

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

**ÖĞRETMENLERİN İŞE İLİŞKİN DUYUŞSAL İYİLİK
ALGILARI İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Emin AYTEK

İstanbul
Eylül-2020

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

ÖĞRETMENLERİN İŞE İLİŞKİN DUYUŞSAL İYİLİK
ALGILARI İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Emin AYTEK

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE

İstanbul

Eylül-2020

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE

Üye Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

Üye Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algıları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Mehmet Emin AYTEK

ÖN SÖZ

Yüksek lisans tezi olarak sunmuş olduğum “Öğretmenlerin İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algıları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki” isimli bu çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeyleri ile okul kültürü algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Literatürde öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı üzerine ve okul kültürü ile ilişkisine dair yapılan çalışmaların az olmasından dolayı bu konu seçilmiştir.

Araştırmamın ilerlemesinden ve sonuçlanmasına kadar geçen sürede büyük destek gördüğüm; bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, tanımaktan ve çalışmaktan mutluluk duyduğum tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE’ye ayrıca tez konumun belirlenmesinde ve tezimin belli bir noktaya gelmesinde desteklerini esirgemeyen ilk tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ’e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde desteklerini gördüğüm hocalarım Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA, Doç. Dr. Bilal YILDIRIM, Dr. Öğr. Üyesi Fatih SERBEST, Dr. Öğr. Üyesi Vildan GÜLPINAR DEMİRCİ, Prof. Dr. Kaya YILDIZ ve Dr. Öğr. Üyesi. Nuri AKGÜN’e, ayrıca araştırmamda kullandığım ölçeklerin izni konusunda Prof. Dr. Ali Rıza TERZİ’ye, Prof. Dr. Serpil AYTAÇ’a, Prof. Dr. Nazan BİLGEL’e, Prof. Dr. Nuran BAYRAM ARLI’ya Prof. Dr. M. Ersin KUŞDİL’e, ölçekleri içtenlikle dolduran İstanbul ili Başakşehir ilçesinin değerli öğretmenlerine ve tez yazım sürecinde beni motive eden kıymetli arkadaşım Emrah KAYA’ya teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde maddi ve manevi her türlü desteklerini esirgemeyen annem Gülnaz AYTEK’e ve babam Kemal AYTEK’e, yüksek lisansa başlama sürecimden tez yazım sürecinin sonuna kadar her zaman yanımda olan sevgili eşim Ayşe Fatma AYTEK’e ve sevgili oğlum Tarık Ziyad’a teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet Emin AYTEK

İstanbul, 2020

ÖZET

**ÖĞRETMENLERİN İŞE İLİŞKİN DUYUŞSAL İYİLİK
ALGILARI İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Mehmet Emin AYTEK

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE

Eylül, 2020 – 94 + xv Sayfa

Bu araştırmada, öğretmenlerin işe ilişkin duyusal iyilik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan **3541** öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem belirlenirken Yazıcıoğlu ve Erdoğan, (2004) tarafından geliştirilmiş olan örneklem büyüklüğü hesaplama tablosundan yararlanılmıştır. Buna göre **357** öğretmen örneklem için yeterli olarak değerlendirilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemiyle (Cooper ve Schindler, 2003) belirlenen okullarda, araştırmaya katılan 376 öğretmenin bulguları değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “İşe İlişkin Duyusal İyilik Algısı Ölçeği (Job-Related Affective Well-Being Scale – JAWS)”, “Okul Kültürü Ölçeği” uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde; betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans (ANOVA), Pearson Korelasyon, basit ve çoklu regresyon, Post-Hoc analizlerinden Scheffe analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin işe ilişkin duyusal iyilik algıları alt boyutlarında yüksek memnuniyet yüksek uyarılmışlık ve yüksek memnuniyet düşük uyarılmışlık düzeyleri yüksek seviyede, düşük memnuniyet yüksek uyarılmışlık düzeyleri çok düşük seviyede, düşük memnuniyet düşük uyarılmışlık düzeylerinin düşük seviyede olduğu bulunmuştur. Okul kültürü algılarının ise yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin okul kültürü algı düzeylerinin, işe ilişkin duyusal iyilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yüksek memnuniyet yüksek uyarılmışlık ve yüksek memnuniyet düşük uyarılmışlık düzeyleri

ile okul kùltürü algı düzeyleri arasında pozitif yönlü orta bir ilişki olduğu bulunurken; düşük memnuniyet yüksek uyarılmışlık ve düşük memnuniyet düşük uyarılmışlık düzeylerinin arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeylerinde; cinsiyet, medeni durum, yaş, bu kurumdaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi grupları, görev yapılan okul türü grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamışken; eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin okul kùltürü algı düzeylerinde; cinsiyet, yaş, eğitim durumları, bu kurumda hizmet süresi ve toplam hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuşken, medeni durum ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı, Okul Kùltürü

ABSTRACT
THE RELATIONSHIP BETWEEN JOB-RELATED AFFECTIVE
WELL-BEING PERCEPTIONS OF TEACHERS AND SCHOOL
CULTURE

Mehmet Emin AYTEK

Master, Educational Administration and Supervision

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Esra TÖRE

September, 2020 – 94 + xv Pages

The research aims to investigate the relationship between the job-related affective well-being of teachers and school culture. Therefore, relational (correlational) model has been used in the research. The population of the study consists of 3541 teachers working in public primary, secondary and high schools in Başakşehir district of Istanbul province in the 2018-2019 academic year. While determining the sample, the sample size calculation table developed by Yazıcıoğlu and Erdoğan (2004) was used. Accordingly, 357 teachers were considered sufficient for the sample. Findings of 376 teachers participating in the study were evaluated in schools determined by the easy sampling method (Cooper and Schindler, 2003). In order to collect data; ‘Self-Description Form’, ‘Job-Related Affective Well-Being Scale’, ‘Scale of School Culture’ are applied to teachers. In the analysis of collected data; ‘Descriptive statistics’, Test-T, Analysis of variance (ANOVA), Pearson's Correlation Coefficient, Simple and Multiple Regression Analysis, Scheffe analysis (Post-Hoc analysis) are employed.

As a result of the analyzes, it was realized in the low dimensions of teachers’ job-related affective well-being that their high pleasure,high arousal level and their high pleasure, low arousal comfort are in high level; their low pleasure, high arousal level is very low, and their low pleasure,low arousal level is low. It was founded in the research that their perception of school culture in high levels. In addition to that, it was noticed there is a significant impact of the teachers' level of perception of school culture above the job-related affective well-being’s level. It is realized in the research

that, while there is a positive linear correlation between teachers' perception of school culture and their high pleasure, high arousal level and their high pleasure , low arousal level; there is a negative correlation between teachers' low pleasure,high arousal level and their low pleasure, low arousal level.A significant difference was not found between the level of teachers' job-related affective well-being and their gender, marital status, age, time of service in same institution, total service time groups, types of schools that worked in it; whereas a significant impact has been detected in education level variable. In the level of teachers' perception of school culture; gender, age, education level, time of service in same institution and total time of service have a significant impact, while marital status and type of school that is worked in it do not have any recognizable impact.

Keywords : Teacher, Job-Related Affective Well-Being, School Culture

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR VE SİMGELER	xv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	3
1.3.Araştırmanın Önemi	3
1.4.Varsayımlar	4
1.5.Sınırlılıklar.....	4
1.6.Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı.....	6
2.1.1. İyilik (İyi Oluş-Wellbeing) ve Mutluluk	6
2.1.2. Öznel İyi Oluş	7
2.1.3. İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı	8
2.1.4. İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısını Etkileyen Değişkenler	10

2.1.5. İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısının Ölçümlenmesi.....	12
2.2. Okul Kültürü.....	13
2.2.1. Örgüt Kültürü.....	13
2.2.2. Okul Kültürü	16
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	23
YÖNTEM.....	23
3.1. Araştırmanın Modeli	23
3.2. Evren ve Örneklem	23
3.2.1 . Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Bulgular	25
3.3. Veri Toplama Araçları.....	26
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	26
3.3.2. İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı Ölçeği	27
3.3.3. Okul Kültürü Ölçeği	28
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	28
3.5. Verilerin Toplanması.....	28
3.6. Verilerin Analizi.....	29
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	30
BULGULAR.....	30
4.1. Öğretmenlerin İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algılarına Ait Bulgular	30
4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	32
4.1.2. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	33
4.1.3. Öğretmenlerin Yaş Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	33
4.1.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	34

4.1.5. Öğretmenlerin Bu Kurumdaki Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	35
4.1.6. Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	36
4.1.7. Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	38
4.2. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Ait Bulgular	38
4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Kültürü Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	41
4.2.2. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Okul Kültürü Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	42
4.2.3. Öğretmenlerin Yaş Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	42
4.2.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	44
4.2.5. Öğretmenlerin Bu Kurumda Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	45
4.2.6. Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	47
4.2.7. Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	48
4.3. Öğretmenlerin İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algıları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	50
4.3.1. Ölçeklerin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	50
4.3.2. Okul Kültürünün İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısının Alt Boyutlarına Etkisine İlişkin Bulgular	52
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	56
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	56
5.1. Sonuç ve Tartışma	56

5.1.1. Öğretmenlerin İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Alguları ile İlgili Sonuçlar	56
5.1.2. Öğretmenlerin Okul Kültürü Alguları ile İlgili Sonuçlar	59
5.1.3. Öğretmenlerin İşe İlişkin Duyusal İyilik Alguları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar.....	65
5.2. Öneriler.....	67
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	67
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	68
KAYNAKÇA.....	69
EKLER.....	81
EK 1. MEB Uygulama İzin Belgesi	81
EK 2. Ölçek Kullanım İzinleri	82
EK 3. Kişisel Bilgiler Formu.....	83
EK 4. Okul Kültürü Ölçeği.....	84
EK 5. İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı Destek Ölçeği.....	86
EK 6. İstanbul İli Başakşehir İlçesi Kamuya Bağlı Tüm Okullar Listesi	88
ÖZGEÇMİŞ	94

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Anket Uygulanan Okullar ve Öğretmen Sayıları.....	19
Tablo 3.2: Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	20
Tablo 4.1: İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısına Ait Betimsel Bulgular	30
Tablo 4.2: İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı Ölçeğine Ait Normal Dağılım Analizi Sonuçları	31
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeyleri T-testi Sonucu.....	32
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeyleri T-testi Sonucu.....	33
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Yaş Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu	33
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Eğitim Durumu Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu	34
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Bu Kurumdaki Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu	36
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu.....	37
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu	38
Tablo 4.10: Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Ait Betimsel Bulgular	39
Tablo 4.11: Okul Kültürü Ölçeğine Ait Normal Dağılım Analizi Sonuçları.....	40
Tablo 4.12: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Kültürü Algı Düzeyleri T-testi Sonucu	41
Tablo 4.13: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Okul Kültürü Algı Düzeyleri T-testi Sonucu.....	42

Tablo 4.14: Öğretmenlerin Yaş Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu.....	43
Tablo 4.15: Öğretmenlerin Eğitim Durumu Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu	44
Tablo 4.16: Öğretmenlerin Bu Kurumda Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu	45
Tablo 4.17: Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu	47
Tablo 4.18: Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu	49
Tablo 4.19: Ölçeklerin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları.....	50
Tablo 4.20: Genel Okul Kültürü Düzeyinin YMYU Düzeyi Üzerindeki Etkisine Ait Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları	53
Tablo 4.21: Genel Okul Kültürü Düzeyinin DMYU Düzeyi Üzerindeki Etkisine Ait Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları	53
Tablo 4.22: Genel Okul Kültürü Düzeyinin YMDU Düzeyi Üzerindeki Etkisine Ait Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları	54
Tablo 4.23: Genel Okul Kültürü Düzeyinin DMDU Düzeyi Üzerindeki Etkisine Ait Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: İŞe İlişkin Duygusal Tepkiler Modeli	13
Şekil 2.2: Okul Kültürü Çerçevesi.	21



KISALTMALAR VE SİMGELER

Akt	: Aktaran
DMYU	: Düşük Memnuniyet Yüksek Uyarılmışlık
DMDU	: Düşük Memnuniyet Düşük Uyarılmışlık
İİDİA	: İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı
JAWS	: İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Durumu
S	: Sayfa
SPSS	: (Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
vd	: Ve Diğerleri
YMYU	: Yüksek Memnuniyet Yüksek Uyarılmışlık
YMDU	: Yüksek Memnuniyet Düşük Uyarılmışlık

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanların hayatlarında, çalışma yaşamı ve bir meslek sahibi olmaları ciddi bir yere sahiptir. Fakat çalışan kişinin işini nasıl anlamlandırıldığı, insan-iş ekseninde meydana gelen istedik ya da istenmedik durumlar, insanın sahip olduğu işten almayı beklediği hazzı değiştirmektedir. Kişinin işine karşı olumlu veya olumsuz duygular beslemesinde çalışma koşullarının etkisinin yanında; işin sevilerek yapılması, işe duyulan ilgi etkili olmaktadır. Bununla birlikte yapılan işin niteliği, monoton olması, yaratıcılık istemesi ve fazla yorucu olması işin niteliği hakkında bilgi vermektedir (Barutçugil, 2002).

Çalışma hayatında mutluluğun ve iyi olma halinin günümüzde daha fazla incelenmesi, hem bireysel hem de örgütle ilgili gayelere yöneliktir. Örgütsel açıdan bakıldığında bireyin, iş hayatında olumlu duygular hissetmesi ve mutluluğu; güdülenmesi, gayreti ve niteliği bakımından pozitif sonuçları belirtmektedir. Bireysel yönden bakıldığında ise işteki mutluluk, çalışanın yaptığı işten doyumuna ve çalışanın hayatını nitelikli olarak sürdürmesi bakımından önemlidir (Keser, 2018).

