültürü algısında cinsiyet faktörünün etkisi ve bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, *6*(12), 62-86.

Özyürek, A. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algılarının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim*, 182, 8-21.

Papin, L. M. (2005). *Teacher retention and satisfaction among inner-city educators*. Arizona State University. U.S.A.

Parsons, T. (1951). *The social system.* London: Taylor and Francis Group.

Pawlas, G. E. (1997). Vision and school culture. *Nassp Bulletin*, *81*(587), 118-120.

Pheysey D.C. (1993). *Organizational cultures: Types and transformations*. London: Routledge.

Piyal, B., Çelen, Ü., Şahin, N., ve Piyal, B. (2000). Ankara üniversitesi tıp fakültesi hastanesinde çalışanların iş doyumu. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 53*(04).

Poon, J. M. (2004). Effects of performance appraisal politics on job satisfaction and turnover intention. *Personnel Review*, *33*(3), 322-334.

Rhoades, L., Eisenberger, R., and Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: the contribution of perceived organizational support. *Journal of applied psychology*, *86*(5), 825.

Robbins, S. P. (1993). *Comportamento organizacional: conceptos, controversias y aplicaciones*. New jersey: Prentice-Hall.

Robbins, S. P., Judge, T., ve Erdem, İ. (2012). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel.

Rodgers-Jenkinson, F., and Chapman, D. W. (1990). Job satisfaction of jamaican elementary school teachers. *International Review Of Education, 36*(3), 299-313.

Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. V. (1999). *Örgütsel psikoloji*. İstanbul: Alfa.

Sarıbaş, S., ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Journal of Educational Leadership and Instruction*, *3*(1), 18-34.

Sarpkaya, R. (2000). Liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyumu. *Amme İdaresi Dergisi*, 33 (3), 111–124.

Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, Ca.: Jossey Bass.

Schein, E. H. (1991). *What is culture*. Newbury Park, CA: Sage.

Schoen, L. T., and Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School effectiveness and school improvement*, *19*(2), 129-153.

Scott, T., Mannion, R., Davies, H., and Marshall, M. (2003). The quantitative measurement of organizational culture in health care: a review of the available instruments. *Health services research, 38*(3), 923-945.

Sergiovanni, T. (2001). *The principals: A reflective practice perspective.* Boston: Allyn And Bacon.

Sevinç, K., Tetik, S., ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 219-242.

Silverthorne, C., 2004. The impact of organizational culture and person organization fit on organizational commitment and job satisfaction in Taiwan. *Leadership and Organization Development Journal*, 25(7), 592-599

Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler: Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta.

Staw, B. M. (Ed.). (1995). *Psychological dimensions of organizational behavior*. *englewood cliffs*. Nj: Prentice Hall.

Steers, R.M. Ve Porter, L.W., *Motivations and work behavior*, New York: Mcgraw-Hill, 1987.

Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, *9*(10), 9-14.

Stolp, S. (1994). Leadership for school culture. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. 91).

Sun, S. (2008). Organizational culture and its themes. *International Journal of Business and Management*, 3(12), 137-141.

Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 142-167.

Şimşek, Ş., Akgemci T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*, Ankara: Eğitim

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A.

Şişman, M. (2005). *Öğretmenliğe giriş* (8.Baskı). Ankara: Pegem A.

Şişman, M., & Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A.

Taş, H. (1999). *Yaratıcı örgüt kültürü ve yönetim*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Taşdan, M. (2008). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doyumu ve öğretmene mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tdk, Türkçe Sözlük, 3.Baskı, Yeni Matbaa, 1959, S.159, Ankara.

Terzi, A. R. (1999). *Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *43*(43), 423-442.

Terzi, Ali Rıza (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayınları.

Tezcan, M. (1993). *Eğitim Sosyolojisinde çağdaş kurumlar ve Türkiye*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Tezer, E. (1991). İş doyumu ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 9, 1-2-3, 55-76.

Tezer, E. (2001). İş doyumu ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (16), 33-39

Trice, H. M., and Beyer, J. M. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonials. *The Academy of Management Review*, 9(4), 653-669.

Tunacan, S., & Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *29*(1), 155-172.

Turan, S. (2004). *Yönetim ve öğretmenlik mesleği. M. Ö., Karslı (Ed.). Öğretmenlik mesleğine giriş alternatif yaklaşım*. Ankara: Öğreti-Pegem

Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(3).

Vechio, R., (1988), *Organizational behavior*. New Jersey: Printice-Hall Inc

Vries K.M. & Miller, D. (1996). Personality, culture and organization. *Academy Of Management Review*, 11/2: 266-279.

Vural, B. A. (2004). *Kurum kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Waller, W. (1932). What teaching does to teachers. *The Sociology Of Teaching*, 375-440.

Wong, Y. H. P. (2010). Kindergarten teachers' perceived school culture and well-being: a comparison of non-profit-making and profit-making kindergartens. *Early Child Development And Care,* 180(3), 271-278.

Woodbury, T. J. (2006). Building organizational culture, word by word. *Leader To Leader*, *2006*(39), 48-54.

Wright, Bradley and Soonhee Kim. (2004). Participation's ınfluence on job satisfaction: the ımportance of job characteristics. *Review Of Public Personnel Administration,* 24 (1), 18-40

Yağmurlu, A. (1997). Örgüt kültürü: tanımlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 52*(1-4), 717-724.

Yalçın, A. Y., Özan, M. B., ve Özdemir, T. Y. (2021). Ücretli öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesi üzerine bir çalışma. *International Journal Of Social Science Research, 10*(1), 122-136.