İnsanların iyilik durumuna ilişkin duyguları anlatmak için kaynaklarda fazla sayıda kavram ve terim bulunmaktadır. Mutluluk, doyum, haz, öznel iyi oluş, toplumsal iyilik hali ve nitelikli hayat kavramları bu tanımlamalardan bazılarıdır. Bireyin olumlu-olumsuz duyguları, işe ilişkin değerlendirmeleri ve bunların sonucu olarak işiyle ilişkili ulaşılmış olduğu tatmin duygusu ile bağlantılıdır. (Yetim, 2001).

Duyuşsal iyi oluş, bireylerin iş ortamında işleri ile alakalı hislerini ve duygularını belirtirken, çalışma ortamında olumsuz durumların daha az yaşanması, olumlu duyguların daha fazla ve etkili olarak yaşanmasını ifade etmektedir. İş yerinde pozitif duyguların ön planda olması ya da işe ilişkin iyiliğin bireyin motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtmiştir (Dağ, 2018).

Katwyk ve arkadaşları işe ilişkin duyuşsal iyiliği (2000'den akt. Boylu ve Akbaş Tuna, 2016) insanın işine yönelik duygularını ve tepki durumlarını anlamlandırma biçiminde ifade edilmektedir. Diener ve Larsen (1993'ten akt. Ünal, 2014:203) ise çalışma yaşamında seyrek olarak gerçekleşen istenmedik duyguları ve fazlaca yaşanan pozitif duygu durumları olarak ifade etmektedir.

Okul ise öğrencilere istendik davranışların kazandırılmasını sağlayan örgütsel bir yapıdır. Okulların örgüt yapısının analiz edilmesi, farklı örgüt türlerine nazaran daha önemlidir. Çünkü okulların çıktısı olan insanların iyi bir biçimde yetiştirilmesi, ideal bir kültürel yapıda olan okullarda yetiştirilmesi ile mümkündür (Çelik, 2009).

Eğitim örgütleri bazı yönleriyle diğer örgütlerle benzerlik gösterirken, insana yapılan bir yatırım olarak düşünüldüğünde eğitim örgütleri diğer örgütlerden ayrılmaktadır. Direkt olarak insan odaklı çalışan eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalar, bireylerin karşılıklı yoğun münasebetleri ile gerçekleşir ve okul kültürü bu süreç doğrultusunda karşılıklı etki ile meydana gelir (Erdem ve İşbaşı, 2001). Erdoğan, (2006) iyi bir örgüt oluşturmada iki önemli noktadan bahsetmektedir. Bunlar, örgütün amaçlarının bireysel gereksinimlere de cevap verebilmesi ve gelişmiş bir iletişim sisteminin oluşturulmasıdır.

Okul kültürü hakkında fikir sahibi olmak için basit gözlemler yapmak yeterlidir. Bir okulun bahçesine ve içine girdiğiniz zaman okul kültürü hissedilebilir ve okul içinde gözlem yapmaya devam ettikçe okul kültürü hakkında çok daha fazla yorum yapılabilir. Somut olarak gözlemleyebileceğimiz ve içinde bulunan okulun kültürü hakkında bize birçok ipucu vermesi bakımından koridorlardaki ya da sınıflardaki temizlik ve düzen, öğrencilerin konuşmaları, tavır ve davranışları; okuldaki görsel alanlarda yer alan çalışmalar, idarecilerin öğrenci ve öğretmenlere karşı olan yaklaşımı, öğretmenlerin yüz ifadeleri ve derslere ne kadar heyecan ve istekle girdikleri, öğrencilere olan yaklaşımları ve konuşma tarzları, öğretmenlerin birbirleri ile ve okul idarecileri ile kurdukları diyaloglar bize örnek oluşturabilecek bazı ipuçlarıdır (Arpaguş, 2011).

Okulda hakim olan kültür yapısı, eğitim ortamının iç ve dış koşullarını tesiri altında bırakmakta, buna mukabil iç ve dış koşulların da tesiri altında kalmaktadır. Bakıldığı zaman etkin veya sönük bir okul düzeni görülmektedir. Okulda etkin olan sistemin bazı pozitif ya da negatif yönlerini görmek mümkündür. Eğitimin istenilen hedeflere ulaşmasında etkin ve ideal bir kültürel yapıda olması önemli yer tutmaktadır. (Doğan, 2014).Bütün bunlardan yola çıkılarak bu araştırmada okul kültürü ile öğretmenlerin işlerine ilişkin duyuşsal iyilik algıları arasındaki ilişki incelenecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algıları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaç olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirlenen soruların cevapları aranmıştır:

1. Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algıları demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin okul kültürü algıları, demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algıları ile okul kültürü algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin okul kültürü algıları, işe ilişkin duyuşsal iyilik algılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okul okul kültürü algılarının işe ilişkin duyuşsal iyilik algılarına etkisi konusunda ipuçları vermesi bakımından, bu araştırma sonucunda ortaya çıkacak bulguların önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim ortamlarında verimliliği artırmak için öğretmenlerin iŖe iliŖkin olumlu duygular hissetmesi oldukça önemlidir. Bu duyguları etkileyen önemli etkenlerden okul kültürü algısının belirlenmesi ve eŖitli deđiŖkenlere göre ele alınması ve bunlar arasındaki iliŖkinin incelenmesi önem taŖımaktadır. Yapılan araŖtırmalar sonucunda ulaŖılan kaynaklar incelendiğinde, araŖtırmaya benzer nitelikte bir alıŖmanın bulunmaması açısından bu araŖtırma önemlidir.

AraŖtırma bulgularından yola çıkılarak öğretmenlerin iŖe iliŖkin duyuŖsal iyilik algılarını olumlu yönde artırmak amacı ile okul kültürü ve yapısında bu doğrultuda deđiŖime veya dnŖme gidilebilir. Çok değerli bir insan kaynağı olan öğretmenleri iŖleri ile alakalı hissettiği duygular hem devlet okullarında hem de özel okullarda bir vizyon belirlenmesinde ip uçları vermesini sağlayabilir. Okul yöneticilerinin, birlikte alıŖtıkları öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlamak amacıyla okul kültürü algılarını değerlendirerek yönetim uygulama ve politikalarının geliŖtirilmesine katkı sağlanabilir.

1.4.Varsayımlar

AraŖtırmada yararlanılan kaynakların gerçeği yansıttığı, örneklemin araŖtırmanın evrenini temsil ettiği, katılımcıların ölçek sorularını doğru ve içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıŖtır.

1.5.Sınırlılıklar

AraŖtırma sonucu elde edilen verilerin genelleme durumu, İstanbul ilinin BaŖađŖehir ilçesinde kamuya bağlı okullarda alıŖan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İŖe iliŖkin duyuŖsal iyilik algısı: Bireylerin iŖleriyle bağlantılı olarak kendileriyle ilgili duygularıdır (Morrissy, Boman, & Mergler, 2013).

Yüksek memnunluk yüksek uyarılmıŖlık (YMYU): İŖe iliŖkin duyuŖsal iyilik algısı ölçeğindeki; neŖe, sevinç, coŖku, heves, esinlenme olarak sıralanan olumlu duyu maddeleridir (Dönmez, 2014).

Yüksek memnunluk düşük uyarılmışlık (YMDU): İŖe iliŖkin duyuŖsal iyilik algısı ölçeğindeki; huzur, hoŖnutluk, memnuniyet, iftihar, tatmin olarak sıralanan olumlu duygu maddeleridir (Dönmez, 2014).

Düşük memnunluk yüksek uyarılmışlık (DMYU): İŖe iliŖkin duyuŖsal iyilik algısı ölçeğindeki; tiksinti, korku, hayal kırıklığı, kızgınlık, tehdit olarak sıralanan olumsuz duygu maddeleridir (Dönmez, 2014).

Düşük memnunluk düşük uyarılmışlık (DMDU): İŖe iliŖkin duyuŖsal iyilik algısı ölçeğindeki; bunalım, can sıkıntısı, bezginlik, kafa karışıklığı, yorgunluk olarak sıralanan olumsuz duygu maddeleridir (Dönmez, 2014).

Okul kültürü: Bu çalışmada okul kültürü, okuldaki bireyler tarafından paylaşılan ve okulun işleyiŖini etkileyen temel varsayımlar, değerler ve kültürel olgular olarak kullanılmıştır (Çelik, 2002).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı

2.1.1.İyilik (İyi Oluş-Wellbeing) ve Mutluluk

Kişilerin iyilik durumunu, doyumunu, içinde bulunduğu duygu halini kavrama ve arama gayreti, geçmişten bugüne kadar devam etmekte olan bir faaliyettir. Hızla ve müspet duygularla renklenmiş hayatın zenginleşmesi genel olarak her insanın, olmasını talep ettiği bir durumdur (Aytaç, 2006). Duygular iyiden kötüye doğru bir eksen üzerinde değişir ve zihinsel düzleme indirgenemez basit ve evrensel karakterlere sahip tecrübelerden oluşmaktadır. Ayrıca duygular, hayat boyunca değişen tutumların, yaklaşımların, önyargıların, hislerin ve ruh hallerinin, benimsenen değerlerin ve hislerin bir araya gelmesi ile oluşur ve iyi oluşun merkezinde bulunur (Warr, 2012).

Aristo'ya göre mutluluk, iyiliğin en fazla olduğu hal şeklinde tanımlanmaktadır. Mutlu olmak için tek etken olarak iyilik halinin yeterli olduğu belirtilmiştir. İnsan için mutluluk en son hedeftir ve mutlu olduktan sonra farklı bir gereksinime ihtiyacı olmadığı savunulmaktadır (Diener, 1994). Genel olarak her insan için kendini mutlu hissetmek önemli bir durumdur. Birçok toplumda mutluluk düzeyinin yüksek olması kıymetli bir hedef olarak algılanmaktadır (Diener, 2000).

Bradburn (1969: 9-10), iyi oluşu mutluluk ile aynı anlama gelecek biçimde ifade etmiştir. Bunu ifade ederken iyi olma halinin yüksek olmasını, pozitif duyguların negatif duygulardan daha baskın olması şeklinde belirtmiştir. Yaptığı araştırmalarda pozitif ve negatif duyguların birbirlerinden özerk olarak hareket etmekte olduklarını vurgulamış olan Bradburn, pozitif ve negatif duygu boyutlarının farklılığını, genel iyi oluşun en iyi göstergesi olduğunu belirtmiştir.

İyi oluş kavramı kişilerin, toplulukların ve milletlerin, ilerlemelerine ve gelişmelerine olanak sağlayan olumlu olan ve devam edegelen durumlar olarak tanımlanmaktadır. Bu, birey düzeyinde, iyi olma halinin belirgin bir şekilde pozitif olan psikolojik, fiziksel ve sosyal durumları ifade ettiği anlamına gelir. Olumlu psikolojik durumlar;

mutluluk ve hoşnutluk gibi duygularla, cömertlik ve empati gibi tutumlarla ve ilgi, güdülenme ve bilişsel yetenekler gibi zihinsel süreçlerin betimlemesi ile anlatılabilirken, olumlu fiziksel durumlar ise canlılık ve fiziksel yetenekler ile karakterize edilirken; pozitif sosyal durumlar, sosyal bağların güçlendirilmesini ve sevgi dolu ilişkileri içerir (Huppert, Baylis, ve Keverne, 2004: 1331).

Duygusal/duyuşsal iyiliğin felsefik ve bilimsel alt yapısı daha çok "mutluluk" kavramı üzerine inşa edilmiştir. İnsanın varlığı kadar eski olan mutluluk kavramı üzerinde uzlaşılmış bir kavramsal yapı mevcut değildir. Mutluluk kavramı hakkında antik çağdan günümüze kadar kuramsal izahatlar yapılmaya çalışılmış olmasına rağmen, özellikle 1970'lere kadar kavramsal olarak sistematize edilememiş ve dağınık bir yapıda olduğu belirtilmektedir (Yetim, 2001).

Mutluluk konusunda insanların farklı durumlarının olması, amaç kuramına göre bireylerin farklı amaç ve beklentileri olması ile alakalıdır. Kişiler amaçları bağlamında, uygun ve doğru bir yol izlerlerse mutlu olacaklardır (Diener ve Diener, 2000). Bireyin iyilik durumunu tanımlamak ve nitelendirmek üzere farklı kavramlar ve terimler yer almaktadır. Öznel iyi olma, toplumsal iyi olma, doyum, refah, tatmin, yaşam kalitesi bu kavramlardan ön plana çıkanlardır (Yetim, 2001: 73).

2.1.2.Öznel İyi Oluş

Bireyin kendisini olumlu hissetmesi, kendini gerçekleştirme duygusu, bireysel hedeflerinin gerçekleştirilmesi, çevresindeki kişilerle nitelikli ilişkileri, kişisel gelişimi vb. kişinin iyilik durumunu meydana çıkaran unsurlardır (Ryff ve Singer, 1998: 10). Öznel iyi oluş kavramı üzerinde araştırmalar yapan Diener, (1984) insanların hayatlarında nasıl ve neden mutlu oldukları konusunda bu kavramın üzerinde durmuş, bu sorulara cevap verirken bilişsel ve duyuşsal öznel değerlendirmelerden faydalandığını ifade etmiştir. Hefferon ve Boniwell, (2011: 46) ise öznel iyi oluşu olumsuz duyguların, yaşam doyumunu ve olumlu duygulardan arındırılması olarak belirtmiştir. Keyes, (2002: 208) kişilerin duygu durumlarını, sosyal ilişkilerini ve psikolojilerini öznel olarak değerlendirmeleri biçiminde belirtmiştir.

Öznel iyi oluş, kişinin kendi hayatına dair kanaatleri değerlendirmesinden geçmektedir. Hüzün, acı gibi arzu edilmeyen duyguları barındıran durumlardan uzak durup, mutlu olunan, haz veren durumları fazla yaşayan bireylerin öznel iyi oluşlarının

yüksek olduğu belirtilmektedir (Diener, 1984). Yaptığı araştırmalarda Wilson, (1967) öznel iyi oluşla ilgili olarak mutlu bireyi cinsiyet ayrımı olmaksızın, genç, fiziksel açıdan sıhhatli, eğitim düzeyi yüksek, sosyal, benlik saygısı yüksek olan, yeterli bir düzeyde geliri olan, dindar, evli, olumlu düşünebilen, endişesiz, işinden kaynaklı yüksek motivasyonu olan, düşük beklentileri olan, zeka seviyesi iyi olan bireyler olarak tanımlamaktadır. (Wilson, 1967'den akt., Diener, 1984: 542).

2.1.3.İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı

Çalışan kişilerin hayatının en uzun ve verimli olduğu dönemini harcadığı iş yerine, yıllar boyu aynı heyecanla günlük rutin veya rutin dışı işlerini tamamlamaya gayret etmesi için işini severek ve isteyerek yapmalıdır. Böylece hem işletmeye hem de kişinin kendisine faydalı olacaktır. Şu an batı ülkelerinde, insanların çalıştıkları işe sadece maddi bir kazanç gözüyle bakmanın yanı sıra mutlu olacakları bir iş yerinde çalışmak istedikleri kabul edilmiş bir olgudur. Son zamanlarda hakim olan görüşe göre, işletmelerin çalışana bu tarz bir iş temin etme yükümlülüğü vardır. Dolayısı ile çalışanın bireysel özellik ve yeteneklerinin belirlenerek kişiye uygun bir pozisyona yerleştirilmesi, işte kendini geliştirmesine destek olunması, yaptığı işin karşılığının adil olarak ödüllendirilmesi gereklidir. Bunların karşısında çalışan kişi işletmenin istediği performansı sergileyecektir (Baysal, 1993).

Bireylerin yaşamında, iş hayatı önemli bir bölümünü kapsamaktadır. Bundan dolayı bireylerin yalnızca özel hayatlarında mutlu olmaları yeterli gelmemektedir. Kişilerin iş hayatında hoşnut olmaları başarılı olması ve kendilerini iyi hissetmeleri açısından yoğun düzeyde etkilidir. (Aytaç vd., 2004: 1; Yetim, 2001: 73).

İş görenlerin psikolojik durumları incelenirken çoğunlukla negatif başlıklar üzerinde durulmuştur. Bu başlıklar depresyon (Sağır, 2015; Tanhan, 2014); tükenmişlik (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Tümkeya, 1999); psikolojik şiddet (Şahin ve Murat, 2010); mobbing (Güngör ve Potuk, 2018); umutsuzluk (Ersoy ve Çeliker, 2010); stres (Cam, 2004; Özkaya, Yakın ve Ekinci, 2008) olarak sıralanabilir. Son zamanlarda pozitif psikoloji akımının psikoloji alanında çalışılması ile birlikte iş hayatında da pozitif çalışma psikolojisi adı altında incelenerek daha olumlu bir örgütsel davranış yönelimi başlamıştır. Pozitif çalışma psikolojisi iki ana yaklaşımla incelenmiştir. Bunlar; Michigan Üniversitesi'nden bir grup araştırmacının

öncülüğünde, daha çok makro ve örgütsel bir çerçevede ele alan Pozitif Örgütsel Düşünce Okulu (PÖDO) diğeri ise daha mikro ve bireysel çerçevede ele alarak pozitif çalışma psikolojisi araştırmaları yapan Nebraska Üniversitesi Gallup Liderlik Enstitüsü'nde yapılan çalışmalarla ortaya çıkan Pozitif Örgütsel Davranış (PÖD) yaklaşımıdır. Örgütsel davranış bilimi bu iki yaklaşımla birlikte, olumsuz bakış açısına sahip geleneksel örgütsel davranış yaklaşımlarını benimsenmekten vazgeçilmiştir (Solmuş, 2008). Pratikte duygusal psikolojik durum, iş görenin iş yerinde kendini iyi hissedip hissetmediğı ile ilgilidir (Robertson ve Cooper, 2011).

Örgütlerde çalışanlara verilen değerin ve önemin artmasıyla, çalışanların sağıkları ve iyilik halleri, üzerinde önemle durulan konular haline gelmiştir. Bu yöndeki görüşlerin yoğunlaşması, araştırmacıların bu konuya odaklanmasına neden olmuştur (Duyan, 2012: 73). Öznel iyi oluş kavramı bireyin özel yaşamında mutlu olma durumunu ifade ederken, buna denk olacak şekilde bu kavramın farklı bir alanda yani iş yerinde algılanma durumu ise işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı olarak belirtilmektedir (Morrissy vd., 2013: 158). İşe ilişkin duyuşsal iyilik durumu, bir işte çalışan bireylerin çalışma hayatındaki yaşanmışlıklarını analiz etmesi ve değerlendirmesi ile alakalı olan bilişsel ve duyuşsal durumları içermektedir. Kişi yüksek iş tatminine sahipse, mutluluk ve neşe gibi olumlu duyguları fazlaca, olumsuz duyguları daha nadir yaşıyorsa iyilik hali yüksek seviyelerde olmaktadır (Bakker ve Oerlemans, 2011).

İşe ilişkin duyuşsal iyilik algısı, literatürde iş tatmininden farklı olarak vurgulanmaktadır. İşe ilişkin duyuşsal iyilik algısı kişinin işine karşı olan duygusal tepkilerini ele alırken, iş tatmini ise kişinin duyuşsal ve bilişsel özelliklerinin etkisi altında kalan davranışların yansımalarını barındırmaktadır. Dolayısı ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı, kişinin işine karşı pozitif veya negatif duygularının genel durumunu ifade ederken; iş tatmini kişinin işi ile ilgili düşünce ve inançlarını ifade etmektedir. İş görenlerin işlerinden ayrılmalarında en önemli etken, iş tatmininin düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Yapılan örgütsel araştırmalarda, iş görenlerin duyuşsal iyilik durumu değil, tutum ve davranışları açısından iş tatminlerinin belirlenmesi üzerinde durulmuştur. Bu araştırmaların kısıtlılığı, tutum ve davranışların zamanla değışmesi ve ortama göre şekillenmesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla iş görenlerin iş tatmin düzeyleri duygusal durumlarına göre değışiklik göstermektedir. İş görenlerin işleri ile alakalı süreçlerini değerlendirmede tutumlarını

ölçmek yerine duygularını ölçmek daha geçerli olacaktır (Morrissey vd., 2013: 158).

Mutlu olarak çalışan ve yaptığı işi severek yapan bireyler sayesinde işletmenin verimi artmakta ve çalışanlar daha yüksek performanslı olarak çalışmaktadırlar (Aksit-Aşık, 2010: 35). İş yerinde mesai arkadaşları ve yöneticileri ile pozitif ilişkileri olan ve bireysel performansını olumlu olarak değerlendiren çalışanların, işi bırakma oranları ve devamsızlıkları daha azdır (Güner ve Bozkurt-Çetinkaya, 2017: 86-88). İşleri ile ilgili olumsuz duygular besleyen mutsuz bireyler, işlerini kalıplaşmış bir yapıda zorla yapmakta ve çevresindeki kişileri olumsuz olarak etkilemektedir (İslamoğlu, 2010: 3).

Jones (2010) iş yerindeki mutluluğu, 79 farklı ülkede 3000 kişi ile yaptığı çalışma neticesinde katkı, inanç, kültür, taahhüt ve güven kavramları ile tanımlamıştır. Bu kavramlar bir araya geldiğinde çalışan; bilinirlik, güven ve gurur hissettiğinde mutlu olur. Gurur ve güven birbiri ile ilintili kavramlardır. Çalıştığı iş yerinden dolayı gurur duyan bir iş gören, bununla birlikte yöneticilere ve iş yerine güven duyar. Bilinirlik kavramı kişinin çalışmalarından dolayı iş yerinde fark edilmesi manasına gelir (Jones, 2010).

2.1.4. İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısını Etkileyen Değişkenler

Eskiden çalışanların yalnızca maaş ve maddi durumlarla mutlu olduğu düşünülüyordu. Şimdi ise çalışanların mutluluk durumlarını etkileyen örgütsel açıdan birçok etkenin olduğu kabul edilmiştir (Tracy, 2015). İlgili araştırmalara bakıldığında ülkemizde işe ilişkin duyuşsal iyilik algısını ve etkileyen etkenlerin belirlenmesi hususunda araştırmaların az olduğu görülürken, işe ilişkin iyilik algısıyla yakın çağrışımları olan yaşam doyumu, memnuniyet, iş tatmini, iş doyumu konuları üzerinde araştırmalar yoğunluk göstermektedir (Güner ve Bozkurt, 2017: 87).

İş hayatında yöneticiler çalışanlara istenilen şeyleri nasıl yaptıracakları konusunda sorgulama yapmalarına karşın, net olarak iş görenleri motive eden şeyler ve nelerin onları tam olarak mutlu ettiği hususu kesinleşmemiştir (İnan, 2014: 43). Çalışanların işyerinde mutlu olması için atılması gereken adımlar şu şekilde sıralanabilir; örgüt kültürünün insan odaklı bir yapıda olması, görev tanımlamalarının yapılması ve çalışanlara bildirilmesi, çalışanlar arasında rol çatışması olmaması, çalışanların iş ve özel hayatlarının dengeli olması, çalışanların söz hakkının bulunması ve ortak kararlar alınması, çalışanların kendilerini faydalı hissetmeleri, potansiyellerini kullanarak

çalıştıkları bir ortamının bulunması, işin neticesinde geri bildirim aktarılması, iş tatminine sahip olmaları, ast, üst ve eşit seviyede olan çalışanlarla uyum içinde olmaları, çalışanın yaptığı işi saygın bir yerde görmesi, çalışanların örgüt aidiyeti hissetmesi şeklinde belirtilebilir (Hatipoğlu ve Akduman, 2018: 156).

Karmaşık bir psikolojik terim olan iyi olma hali, oldukça fazla sayıda değişkenin tesiri altında kalmaktadır. Çevresel etkiler, kişinin yaşamış olduğu olaylar ve etkisi altında kaldığı durumlar, iyi olma halini etkileyen ilk etmenler olarak görülse de kişilik özellikleri de iyi olma halini etkileyen önemli etkenlerdendir. Yapılan araştırmalarda iyi olma halinin pozitif ve negatif unsurlarıyla, başarı odaklı olma durumu ve genel öz yeterlilik algı durumları arasında anlamlı bir etkileşim söz konusudur. (Devos ve diğ., 2006). İyilik hali iş hayatında; iş ve örgütteki kronik koşullar, çalışanların karakter özelliklerinden kaynaklanan sabitleşmiş tutumları, beklentiler, ihtiyaçlar, tercihler, kısa zamanlı olaylar ve görevlerden kaynaklı olarak etkilenebilmektedir (Fisher, 2010: 402).

Chaiprasit ve Santidhirakul (2011) yaptıkları araştırma neticesinde çalışanların mutlu olma durumlarını ve işe ilişkin duyuşsal iyilik algısına etki eden etmenleri aşağıdaki şekilde tespit etmiştir (Chaiprasit ve Santidhirakul, 2011: 198; akt., Hatipoğlu ve Akduman, 2018):

- a. İlham veren bir iş olması
- b. İşyerindeki paylaşılan ortak değerler
- c. Çalışanlar arasındaki ilişkiler
- d. İş hayatının kalitesi
- e. Liderlik

Karahan (2018: 115–117)ise yaptığı alan araştırmasında işe ilişkin duyuşsal iyilik algısına etki eden unsurları aşağıdaki şekilde sıralamıştır;

- a. Ast-üst ve çalışma arkadaşlarıyla ilişki durumları
- b. Yapılan işin anlamlı olup olmaması
- c. Geribildirim almak
- d. İşsizlik durumları
- e. Performans
- f. Çalışma saatleri ve biçimi

g. Pozitif psikolojik sermaye

2.1.5. İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısının Ölçümlenmesi

Russel (1980), öznel iyi oluşu ifade ederken, birbirinin iki ayrı uç noktasını olan olumlu ve olumsuz duyguları dördü tasnif yaparak modellemiştir. İyi olma durumunu etkileyen faktörleri sınıflandırırken mutluluğu; coşku ve memnuniyet, mutsuzluğu ise gerilim ve depresyon olarak iki alt başlık altında incelemiştir (Aytaç, 2006: 837). Duyuşsal iyilik durumları ile işyeri ortamı arasındaki ilişkiyi kavramsallaştıran ilk kişi Peter P. Warr, (1987) olmuştur. Russel' in (1980) başlattığı çalışmaların akabinde Warr (1987) bireyin duygusal halini iki eksenli bir modelle açıklamıştır (Warr, 1987; akt. Duyan, Aytaç, Akyıldız ve Van Laar, 2013: 108).

Katwyk ve arkadaşları (2000), Russell ve Warr'ın yaptıkları çalışmaların devamı olarak işyeri bağlamında duyguları tasnif ettikleri İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Durumu(JAWS) olarak isimlendirdikleri ölçeğini geliştirmişlerdir(Aytaç vd., 2004:2). Söz konusu ölçek Bayram vd. (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, çalışanların duygu hallerini işyeri özelinde açıklamaya çalışmaktadır (Duyan vd., 2013: 108). Dört alt boyuttan meydana gelen JAWS ölçeği; yüksek memnuniyet yüksek uyarılmışlık (YMYU), yüksek memnuniyet düşük uyarılmışlık (YMDU), düşük memnuniyet yüksek uyarılmışlık (DMYU) ve düşük memnuniyet düşük uyarılmışlık (DMDU) olarak tasnif edilmiştir (Bayram vd., 2004: 2). Katwyk ve arkadaşlarının (2000) geliştirdiği işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı modeli Şekil 2.1.'de gösterilmektedir.