Yalçın, D. (2017). Ücretli öğretmenlik uygulamasının öğrencilerin matematik dersine karşı tutumuna etkisinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 1-11

Yavuz, Y., ve Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal Of New Trends İn Arts, Sports & Science Education (Ijtase), 1*(3), 76-90.

Yılmaz, E., ve Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyumu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1861-1886.

Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi.* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

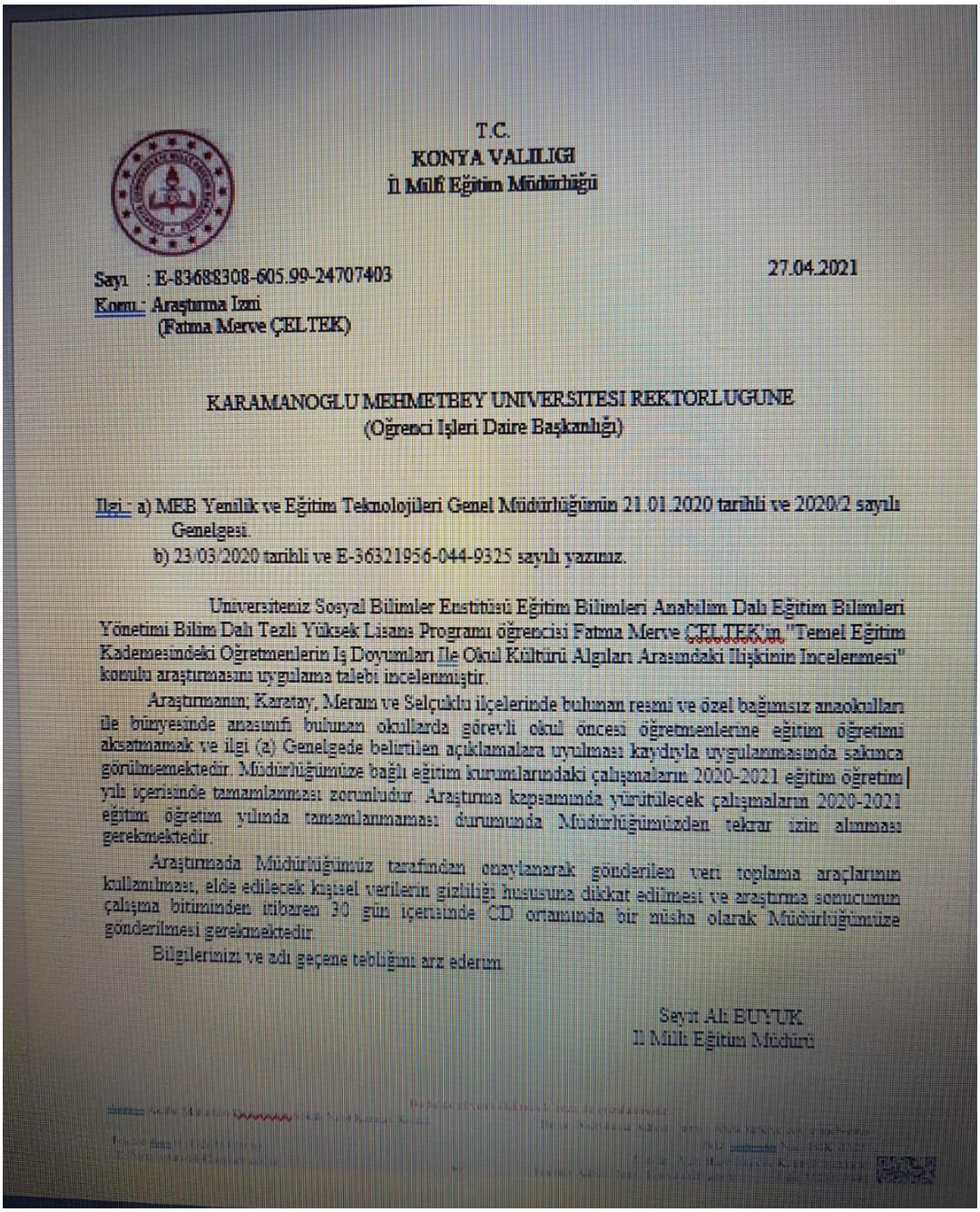
Yılmaz, M. (2007). *Kalite yönetim sisteminin iş doyumuna etkisi: kalite belgesi bulunan ve bulanmayan matbaa işletmelerinde bir uygulama* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

You, S., Kim, A. Y. Ve Lim, S. A. (2017). Job satisfaction among secondary teachers in korea: effects of teachers' sense of efficacy and school culture. *Educational Management Administration & Leadership,* 45(2), 284-297.

Young, D. W. (2000). The six levers for managing organizational culture. *Business Horizons, 43*(5), 19-28.

Yurttakal, S. (2007). *İlkögretim öğretmenlerinin okullarını örgüt kültürü açısından algılamaları (Şırnak ili İdil ilçesi örneği)*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Ek 1. Araştıma İzni



T.C.
KONYA VALILIGI
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-83688308-605.99-24707403 27.04.2021
Konu : Araştırma İzni
(Fatma Merve ÇELTEK)

KARAMANOGLU MEHMETBEY UNIVERSITESI REKTORLUGUNE
(Öğrenci Işleri Daire Başkanlığı)

Ilgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 23/03/2020 tarihli ve E-36321956-044-9325 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Bilimleri Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatma Merve ÇELTEK'in, "Temel Eğitim Kademesindeki Öğretmenlerin Iş Doyumları Ile Okul Kültürü Algıları Arasındaki Ilişkinin Incelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan resmi ve özel bağımsız anaokulları ile bünyesinde anasınıfı bulunan okullarda görevli okul öncesi öğretmenlerine eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde CD ortamında bir nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BUYUK
İl Milli Eğitim Müdürü