Şekil 2. 1: Van Katwyk ve Arkadaşlarının (2000) İşe İlişkin Duygusal Tepkiler Modeli



Kaynak: Aytaç, 2006: 834-851

2.2. Okul Kültürü

2.2.1.Örgüt Kültürü

İnsana mahsus olan kültür ve yönetim, evrensel iki kavramdır. İnsan topluluklarının hayat şekli olarak ifade edilen kültür, topluluklar arasında yapıları itibari ile farklılık göstermektedir. Tüm toplumlar geleneklerini, adetlerini, normlarını ve kültürlerini bizzat oluştururlar. Toplum içinde var olmaya çalışan sosyal bir sistem olan örgütlerde, toplumdaki veriler alan, topluma çıktılar veren, topluma katkı sunan, kendi içinde kültürel değerler barındıran açık bir sistemdir. Toplumlarda olduğu gibi örgütlerin de kendilerine özgü kültürleri mevcuttur. Çalışanların davranışlarına yansıyan bu kültür örgüt tarafından oluşturulur (Çelik, 2012: 37). Birleştirme öğeleri bakımından, ortak değerleri ve varsayımları içinde barındıran kültür, insanlar arası iletişimi ve yönetsel süreçleri etkileyerek; hedef ve davranışları şekillendirmektedir (Schein, 1990).

Örgüt kültürü, örgüte mensup olanlara kabullendirilmiş kanaat ve değerlerle ilgili bir kavramdır (Balcı, 1993a: 188). Örgüt kültürünün tanımlamasında ve ifade edilmesinde örgütteki paylaşılan ortak değerlerin, inanç ve standartların bir araya gelmesi şeklinde değerlendirilmesi (Çelik, 2009; Mullins, 1996; S. Robbins, 1990; Schein, 1992; Şişman, 2007; Terzi, 2000; Yeniçeri, 2002) örgüt kültürünün tanımlamasında ortak payda olarak ifade edilebilir (Sezgin, 2010b). Örgüt kültürü, çevresel etmen olarak toplumsal kültürün içinde doğar ve gelişir. Toplumsal kültürü çevrenin bir parçası olarak görürken, örgüt kültürünü de kişinin örgüt içerisinde eylemlerini şekillendiren örgütsel çevrenin parçası olarak görmek gerekmektedir (Balcı, 1993a: 187).

Kültür, paylaşılan değerleri ve inançları ifade ederken, değerler ise istenilen şeye dair inançları ifade eder. Bireylerin örgütte başarılı olmaya dönük yapmaları gerekenlerdir. Bu yapılanların neden yapıldığına dair açıklamalar örgütün ana değerlerini bulmamıza yardımcı olur. Bireyler örgütün konumunu anlamlandırır ve işlerine ilişkin yapmaları gerekenleri saptarlarsa, yapacakları işlerde bunu güçlendirecek kararlar alabilirler. Böylelikle örgüte karşı bağlılık hisseder ve örgüt yaşamının önemini kavrayabilirler (Hoy ve Miskel, 2010: 167). Örgüt, görünen ve örtük birden çok protokolün bütünü olarak görülmektedir. Yani örgüt, birden fazla protokol neticesinde ortaya çıkmaktadır. Resmi olan sözleşmelerde, iş görenlerden istenenler ve performans değerlendirme durumlarının nasıl yapılacağı belirtilmektedir. İş görenler, resmi sözleşmede belirtilmeyen konular ile alakalı kendilerinden beklenen davranışları ve performans değerlendirmeye yönelik örtük çıkarımlarda bulunurlar. Bu çıkarımlardan oluşan kalıplar örtük sözleşmeyi yani örgüt kültürünü oluşturur (Balcı, 2013: 186).

Örgüt kültürünün öğrenilmiş ve kabullenilmiş bir gerçeklik olduğu, çalışanların bu kültürü birbirleri ile paylaşması gerektiği, örgüt üyelerinin görüş, bilinç ve zihinlerinde, inanç ve değer şeklinde konumlandığı; son olarak da öğrenilmiş kültürün eylem kalıplarının sistematik bir şekilde ortaya çıkıp tekrarlandığı ortak bir anlayış olarak ifade edilmektedir (Eren, 2004). Örgüt kültürü bir hayat tarzı olarak iş görenlerin eylemlerini şekillendirir. Örgüt kültürü, iş görenlerin gerekli olan davranışlarını ve hangi boyutlarda yapacağını belirlemekle yetinmeyip, hayata bakış açılarında da etkin rol oynar (Balcı, 1993a: 188). Örgüt kültürü bireylerin çalıştıkları iş yeri ile alakalı sadece hissettiklerini değil, bununla birlikte örgütün kimliğini oluşturan bakış açısını, düşünce biçimini ve değerleri içine almaktadır (Balcı, 1993a:

188). Birbiri ile ilişkili kavramların bir bütün olduğu kültür, toplumdaki bireyler arasında olan ilişkileri eylem ve tutumları belirleyen bir kavramdır. Örgütün kültürünü belirtmek ve anlamlandırabilmek için bazı öğelere ayrılabilir fakat kültürü oluşturan öğeler ve boyutları bağımsız olarak ayırştırmak mümkün değildir (Şişman, 2007: 82).

Örgüt kültürünün kazanımları ve işlevleri şu şekilde sıralanmıştır. Sınırların tanımlanması ve örgütler arasındaki farklılıkların belirlenmesi; örgüte özgü kimlik duygusu aşılması, topluluğa bağlılığın artması; sosyal sisteme düzen kazandırması; örgüt üyelerini birbirine bağlaması; davranış standartlarını belirmesi gibi kazanımları ve işlevleri mevcuttur (Robbins, 1990). Örgüt kültürünü oluşturan eylemler, inanışlar, tutumlar ve değerleri örgüt içsel ve dışsal çevre unsurlarının özelliklerine göre şekillenir. Örgüt içindeki yöneticiler, örgütün kuruluş tarihi, çalışanların bireysel özellikleri, iç çevre faktörlerini oluştururken, örgütün hizmet verdiği iş alanı ve toplumsal dinamikler, dış çevre faktörlerini oluşturur (Hofstede, 1990).

Güçlü örgütsel bir kültürel yapıya sahip örgütlerde, tüm bireyler örgütün amacının farkında olur ve bu amaç doğrultusunda çalışma yapar (Deal ve Kennedy, 1982). Kültürel yapıyı barındıran unsurlar, örgüt üyelerinin birbirine bağlanmasını sağlar (Laroche, 1991: 582); böyle bir örgütte üyeler temel değerleri kabul eder (Robbins, 1993: 606). Güçlü olmayan kültürlerde ise ortak normlar konusunda mutabakat sağlanamamıştır ve alt kültürler arasında iletişim bağı daha zayıftır. Örgüt üyelerinin ve alt grupların arasındaki iletişim eksikliği, şüpheler, düşmanlık algıları ve gergin bir örgüt iklimi (Aktouf ve Chretien, 1987: 156) sadece zayıf değil bununla birlikte olumsuz örgüt kültürlerini belirtir.

Deal ve Kennedy, (1982) başarılı olan örgütlerde bireylerin ortak olarak paylaştığı kültürel özellikleri aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır.

- a. Kapsamlı olarak paylaşılan örgütsel felsefe
- b. Kişilere, yazılı ve yasal kuralların dışında; ilgiye özen gösterilmesi
- c. Bir arada yapılan tören ve seremoniler
- d. Yazılı olmayan kuralların ve istisnaların iyi bir biçimde ayarlanması
- e. Yapılan tüm işlerin diğer bireyler tarafından önemini bilmesi

Robbins (1990) örgütün yetki durumlarının gücünü, kültürel durumlarıyla güçlendirerek, örgüt kültürünün, yönetime kolaylık sağladığını ifade etmektedir. Örgüt içerisinde benimsenen kültürel yapı ne kadar güçlü ise resmi işlemlere o kadar az ihtiyaç duyulmakta, karar alma ve plan yapma aşamaları o denli basit olmaktadır. İş görenin uygun bir iş ortamında çalışması ve iş yerinde verimliliğin artışı, örgütteki uygulama ve süreç aşamalarının standart olmasıyla ilgilidir (Sezgin, 2010).

Örgütlerde birçok yönetsel süreç okul kültüründen etkilenir. Bunlardan bazıları liderlik, karar verme, iletişim ve değişim olarak sayılabilir. Örgütün yapısal süreci de kültürün etkisi altındadır. Seçim yapılma süreci, değerlendirme süreci, denetleme ve ödül süreci örgütün kültürü ile uyumlu olmalıdır. Yöneticilerin başarı durumları değerlendirilirken sonuçlara bakıldığı için, örgüt kültürü ürettiği sonuçlar bakımından önemlidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 62).

Danışman ve Özgen (2003) örgüt kültürünü oluşturan boyutlarla ilgili yaptıkları çalışmada uluslararası literatürde analiz edilen kültürel boyutları bir araya getirmeye çalışmışlar ve bu çalışma neticesinde dokuz alt boyutun varlığını vurgulamışlardır. Bu boyutlar kuralcılık, hiyerarşi, destek, gelişim, ekip çalışması, klanlar, gerçekçilik, şeffaflık, sonuç eğilimlerinden oluşmaktadır. Hoy ve Miskel (2010) ise örgütlerde kültürü üç farklı boyutta analiz etmiştir. Birbiri ile girift bir yapıda olan bu boyutların en temelinde sayılılar, ikinci olarak değerler, üçüncü olarak da örgütün en belirgin kısmını yansıtan normlar vardır. Günlük hayatta sayılılar ve değerler somut olarak normlar aracılığı ile görünen kısımlarını oluşturmaktadır. Barnard (1938) ve Mayo (1945) informal örgütün yapısını ve fonksiyonunu belirtirken, işyeri ortamında bireylerin arasındaki etkileşim neticesinde meydana geçen duyguların, değerlerin ve grup bazlı normların önemine dikkat çekmiştir. Philip Selznick, (1957) örgütsel hayata dair analizlerini yaparken örgütleri rasyonel sistemlerden ziyade kurumlar olarak görerek genişletmiştir. Selznick (1957: 14) kurumları teknik boyutundan çok değerler dairesinde tanımlamıştır. Bahsedilen değerler, örgütün kişiliğini tanımlamakta ve ayırt edici kimliğini oluşturmaktadır.(Hoy ve Miskel, 2010: 166)

2.2.2. Okul Kültürü

Belirli yaş gruplarında önceden planlanmış ve programlanmış hedeflere, belirlenen zaman diliminde ulaşmayı amaçlayan, belirlenen sürelerde yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı ortamlara okul denilmektedir (Şirin, 2012: 50).

Kültür, okulun davranışsal organizasyonuna damga vuran bir olgudur (Halsall, 1998). Girdisi ve ürünü insan olan bir örgüt olarak okulda, hâkim olan kültürel yapı çalışanları etkilemekle kalmayıp, okul örgütündeki diğer bileşenleri de etkiler. Bu açıdan diğer örgütsel işletmelerden ayrılan bir yapıya sahip olan okulun, çok fazla bireyi ve bir milletin gelecek nesillerini etkilemesi bakımından etkili bir kültüre sahip olması gerekmektedir. Bu güçlü kültürün tesiri ile okullar vasıtasıyla bireylerin sosyalleşmesi ve istendik davranışlar kazandırılması ile birlikte toplum kültürü aktarılır (Terzi, 2000: 98).

Örgüt kültürü 1930'lu yılların başında ortaya çıkmaya başlamışken, okul kültürü ise 1980'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Okul kültürünü, örgüt kültürüne dayandırıp eğitim bilimlerinde bu kavramın meydana gelmesini Peters ve Waterman sağlamıştır (Buluç, 2013: 109). Kültür, geçmişten gelerek insanlar arasında nakledilen anlam örüntülerini ifade etmektedir. Açık ve kapalı şekilde olduğu kabul edilen anlam örüntüleri inanç biçimleri ile tanımlanır. Okul iklimi ile çoğunlukla aynı anlamda kullanıldığı için okul kültürünün eğitim alanında açık ve uyumlu bir tanımlaması yoktur (Terzi, 2005).

Balcı (2013) okul kültürünü zamanla okulun özel olarak şekillendirdiği bir hayat tarzı şeklinde ifade ederken; okulun geçmiş birikimleri personel tecrübeleri, personelin birbiri ile etkileşimi; belli bir süre sonra okula özgü bir kültürün gelişmesine sebep olmaktadır. Bu kültürü değerler, teamüller, tutumlar, davranışlar vb. öğeler meydana getirmektedir. Okul içerisinde ehemmiyet verilen ve değersiz kabul edilen konular üzerinde hemfikir olma durumu meydana gelmektedir. Sonuç olarak okulun var olma sebebi olan eğitim ve öğretim faaliyetlerinde tüm paydaşlardan beklenenler, vurgulanması gereken noktaları belirleyen okul kültürü olmaktadır (Balcı, 2013).

Okullar öğrencileri için vardır ve tecrübe aktarımı, öğrenme ve öğretme işi etkileşimli bir süreçtir. Öğrencilerle yakın ilişkiler kurmak, akademik başarı için çaba göstermek, yüksek performans beklemek, şeffaf ilişkiler kurmak, iş arkadaşları arasında güven ve profesyonellik ana değerleri mi oluşturur, yoksa slogandan mı ibarettir? Etkili bir şekilde paylaşılan bu inançlar, slogan olmaktan çıkıp güçlü bir okul kültürünü ifade edebilir (Hoy ve Miskel, 2010: 172).

Okul kültürü öğrenci başarısı üzerinde oldukça etkilidir. Öğrenci başarısının artması için okul kültürü süreç içerisinde devinime uğrayabilir. Çünkü öğrenci profili gün geçtikçe değişmekte ve okul da bu değişime ayak uydurmalıdır (Tyson, 2008).

Okulların inovatif düşünen, muhakeme yeteneği olan ve kendini geliştirme kabiliyetlerine sahip nesiller yetiştirme ve mevcut değerleri muhafaza etme ve devamlılığını sağlama yönleri olduğundan; sürekli olarak canlı bir yapıda olma yönleri bulunmaktadır. Kültürel yapılarının incelenmesi, okulların bu dinamizminden kaynaklıdır (Uluğ, 1999)

Okul kültürü, okulda eğitim çalışmalarının devamı için eğitimcilere, çalışanlara ve öğrencilere yön veren, başarılı olmaları konusunda yol gösteren kural ve normlar bütünü olarak ifade edilirken, bütünsel anlamıyla okulda yaşananları kapsamaktadır. Okuldaki resimler, panolar, okuldaki bireylerin iletişim durumları ve birbirlerine olan tutum ve yaklaşımları, tören ve toplantılar okul kültürü hakkında genel bir kanıya varmamızı sağlar. Başarıya ulaşma konusunda işaret levhası görevini yerine getiren, ortak hedeflere varma noktasında rehber olan ve istedik davranışların meydana gelmesi için okul kültürü, kuralların oluşmasını sağlar (Özdemir, 2012: 605).

Okul kültürü, Ayık ve Ada (2009: 28) tarafından örgüt üyeleri tarafından benimsenip paylaşılan değerler, varsayımlar, inançlar, simgeler, ideolojiler ve normlar neticesinde okula özel farklı inanç ve beklentiler şeklinde oluşan örgütsel anlayış ve semboller bütünü olarak ifade edilmektedir. Çelik (2002) ise okul kültürünü tanımlarken yönetim ve öğretmen bazında davranışları şekillendiren normlar ve olgular olarak ifade etmektedir. Tanımlar doğrultusunda okulun kültürünün, okula has yapı oluşturması bakımından çeşitli onları, diğer okullara göre farklı kılan felsefi olgudur. Güçlü ve etkin bir kültüre sahip okullar, bireylerin okula olan aidiyet duygusunu artırmakta , yönetime ve okula güven duygusunu meydana getirmekte, olumsuz durumları engellemede, okulda çalışanların ve öğrenci davranışlarını ve isteklerini biçimlendirerek akademik durumlarını güçlendirmek gibi farklı konularda katkı sağlamaktadır (Gümüşeli, 2006).

Okullarda eğitime dair planlama yapılırken bazı hedefler öngörülür. Bu hedeflerin başarılması için okul kültüründen, tüm bireyler etkilediğinden dolayı okulda hakim olan kültürel yapı da önemsenmelidir. Yapılan planda kültürel değerler, inanışlar, gelenekler göz önüne alınmazsa başarılı olunamaz (Çelik, 2012: 44). Okul yöneticisi diğer etmenlerle beraber farkında olarak ya da farkında olmadan okul kültürünü yönetmektedir. Okul kültürünün önemini bilen bir yönetici, daha iyi bir okul kültürü yönetimi davranışı gösterebilir. Okul müdürün kültür yönetiminde ilk vazifesi güçlü bir okul kültürü oluşturmak olmalıdır. Böyle bir yapının oluşması; yöneticilerin ve

öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar çevresinde bir araya gelmesi ile mümkündür (Çelik, 2012: 67).

Okullar, kalıplarını aşip eğitim konusunda özel mesuliyetlerini sorgulamak mecburiyetindedir. İlkokuldan üniversiteye tüm kademelerde, okullarda hakim olan kültür öğretmenlerde ve öğrencilerde heyecan oluşturmamakta ve öğrenciler derslere girmemeyi tercih etmektedir. Bu da öğrenen okul kültürünün oluşturulamadığını göstermektedir. Okul müdürü yapacağı törenler, etkinlikler, geliştireceği değerler ve anlayışlarla okulu cazip bir yer haline dönüştürmelidir (Çelik, 2012: 144). Okulda kültürün güçlü kalması için açık bir sistem olan okullarda benimsenen, planlı bir şekilde devamlı olarak değişen zengin bir okul kültürünün eğitim ortamına katılanlara aktarımı ve kabullendirmesi önemlidir (Güçlü, 2003: 75). Okulda başarının olması için öncelikli olarak akademik başarıya ehemmiyet gösteren, yüksek performans arzusuna sahip, işbirliğine yönelik ilişkilerin olması noktasını önceleyen bir kültürün oluşması beklenmektedir (Balcı, 1993: 13–14).

Okul yöneticilerine örgüt kültürü oluşturmada etkin görevler düşmektedir. Okul yöneticisinin, kültürel olarak öncülük yapabilecek özelliklere sahip olması güçlü ve verimli bir örgüt kültürünün oluşmasında önemlidir. Kültürel olarak öncülük yapabilen okul yöneticisi, mevcut kültürün çevreye aktarılmasına, öğrencilerin okula aidiyet duygusu kazanmalarında etkilidir. Bu etkinin oluşmasında yapılan eğitim, sosyal, kültürel, sportif etkinlikler önemli yer tutarken bu etkinliklerle kültürel lider, örgüt içindeki bireyleri bir aile gibi bir araya getirmeyi, ortak değerleri benimsemelerini ve bütüncül bir yapı kurarak kurumun ömrünü uzatmayı amaçlar. Okul yöneticisinin, kuruma yeni gelen bireylerin örgüt kültürüne uyum sağlamalarını sağlarken; yeni gelen bireyin getirdiği kültürle de örgüte zenginlik katmasını sağlamasını ve geliştirmesini sağlamalıdır. Bununla birlikte okul yöneticisi okuldaki kültürel çeşitlilik oluşturan gruplar arasında koordinasyon sağlamalı ve ortak örgütsel kültür doğrultusunda hareket etmelerini sağlamalıdır (Dolunay, 2007: 13–14).

Okulun bileşenleri olarak yöneticilerin, velilerin, öğretmenlerin ve çevresel etki ve güç odaklarının uyum içinde hareket etmeleri, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin daha kaliteli olması noktasında önemlidir. Öğrenci başarı durumlarında çevre ile okul arasındaki etkileşim göz ardı edilemez. Etkili okul kapsamına girme ve akademik ve kişisel gelişimde okul ile çevre ilişkisi oldukça önemlidir (Rosenblatt ve Peled, 2002: 349–367). Okulda yetki sahiplerinin, düşüncelerin rahatlıkla ifade edilmesi, görev ve

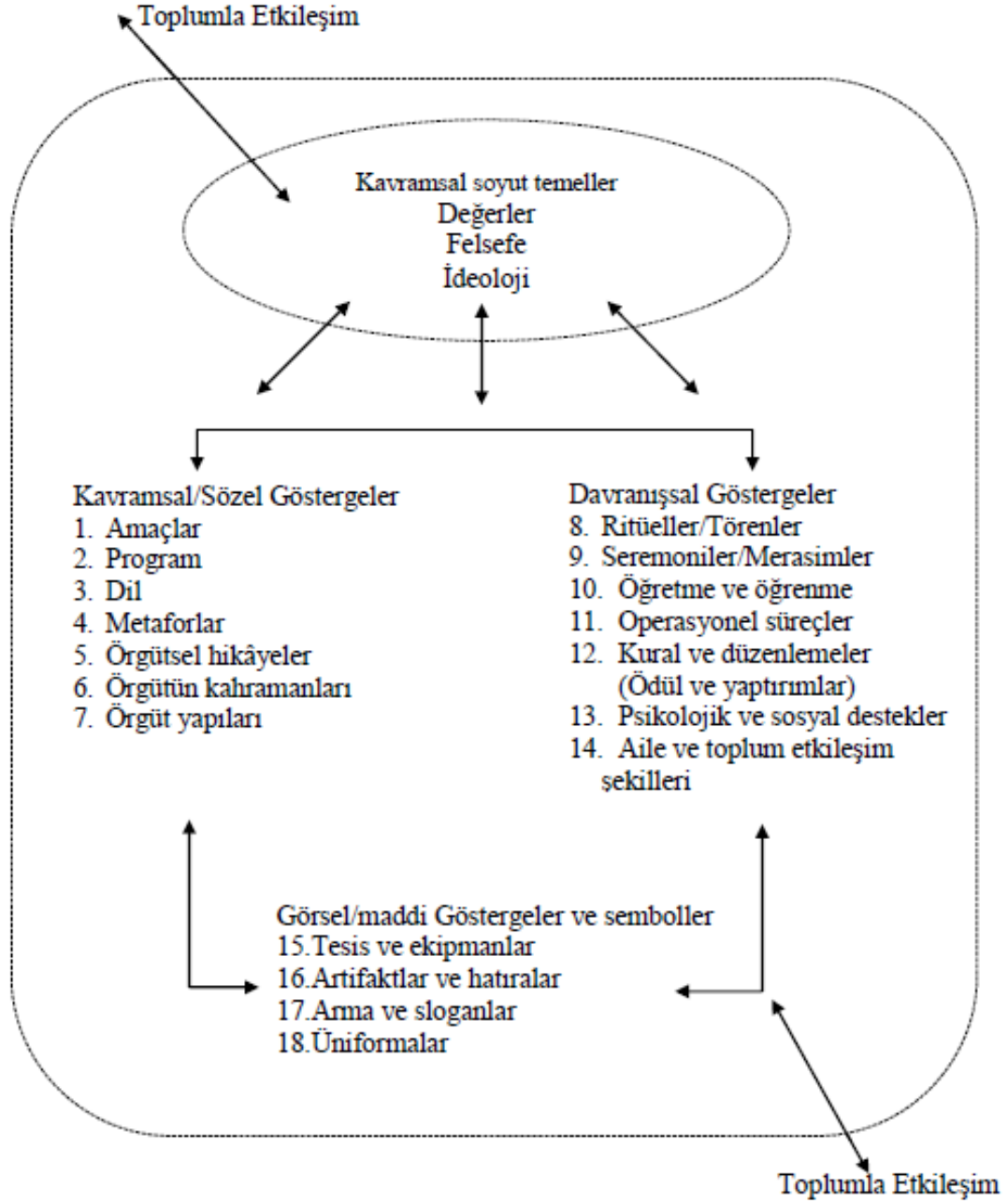
yetkileri doğrultusunda özgür bir şekilde davranabilmeleri, inisiyatif olarak karar alabilmeleri, kurumda yönetime ortak katılımın olduğunu gösterir. Yöneticiler tarafından tüm kurum üyelerine eşitlik ve adalet ilkelerini baz alarak davranılması prensip olarak kabullenilmeli, ödüllendirme yapılırken hakkaniyetli bir şekilde davranılmalıdır (Fırat, 2007).

Deal ve Peterson (1990: 7) okulların kendilerine has karakteristik özelliğinin ve duygusunun henüz okul binasına girmeden algılanabildiğini belirtmiştir. Bu özellikler okul içerisinde dolaşırken sezilenecek koklanabilir, hatta tadılabilir. Öğrencilerin bahçe oyunlarında ve sınıf içerisinde öğretmenleri ile iletişimlerinde bu duygu hissedilebilir. Araştırmacılar yıllardır okul içerisinde bu kadar etkili fakat anlamlandırılması zor duyguları “okul iklimi” olarak ifade etmişlerdir. Fakat okulun kendine has karakteristik özelliği ve duygusu genel olarak okul kültürü kavramını temsil etmektedir (Akt: Himmetoğlu, 2014: 66). Roach ve Kratochwill (2004: 12–13) okul kültürünün okul ikliminden daha soyut bir tanımlama olduğunu; kişilerin yaptıklarından farklı olarak okul bazında bağlantılı varsayımlar, algı ve beklentileri öne çıkaran bir olgu olarak ifade etmektedir (Akt: Himmetoğlu, 2014: 66).

Okul kültürünün şekillenmesinde okul ve çevre arasındaki bağlantının temel önemi, okulun hedeflerini gerçekleştirecek hale getirmek ve fonksiyonlu hale getirmektir. Çevrenin iyi bir şekilde tanınması, okul tarafından karşılaşılabilecek sorunlar karşısında alınacak tedbirlerle sorunlar kolaylıkla çözülür. Çevre ne kadar iyi tanınırsa okulun amaçları doğrultusunda çevreden alınabilecek destek, bu amaca katkı sağlayacaktır (Aydın, 2002).

Caldwell ve Spins (1992) okul kültürünün analizini ve tanımlamasını Şekil 2.2.’ de olduğu gibi biçimlendirmiştir. Bu betimleme incelendiğinde okul kültürünün içerisinde görsel, işitsel ve davranış boyutunda bazı ifadeler vardır. Tüm bu ifadeler ve semboller okul kültürünün mantığını ve ideolojisini göstermektedir. Bu değerler ve felsefe, davranış ve sembollere ilişkilidir. Okul kültürü içinde yaşadığı toplumla etkileşim içindedir (Tabak, 2017: 32).

Şekil 2. 2: Okul Kültürü Çerçevesi



Kaynak: Caldwell ve Spinks, 1992 (Akt: Tabak, 2017: 33)

Örgüt kültürünün sınıflandırması, araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde yapılmıştır. Bu çeşitliliğe rağmen farklılıkların yanında benzer yönlerde

bulunmaktadır. Örgüt kültürü hiyerarşik kültür, gelişimci kültür, rasyonel kültür, uzlaşmacı kültür şeklinde tasnif edilebildiği gibi iş birlikçi kültür, girişimci kültür, yapılaşmış kültür ve pazar merkezli kültür şeklinde de araştırmacılar tarafından sınıflandırılmıştır (Şişman, 2002).

Farklı bir sınıflandırma ise Harrison (1972) ve Handy (1981) tarafından güç, rol, görev ve birey kültürü olarak; Hofstede (1997) ise güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireycilik/kolektivizm, eril ya da dişil fonksiyonlar şeklinde okul kültürünü sınıflandırmışlardır. Bu araştırmada da Terzi'nin (2005) destek, başarı, bürokratik kültür ve görev kültürü şeklinde yapmış olduğu sınıflama esas alınmıştır.

Örgütlerde kültürün sınıflandırılmasında destek kültürü Pheysey'in (1993) destek kültürü olarak ifade ettiği; Kilian (1999), Saphier ve King'in (1985) işbirlikçi kültürü de bireyler arası ilişki ve güven esaslıdır. Örgütteki bireyler arasında etkileşimli iletişim ve bağlılık vardır. Örgüt içerisine bireyler arasında görünür bir şekilde destek, karşılıklı güven ve itimat, dürüstlük ve şeffaf bir iletişim, başarı için yüksek isteklilik ve sorunları çözümede bilgi akışını artırmak ve mühim olan şeyleri muhafaza etmek temel ilkedir (Terzi, 2005: 425).

Vries ve Miller (1996), Kilian (1999), Kono'nun (1992) ifade ettiği bürokratik kültür yapısında olan örgütlerde, ihtiyatlı ve resmi bir yapı vardır. Bireysel ilişkilerden uzak olan bu kültürel yapılarda faaliyetler yöneticilerin kontrol istekleri ile ilerlemektedir. Teferruatlı yönergeler yöneticilerin örgütü kontrol etmeleri amacı ile kullanılır ve kurallar ile standartlar zamanla artar. Bu kural ve standartlara bağlılık ve uyuma ciddi bir şekilde vurgu yapılmaktadır (Terzi, 2005: 426).

Prensiplerden çok işlerin başarılması, hedeflere ulaşmayı esas alan ve Pheysey (1993), Cooke ve Szumal'ın (1993) ortaya koymuş olduğu başarı kültüründe ise kişisel görevlere ehemmiyet verilir. Sorumluluklarını başarı ile yerine getiren örgüt üyelerini destekleyen bu tip örgütlerde sorunlar makul şekilde çözüme kavuşturulur (Terzi, 2005: 426).

Odak noktası örgütün amaçları olan destek kültürü Harrison (1972) ve Handy (1981) tarafından betimlenmiştir. Bu tarz örgütlere iş odaklı örgütler denmektedir ve burada yapılan tüm faaliyetler amaca dönüktür. Örgütsel amaçlar bireysel amaçlardan önce gelmektedir (Terzi, 2005: 426).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algıları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama(survey) araştırması denir” (Büyüköztürk vd. , 2009: 14). “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2006). İlişkisel tarama, değişkenlerin arasındaki ilişkiyi tespit etmek (Sönmez ve Alacapınar, 2011) iki veya daha fazla değişkenin arasındaki etkileşimli değişimin olup olmadığını; varsa ne seviyede olduğunu tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modelinde mutlak bir sebep-sonuç bağlantısı vermemekle birlikte bir değişkenin durumuna göre ötekinin yordanmasını sağlamaktadır (Karasar, 2006).

Bu çalışmada öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algıları ile okul kültürü arasındaki ilişki uygulanan ölçeklerle belirlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 3541 öğretmenden oluşmaktadır. Okullarda görevli öğretmen sayıları Başakşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır.

Örneklem belirlenirken Yazıcıoğlu ve Erdoğan, (2004) tarafından geliştirilmiş olan örneklem büyüklüğü hesaplama tablosundan yararlanılmıştır. Buna göre 0.05 örnekleme hatası ($p = 0.05$ ve $q=0.5$) ile 357 öğretmen örneklem için yeterli olarak değerlendirilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen okullarda, araştırmaya katılan 376 öğretmenin bulguları değerlendirilmiştir (Cooper ve Schindler, 2003).

Şekil 3. 1: Anket Uygulanan Okullar ve Öğretmen Sayıları

İLKOKUL	Öğretmen Sayıları
Ahmet Kabaklı İlkokulu	88
Cahit Zarifoğlu İlkokulu	56
Nurettin Topçu İlkokulu	70
TOKİ Kayaşehir Mevlana İlkokulu	113
İBB Fatih Sultan Mehmet İlkokulu	76
Hacı Ali Osman Gül İlkokulu	90
Mahmut Şevket Zırh İlkokulu	68
Toplam	493

ORTAOKUL	Öğretmen Sayıları
İBB Şair Erdem Bayazıt Ortaokulu	84
İBB Şehit Polis Mustafa Erdoğan Ortaokulu	58
İBB Akşemsettin Ortaokulu	144
M.Emin Saraç İmam Hatip Ortaokulu	90
Kayaşehir Şeyh Şamil İmam Hatip Ortaokulu	69
TOKİ Kayaşehir Ortaokulu	82
İTO Akşemsettin İmam Hatip Ortaokulu	89
Toplam	616

LİSE	Öğretmen Sayıları
Borsa İst. Başakşehir Mes. ve Tek. Ana. Lisesi (NÖ)	106
TOKİ Kayaşehir Anadolu Lisesi (NÖ)	80
Başakşehir Anadolu Lisesi (NÖ)	73
TOKİ Celalettin Ökten Kız AİHL (NÖ)	60
Miktat Ağaoğlu Çok Programlı Anadolu Lisesi (NÖ)	62
TOKİ Aliya İzzetbegoviç AİHL (NÖ)	41
TOKİ Kayaşehir Mes. ve Tek. Ana. Lisesi (NÖ)	85
Toplam	507

3.2.1. Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin sosyo demografik özelliklerine ait bulgulara Tablo 3.2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.2: Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	271	72,1
Erkek	105	27,9
Medeni Durum	n	%
Bekar	77	20,5
Evli	299	79,5
Yaş	n	%
21-30	90	23,9
31-40	152	40,4
41-üzeri	134	35,6
Eğitim Düzeyi	n	%
Ön lisans	17	4,5
Lisans	318	84,6
Lisansüstü	41	10,9

Kurumdaki Toplam Çalışma Süresi	n	%
1-5 yıl	277	73,7
6-10 yıl	72	19,1
11 yıl veya üzeri	27	7,2
Meslekteki Toplam Çalışma Süresi	n	%
1-5 yıl	94	25,0
6-10 yıl	75	19,9
11-15 yıl	72	19,1
16-20 yıl	66	17,6
21 yıl - üzeri	69	18,4
Toplam	376	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo demografik dağılımları incelendiğinde; %72,1' i kadın, %27,9' u erkek, %20,5' i bekar, %79,5' i erkek, %23,9'u 21-30 yaş, %40,4' ü 31-40 yaş, %35,6' sı 41 yaş ve üzeri olarak belirlenmiştir. %4,5' i ön lisans, %84,6' sı lisans, %10,9' u lisansüstü eğitime sahipken, %73,7' si 1-5 yıl, %19,1' i 6-10 yıl, %7,2' si 11 yıl veya üzeri aynı okulda toplam hizmet süresine sahiptir. Meslekteki hizmet süresi dağılımı incelendiğinde %25'i 1-5 yıl, %19,9' u 6-10 yıl, %19,1' i 11-15 yıl, %17,6' sı 16-20 yıl, %18,4' ü 21 yıl ve üzeridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %33' ü ilkokul, %34,3' ü ortaokul, %32,7' si lisede görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan anket formu, toplam üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde 7 sorudan oluşan kişisel bilgi formu bulunmaktadır. İkinci bölümde yirmi maddelik işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı ölçeği, üçüncü ve son bölümde ise yirmi dokuz sorudan oluşan okul kültürü ölçeği bulunmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda cinsiyet, medeni durum, yaş, meslekteki hizmet süresi, eğitim düzeyi, okul türü, okuldaki toplam hizmet süresi yer almaktadır. Kişisel bilgiler

formunda yer alan bu bağımsız değişkenler işe ilişkin duyuşsal iyilik algısını ve okul kültürünü etkileyen etmenler arasından seçilerek kategorize edilmiştir.

3.3.2.İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı Ölçeği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işlerine ilişkin duyuşsal iyilik algılarının analizi için Katwyk, Fox, Spector ve Kelloway (2000) tarafından geliştirilen “İşe ilişkin duyuşsal iyilik algısı ölçeği (Job-Related Affective Well-Being Scale – JAWS)” kullanılmıştır. Ölçeğin orijinalinde otuz madde yer almaktadır. Ancak bu çalışmada Türkçe’ye uyarlaması ve güvenilirlik çalışması Aytaç, Bayram, Bilgel ve Kuşdil, (2004) tarafından yapılmış olan yirmi maddelik kısa formunun kullanımı tercih edilmiştir. Aytaç, vd., (2004) tarafından yapılan güvenilirlik analizleri neticesinde; YMYU boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,89, YMDU boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,88, DMYU boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,82 ve DMDU boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,82 ve ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak tespit edilmiştir.

Ölçekte; 1-Yüksek Memnunluk Yüksek Uyarılmışlık (YMYU), 2- Yüksek Memnunluk Düşük Uyarılmışlık (YMDU), 3- Düşük Memnunluk Yüksek Uyarılmışlık (DMYU) ve 4- Düşük Memnunluk Düşük Uyarılmışlık (DMDU) olmak üzere, her biri beş farklı duyuş durumuyla ifade edilen, toplam dört alt boyut bulunmaktadır(Katwyk vd., 2000: 225). Bu ölçekteki sorular “İşim, kendimi neşe dolu hissetmemi sağladı”, “İşim, bende büyük bir sevinç duyuşu uyandırdı”, “İşim, bende bir hayal kırıklığı duyuşu uyandırdı”, “İşim, kendimi çok kızgın hissetmemen neden oldu”, “İşim, bende bir can sıkıntısı duyuşu yarattı” şeklindedir. 5’li Likert ölçeği olup, 4 boyutlu, 20 sorudan oluşmaktadır (Aytaç, vd., 2004)

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla yine önce KFA (keşfedici faktör analizi) yapılmış olup testler neticesinde ölçeğin 4 boyutlu yapısıyla uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi sonucunda faktör yüklerinin YMYU boyutu için 0,75-0,83, YMDU boyutu için 0,58 ile 0,81, DMDU boyutu için 0,58 ile 0,80 ve DMYU boyutu için 0,61-0,80 arasında olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucunda düşük faktör yüküne sahip olan 2 madde (DMYU4 ve DMYU3) analizden çıkartılmıştır. Bu analizlerden sonra AMOS paket programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin dört faktörlü yapısı doğrulanmış ve faktör yüklerinin 0,59 ile 0.94 değer aralığında

olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin uyum iyiliği değerleri diğer ölçeklerle beraber Tablo 1' de sunulmuştur. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda YMYU 0,94, YMDU 0,91, DMYU 0,83, DMDU 0,87 ve ölçeğin toplam Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,95 olarak tespit edilmiştir (Dağ, 2018: 8).

3.3.3. Okul Kültürü Ölçeği

Ölçek Terzi, (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 29 sorudan ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları destek kültürü için 0,880; başarı kültürü için 0,820; bürokratik kültür için 0,760 ve görev kültürü için 0,740 olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizinde ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa katsayıları destek kültürü için 0,909; başarı kültürü için 0,851; bürokratik kültür için 0,827 ve görev kültürü için 0,835 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğe ilişkin faktörlerin yüksek güvenirlikli olduğunu göstermektedir(Terzi, 2005) .

Araştırmada kullanılan ölçeğin eşit aralıklı olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Puan Aralığı= (En Yüksek Değer-En Düşük Değer)/5= 4/5 =0.80. Buna göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı şöyledir: 1.00-1.80 arası “çok düşük”, 1.81-2.60 arası “düşük”, 2.61-3.40 arası “orta”, 3.41-4.20 arası “yüksek”, 4.21-5.00 “çok yüksek”.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Kullanılan veri toplama araçları İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki kamuya bağlı okullarda çalışan öğretmenlere gerekli izinler alındıktan sonra uygulanmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin ad-soyad... gibi özel bilgileri istenmemiştir. Veri analizleri sosyal bilimler için geliştirilen istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Belirlenen okulların rızası ve öğretmenlerin gönüllülüğü göz önünde bulundurularak öğretmenlere kişisel bilgi formu, işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı ölçeği ve okul kültürü ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerin hangi amaçla kullanılacağı

öğretmenlere açıklanmış ve ölçeklerin doldurulabilmesi için gereken süre verilmiştir. Araştırma verileri Mayıs-Haziran 2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Uygulama sonucunda 376 adet ölçek elde edilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 24 programı ile analiz edilmiştir. Tüm veriler SPSS ortamına aktarıldıktan sonra, araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımlarının verilmesinde betimleyici analizlerden frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik güvenilirlik düzeylerin belirlenmesinde güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach's alpha değerine bakılmıştır. Elde edilen verilerin dağılımı incelenirken, örneklem sayısının yüksek olması nedeniyle merkezi limit teoremi baz alınmış, 'Merkezi limit teoremine' göre normal dağılım gösteren bir evrenden ve bağımsız gözlemlerden oluşan tarafsız örneklem grubunun, örneklem büyüklüğü 30 ve üzerinde olması şartıyla normal dağılım gösterir. Ayrıca evrenden bağımsız olarak, örneklem arttıkça dağılım normal dağılıma yaklaşır ve böylece parametrelere yönelik olarak yapılacak çıkarımların geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri artar (Dekking, Kraaikamp, Lopuhaä ve Meester, 2005; Privitera, 2015; Wilcox, 2012b). Örneklem sayısının 376 olması ve aynı zamanda normal dağılım analizleri sonucuna göre ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın ± 2 arasında olması gerekliliğine bakıldığında parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normal dağılım analiz sonuçlarına göre değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri YMYU (-,415; ,016), DMYU (1,261; 1,739), YMDU (-,430; ,097), DMDU (,680; ,316), destek kültürü (-,270; -,058), başarı kültürü (-,383; ,170), bürokratik kültür (- ,192; ,062), görev kültürü (-,343; -,006), genel okul kültürü algıları (-,072; ,188) olarak bulunmuştur.

İstatistiksel olarak %95 güven düzeyinde tüm bulgular test edilmiş olup, farklılıklarının belirlenmesinde 3 veya daha fazla gruplar için tek yönlü ANOVA testi yapılmış, ANOVA testi sonucu anlamlı farklılıkların kaynağının belirlenmesinde Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Farklılıkların ikili gruplarına göre ise belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson Korelasyon analizi yapılmış, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine doğrusal regresyon ile bakılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1.Öğretmenlerin İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algılarına Ait Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algısına ait bulgulara Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 1: İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısına Ait Betimsel Bulgular

Değişkenler	n	\bar{X}	s.s
Soru 1 : İşim , kendimi neşe dolu hissetmemi sağladı	376	3,55	1,00
Soru 2 : İşim , bende büyük bir sevinç duygusu uyandırdı	376	3,60	,97
Soru 3 : İşim , bende büyük bir coşku duygusu uyandırdı	376	3,50	1,01
Soru 4 : İşim , kendimi heves dolu hissetmemi sağladı	376	3,56	1,00
Soru 5 : İşim , bende bir esinleme duygusu uyandırdı	376	3,46	1,03
YMYU (Yüksek Memnuniyet/Yüksek Uyarılmışlık)	376	3,54	0,91
Soru 6 : İşim , bende bir tiksinti duygusu yarattı	376	1,59	,98
Soru 7 : İşim , kendimi korkmuş gibi hissetmeme neden oldu	376	1,53	,89
Soru 8 : İşim , bende bir hayal kırıklığı duygusu uyandırdı	376	2,00	1,08
Soru 9 : İşim , kendimi çok kızgın hissetmeme neden oldu	376	2,11	1,04
Soru 10 : İşim , kendimi tehdit altındaymışım gibi hissetmeme neden oldu	376	1,65	1,00
DMYU(Düşük Memnuniyet/Yüksek Uyarılmışlık)	376	1,78	0,79
Soru 11 : İşim , bende bir huzur duygusu uyandırdı	376	3,65	1,01

Soru 12 : İşim , bende bir hoşnutluk duygusu uyandırdı	376	3,69	,99
Soru 13 : İşim , bende bir memnuniyet duygusu uyandırdı	376	3,75	,95
Soru 14 : İşim , bende bir iftihar duygusu uyandırdı	376	3,59	1,04
Soru 15 : İşim , bende bir tatmin duygusu uyandırdı	376	3,54	1,06
YMDU (Yüksek Memnuniyet/Düşük Uyarılmışlık)	376	3,65	0,89
Soru 16 : İşim , bende bir can sıkıntısı duygusu yarattı	376	2,16	1,05
Soru 17 : İşim , bende bir kafa karışıklığı duygusu yarattı	376	2,00	1,00
Soru 18 : İşim , bende bir bunalım duygusu yarattı	376	1,76	1,01
Soru 19 : İşim , kendimi yorgun hissetmeme neden oldu	376	2,87	1,16
Soru 20 : İşim , kendimi bezgin hissetmeme neden oldu	376	2,33	1,18
DMDU (Düşük Memnuniyet/Düşük Uyarılmışlık)	376	2,23	0,90

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeyleri incelendiğinde, yüksek memnuniyet yüksek uyarılmışlık düzeylerinin yüksek seviyede ($\bar{X}= 3,54$), düşük memnuniyet yüksek uyarılmışlık düzeylerinin çok düşük seviyede ($\bar{X}= 1,78$), yüksek memnuniyet düşük uyarılmışlık düzeylerinin yüksek seviyede ($\bar{X}= 3,65$) ve düşük memnuniyet düşük uyarılmışlık seviyesinin düşük seviyede ($\bar{X}= 2,23$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. 2: İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı Ölçeğine Ait Normal Dağılım Analizi Sonuçları

	İstatistik	sd	p	Basıklık	Çarpıklık	\bar{X}	Med.
YMYU	,961	376	,000	-,415	,016	3,54	3,60
DMYU	,866	376	,000	1,261	1,739	1,78	1,60

YMDU	,954	376	,000	-,430	,097	3,65	3,80
DMDU	,946	376	,000	,680	,316	2,23	2,20

İşe ilişkin duyuşsal iyilik algı ölçeğinden elde edilen bulguların normal dağılımdan gelip gelmediğini tespit etmek amacı ile aritmetik ortalaması, çarpıklığı, modu, medyanı ve basıklık katsayılarına bakılmış olup; aritmetik ortalamasının ve medyanın eşit ya da yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 sınırları içinde tespit edilmesinden dolayı verilerin dağılımının normallikten geldiği bulunmuştur (Tabachnick ve Fidell, 2013).

4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin cinsiyetlere göre işe ilişkin duyuşsal iyilik algı seviyelerindeki farklılık durumuna bakılmıştır. Yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 4.3' te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeyleri T-testi Sonucu

	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	t	p
YMYU	Kadın	271	3,55	0,92	,332	,740
	Erkek	105	3,51	0,90		
DMYU	Kadın	271	1,80	0,81	,670	,503
	Erkek	105	1,74	0,76		
YMDU	Kadın	271	3,65	0,93	,147	,883
	Erkek	105	3,64	0,77		
DMDU	Kadın	271	2,24	0,92	,311	,756
	Erkek	105	2,20	0,86		

Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılığın tespit edilebilmesi için uygulanan t-testi verilerine göre, öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p > 0,05$).

4.1.2. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre işe ilişkin duyuşsal iyilik algı seviyelerinde farklılık durumu incelenmiştir. Uygulanan bağımsız t-testi veri sonucu Tablo 4.4' te gösterilmiştir.

Tablo 4. 4: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeyleri T-testi Sonucu

	Medeni Durum	n	\bar{X}	s.s	t	p
YMYU	Bekâr	77	3,58	1,01	,458	,647
	Evli	299	3,53	0,89		
DMYU	Bekâr	77	1,72	0,75	-,732	,464
	Evli	299	1,80	0,81		
YMDU	Bekâr	77	3,70	1,02	,552	,581
	Evli	299	3,64	0,85		
DMDU	Bekâr	77	2,25	0,94	,298	,766
	Evli	299	2,22	0,90		

Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı seviyelerinin medeni durum değişkenine göre farklılık durumunun tespit edilmesi amacı ile uygulanan t-testi sonucu doğrultusunda, öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0,05$).

4.1.3. Öğretmenlerin Yaş Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaşları ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeylerinde farklılık durumunu tespit etmek amacı ile gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4.5' da gösterilmiştir.

Tablo 4. 5: Öğretmenlerin Yaş Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu

	Yaş	n	\bar{X}	s.s	Sd	F	p
YMYU	21-30	90	3,51	1,04	2	,396	,673
	31-40	152	3,51	0,89			
	41-üzeri	134	3,60	0,85			

DMYU	21-30	90	1,84	0,85	2	2,776	,064
	31-40	152	1,86	0,88			
	41-üzeri	134	1,65	0,62			
YMDU	21-30	90	3,67	1,02	2	1,103	,333
	31-40	152	3,57	0,88			
	41-üzeri	134	3,73	0,79			
DMDU	21-30	90	2,35	0,99	2	2,939	,054
	31-40	152	2,29	0,96			
	41-üzeri	134	2,08	0,75			

Öğretmenlerin, işe ilişkin duyuşsal iyilik durumlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacı ile uygulanan tek yönlü ANOVA analizi bulguları doğrultusunda, işe ilişkin duyuşsal iyilik düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0,05$).

4.1.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, eğitim seviyeleri ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeyleri arasındaki farklılık durumunu tespit etmek amacı ile uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6: Öğretmenlerin Eğitim Durumu Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu

	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	s.s	Sd	F	p	Fark
YMYU	Ön lisans	17	3,99	0,65	2	3,498	,031*	1-3
	Lisans	318	3,55	0,91				
	Lisansüstü	41	3,30	0,94				
DMYU	Ön lisans	17	1,55	0,71	2	3,171	,043*	1-3
	Lisans	318	1,76	0,77				
	Lisansüstü	41	2,05	0,96				
YMDU	Ön lisans	17	3,92	1,06	2	2,694	,069	
	Lisans	318	3,67	0,88				
	Lisansüstü	41	3,39	0,84				

DMDU	Ön lisans	17	1,96	0,75	2	1,621	,199
	Lisans	318	2,22	0,90			
	Lisansüstü	41	2,41	0,96			

*p<0.05

1=Ön Lisans, 2=Lisans, 3=Lisansüstü

Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik seviyelerinin eğitim durumları değişkenine göre farklılaşma durumlarını tespit etmek amacı ile uygulanan tek yönlü ANOVA analizi bulgularına doğrultusunda, yüksek memnuniyet yüksek uyarılmışlık alt boyut düzeyi eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (F=3,498; p<0,05). Farklılık durumunun hangi gruplardan kaynaklı olduğunu tespit etmek amacı ile Post-Hoc analizlerinden Scheffe analizi uygulanmış ve Scheffe testi bulguları doğrultusunda, ön lisans mezunu ($\bar{x}=3,99$) olan öğretmenlerin yüksek memnuniyet yüksek uyarılmışlık düzeylerinin, lisansüstü mezunu ($\bar{x}=3,30$) olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Düşük memnuniyet yüksek uyarılmışlık alt boyut düzeyi eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (F=3,171; p<0,05). Farklılığın nereden kaynaklı olduğunu belirlenmek amacı ile Post-Hoc analizlerinden Scheffe analizi uygulanmış ve Scheffe testi bulguları neticesinde, ön lisans mezunu ($\bar{x}=1,15$) olan öğretmenlerin düşük memnuniyet yüksek uyarılmışlık düzeylerinin, lisansüstü mezunu ($\bar{x}=2,05$) olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

4.1.5. Öğretmenlerin Bu Kurumdaki Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin bu kurumdaki hizmet süresi durumları ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeylerindeki farklılaşma durumları incelenmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4.7' de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7: Öğretmenlerin Bu Kurumdaki Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu

	Bu Kurumdaki Hizmet Süresi	n	\bar{X}	s.s	Sd	F	p
YMYU	1-5 yıl	277	3,58	0,92	2	2,470	,086
	6-10 yıl	72	3,33	0,94			
	11 yıl veya üzeri	27	3,64	0,71			
DMYU	1-5 yıl	277	1,75	0,75	2	1,108	,331
	6-10 yıl	72	1,86	0,97			
	11 yıl veya üzeri	27	1,93	0,70			
YMDU	1-5 yıl	277	3,69	0,92	2	1,312	,270
	6-10 yıl	72	3,50	0,84			
	11 yıl veya üzeri	27	3,67	0,67			
DMDU	1-5 yıl	277	2,19	0,91	2	,794	,453
	6-10 yıl	72	2,33	0,95			
	11 yıl veya üzeri	27	2,31	0,72			

Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik düzeylerinin aynı kurumda çalışma sürelerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacı ile uygulanan tek yönlü ANOVA analizi bulguları neticesinde, işe ilişkin duyuşsal iyilik düzeyleri, bu kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

4.1.6. Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bireylerin, toplam çalışma süreleri ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeylerinde arasında farklılık durumları incelenmiştir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4.8' de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8: Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu

	Toplam Hizmet Süresi	n	\bar{X}	s.s	Sd	F	p
YMYU	1-5 yıl	94	3,59	0,93	4	,171	,953
	6-10 yıl	75	3,48	0,99			
	11-15 yıl	72	3,53	0,89			
	16-20 yıl	66	3,52	0,90			
	21 yıl - üzeri	69	3,57	0,85			
DMYU	1-5 yıl	94	1,72	0,76	4	1,451	,217
	6-10 yıl	75	1,91	0,98			
	11-15 yıl	72	1,88	0,88			
	16-20 yıl	66	1,75	0,66			
	21 yıl - üzeri	69	1,64	0,63			
YMDU	1-5 yıl	94	3,69	0,93	4	,370	,830
	6-10 yıl	75	3,71	0,96			
	11-15 yıl	72	3,55	0,90			
	16-20 yıl	66	3,65	0,87			
	21 yıl - üzeri	69	3,63	0,75			
DMDU	1-5 yıl	94	2,14	0,87	4	1,356	,249
	6-10 yıl	75	2,39	1,08			
	11-15 yıl	72	2,32	0,97			
	16-20 yıl	66	2,16	0,81			
	21 yıl - üzeri	69	2,14	0,74			

Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik düzeylerinin toplam hizmet yıllarına göre farklılaşma durumlarını tespit etmek amacı ile uygulanan tek yönlü ANOVA analizi bulguları doğrultusunda, işe ilişkin duyuşsal iyilik düzeylerinin, toplam hizmet süresine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0,05$).

4.1.7. Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bireylerin, çalıştıkları okul kademeleri ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeylerinde arasında farklılık durumlarını incelemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4.9' da gösterilmiştir.

Tablo 4. 9: Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Grupları Değişkenine Göre İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu

	Görev Yapılan Okul	n	\bar{X}	s.s	Sd	F	p
YMYU	İlkokul	124	3,64	0,95	2	1,114	,329
	Ortaokul	129	3,48	0,85			
	Lise	123	3,50	0,93			
DMYU	İlkokul	124	1,74	0,83	2	,343	,710
	Ortaokul	129	1,82	0,77			
	Lise	123	1,78	0,79			
YMDU	İlkokul	124	3,73	0,92	2	,719	,488
	Ortaokul	129	3,62	0,83			
	Lise	123	3,60	0,91			
DMDU	İlkokul	124	2,20	0,94	2	,408	,665
	Ortaokul	129	2,29	0,88			
	Lise	123	2,19	0,90			

Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik düzeylerinin görev yapılan okul türlerine göre farklılık gösterip göstermeme durumunun tespit edilmesi için uygulanan tek yönlü ANOVA analizi bulguları doğrultusunda, işe ilişkin duyuşsal iyilik düzeylerinin, çalışılan okul grupları arasında anlamlı şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur. ($p>0,05$).

4.2. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin okul kültürü algısına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. 10: Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarına Ait Betimsel Bulgular

Değişkenler	n	\bar{X}	s.s
Soru 1 : Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir	376	4,16	,77
Soru 2 : Diğer okullardan daha "iyi" olmak için çalışmak esastır	376	3,63	1,14
Soru 3 : İlk defa doğruyu yapmak amaçlanır	376	3,75	1,00
Soru 4 : Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır	376	4,16	,71
Soru 5 : Teknolojik gelişmeler takip edilir	376	4,03	,79
Soru 6 : Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır	376	4,02	,85
Görev Kültürü	376	3,96	0,55
Soru 7 : İnsanlar birbirini sever	376	3,91	,85
Soru 10 : Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır	376	3,60	,90
Soru 11 : Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır	376	3,74	,9
Soru 16 : Birimiz hepimiz , hepimiz birimiz için duygusu hakimdir	376	3,24	1,06 0
Soru 18 : İnsanlara değer verilir.	376	3,98	,89
Soru 24 : Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır	376	3,64	,93
Soru 26 : Yanlışı kimin yaptığı değil , sonuçları tartışılır	376	3,25	,96
Soru 27 : Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır	376	3,69	,95
Destek Kültürü	376	3,63	0,72
Soru 9 : Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir	376	3,73	,92
Soru 17 : Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır	376	3,76	,94
Soru 21 : Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir	376	3,36	1,03
Soru 22 : En büyük ödül bir işi başarmaktır	376	3,93	,94
Soru 25 : Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır	376	3,38	,98
Soru 28 : Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür	376	3,79	,92
Başarı Kültürü	376	3,66	0,68
Soru 8 : Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir	376	2,56	1,18
Soru 12 : Hiyerarşiye önem verilir	376	3,65	,98
Soru 13 : Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır	376	2,69	,99

Soru 14 : Yöneticiler, sık sık , kurallara uyulmasını hatırlatır	376	3,46	1,03
Soru 15 : Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur	376	3,06	1,02
Soru 19 : Otoriter bir yönetim anlayışı vardır	376	2,77	1,11
Soru 20 : İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır	376	3,11	,98
Soru 23 : Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez	376	3,77	,95
Soru 29 : İnsanlar arasında ilişkiler resmidir	376	3,06	,94
Bürokratik Kültür	376	3,13	0,59
Genel Okul Kültürü Algıları	376	3,55	0,44

Öğretmenlerin okul kültürü algı düzeyleri incelendiğinde, görev kültürü düzeylerinin yüksek seviyede ($\bar{X}= 3,96$), destek kültürü düzeylerinin yüksek seviyede ($\bar{X}= 3,63$), başarı kültürü düzeylerinin yüksek seviyede ($\bar{X}= 3,66$), bürokratik kültür düzeylerinin orta seviyede ($\bar{X}= 3,13$) ve genel okul kültürü düzeylerinin yüksek seviyede ($\bar{X}= 3,55$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. 11: Okul Kültürü Ölçeğine Ait Normal Dağılım Analizi Sonuçları

	İstatistik	sd	p	Basıklık	Çarpıklık	\bar{X}	Med.
Destek Kültürü	,986	376	,001	-,270	-,058	3,64	3,63
Başarı Kültürü	,980	376	,000	-,383	,170	3,66	3,67
Bürokratik Kültür	,993	376	,058	-,192	,062	3,13	3,11
Görev Kültürü	,979	376	,000	-,343	-,006	3,96	4,00
Genel Okul Kültürü Algıları	,996	376	,556	-,072	,188	3,55	3,59

Okul kültürü ölçeğinde ait bulguların normal dağılımdan gelip gelmediğini tespit etmek için; moduna, aritmetik ortalamasına, medyanına, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Aritmetik ortalamasının ve medyanının eşit ya da yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 sınırları içinde olmasından bulguların dağılımın normallikten geldiği tespit edilmiştir (George ve Mallery, 2010).

4.2.1.Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Kültürü Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul kültürü algı düzeylerinde farklılaşma durumları incelenmiştir. Gerçekleştirilen bağımsız t-testi bulguları Tablo 4.12' de gösterilmiştir.

Tablo 4.12: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Kültürü Algı Düzeyleri T-testi Sonucu

	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	t	p
Destek Kültürü	Kadın	271	3,67	0,75	1,324	,186
	Erkek	105	3,56	0,65		
Başarı Kültürü	Kadın	271	3,68	0,70	,990	,323
	Erkek	105	3,60	0,66		
Bürokratik Kültür	Kadın	271	3,17	0,60	2,177	,030*
	Erkek	105	3,02	0,56		
Görev Kültürü	Kadın	271	4,00	0,55	2,072	,039*
	Erkek	105	3,87	0,55		
Genel Okul Kültürü Algıları	Kadın	271	3,59	0,44	2,405	,017*
	Erkek	105	3,47	0,41		

*p<0.05,

Öğretmenlerin okul kültürü algı seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacı ile uygulanan t-testi bulguları doğrultusunda, bürokratik kültür algı seviyeleri cinsiyet durumları arasında anlamlı düzede farklılaştığı belirlenmiştir (t=2,177; p<0,05). Kadınların ($\bar{X}=3,17$) bürokratik kültür algı düzeyleri, erkeklere ($\bar{X}=3,02$) göre daha yüksektir. Görev kültürü algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir (t=2,072; p<0,05). Kadınların ($\bar{X}=4,00$) görev kültürü algı seviyeleri, erkeklere ($\bar{X}=3,87$) göre daha yüksektir. Genel okul kültürü algı düzeylerinde, cinsiyet grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur (t=2,405; p<0,05). Kadınların ($\bar{X}=3,59$) genel okul kültürü algıları, erkeklere ($\bar{X}=3,47$) göre daha yüksektir.

4.2.2. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Okul Kültürü Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bireylerin medeni hallerine göre okul kültürü algı seviyelerinin farklılaşma durumu incelemek amacı ile uygulanan bağımsız t-testi bulguları Tablo 4.13' de gösterilmiştir.

Tablo 4. 13: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Okul Kültürü Algı Düzeyleri T-testi Sonucu

	Medeni Durum	n	\bar{X}	s.s	t	p
Destek Kültürü	Bekâr	77	3,61	0,71	-,335	,738
	Evli	299	3,64	0,73		
Başarı Kültürü	Bekâr	77	3,72	0,70	,848	,397
	Evli	299	3,65	0,69		
Bürokratik Kültür	Bekâr	77	3,24	0,65	1,735	,084
	Evli	299	3,10	0,58		
Görev Kültürü	Bekâr	77	3,97	0,55	,200	,841
	Evli	299	3,96	0,56		
Genel Okul Kültürü Algıları	Bekâr	77	3,59	0,44	,912	,362
	Evli	299	3,54	0,43		

Öğretmenlerin okul kültürü algı seviyelerinin medeni hal değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan t-testi bulguları doğrultusunda, okul kültürü algı seviyelerinin medeni duruma göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0,05$).

4.2.3. Öğretmenlerin Yaş Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bireylerin yaş durumları ile okul kültürü algı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacı ile uygulanan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 5.14' te gösterilmiştir.

Tablo 4. 14: Öğretmenlerin Yaş Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu

	Yaş	n	\bar{X}	s.s	Sd	F	p	Fark
Destek Kültürü	21-30	90	3,75	0,70	2	6,854	,001**	1-2
	31-40	152	3,47	0,75				2-3
	41-üzeri	134	3,74	0,67				
Başarı Kültürü	21-30	90	3,78	0,66	2	3,831	,023*	1-2
	31-40	152	3,55	0,68				
	41-üzeri	134	3,72	0,70				
Bürokratik Kültür	21-30	90	3,25	0,66	2	2,690	,069	
	31-40	152	3,11	0,58				
	41-üzeri	134	3,07	0,57				
Görev Kültürü	21-30	90	3,90	0,54	2	5,507	,004**	1-3
	31-40	152	3,89	0,60				2-3
	41-üzeri	134	4,09	0,48				
Genel Okul Kültürü Algıları	21-30	90	3,63	0,43	2	5,959	,003**	1-2
	31-40	152	3,46	0,46				2-3
	41-üzeri	134	3,60	0,39				

*p<0.05, **p<0.01

1=21-30, 2=31-40, 3=41-üzeri

Öğretmenlerin okul kültürü seviyelerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan tek yönlü ANOVA analizi bulguları doğrultusunda, destek kültürü alt boyut düzeyinin, yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur (F=6,854; p<0,01). Farklılaşmanın nereden kaynaklı olduğunu tespit etmek için Post-Hoc analizlerinden Scheffe analizi uygulanmış olup elde edilen bulgular doğrultusunda 31-40 yaş grubunda (\bar{x} =**3,47**) olan öğretmenlerin destek kültürü düzeyleri, 21-30 (\bar{x} =**3,75**) ve 41 yaş ve üzeri (\bar{x} =**3,74**) olan öğretmenlere göre daha düşüktür.

Başarı kültürü seviyeleri yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. (F=3,831; p<0,05). Farklılaşmanın nereden kaynaklı olduğunu tespit etmek için Post-Hoc analizlerinden Scheffe analizi uygulanmıştır. Analiz bulguları doğrultusunda 31-

40 yaş grubunda ($\bar{x}=3,55$) olan öğretmenlerin başarı kültürü düzeyleri 21-30 ($\bar{x}=3,78$) yaş grubunda olan öğretmenlere nazaran daha düşüktür.

Görev kültürü alt boyut düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. ($F=5,507$; $p<0,01$). Farklılaşmanın nereden kaynaklı olduğunu tespit etmek için Post-Hoc analizlerinden Scheffe analizi uygulanmıştır. Test bulguları doğrultusunda 41 yaş ve üzeri ($\bar{x}=4,09$) olan öğretmenlerin görev kültürü düzeyleri, 21-30 ($\bar{x}=3,90$) ve 31-40 yaş grubunda ($\bar{x}=3,89$) olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Genel okul kültürü düzeyleri yaş grupları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. ($F=5,959$; $p<0,01$). Farklılaşmanın nereden kaynaklı olduğunu belirlemek için Post-Hoc analizlerinden Scheffe analizi yapılmıştır. Analiz bulguları doğrultusunda Scheffe testi sonucuna göre 31-40 yaş grubunda ($\bar{x}=3,46$) olan öğretmenlerin genel okul kültürü düzeyleri, 21-30 ($\bar{x}=3,63$) ve 41 yaş ve üzeri ($\bar{x}=3,60$) olan öğretmenlere göre daha düşüktür.

4.2.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bireylerin eğitim seviyeleri değişkenine göre okul kültürü algı seviyelerinde farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4.15' te gösterilmiştir.

Tablo 4. 15: Öğretmenlerin Eğitim Durumu Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu

	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	s.s	Sd	F	p	Fark
Destek Kültürü	Ön lisans	17	3,95	0,71	2	3,669	,026*	1-3
	Lisans	318	3,65	0,70				
	Lisansüstü	41	3,41	0,81				
Başarı Kültürü	Ön lisans	17	3,94	0,79	2	2,275	,104	
	Lisans	318	3,66	0,67				
	Lisansüstü	41	3,52	0,79				
Bürokratik Kültür	Ön lisans	17	3,30	0,57	2	,934	,394	
	Lisans	318	3,12	0,60				
	Lisansüstü	41	3,18	0,54				
Görev Kültürü	Ön lisans	17	4,22	0,60	2	2,599	,076	

	Lisans	318	3,96	0,55				
	Lisansüstü	41	3,85	0,49				
Genel Okul Kültürü Algıları	Ön lisans	17	3,80	0,53	2	3,893	,021*	1-3
	Lisans	318	3,55	0,43				
	Lisansüstü	41	3,45	0,40				

*p<0.05

1=Ön Lisans, 2=Lisans, 3=Lisansüstü

Öğretmenlerin okul kültürü seviyelerinde eğitim seviyelerine göre farklılaşma olup olmadığı tespit etmek için gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizi bulguları doğrultusunda, destek kültürü seviyeleri eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. (F=3,669; p<0,05). Farklılaşmanın nereden kaynaklı olduğunu tespit etmek için Post-Hoc analizlerinden Scheffe analizi uygulanmıştır. Test bulguları doğrultusunda ön lisans mezunu ($\bar{x}=3,95$) olan öğretmenlerin destek kültürü düzeyleri, lisansüstü mezunu ($\bar{x}=3,41$) olan öğretmenlere nazaran daha yüksektir.

Genel okul kültürü düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (F=3,893; p<0,05). Farklılaşmanın nereden kaynaklı olduğunu tespit etmek amacı ile Post-Hoc analizlerinden Scheffe analizi yapılmıştır. Test bulguları doğrultusunda ön lisans mezunu ($\bar{x}=3,80$) olan öğretmenlerin genel okul kültürü düzeyleri, lisansüstü mezunu ($\bar{x}=3,45$) olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.2.5. Öğretmenlerin Bu Kurumda Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bireylerin bu kurumda hizmet sürelerine göre okul kültürü algı düzeylerinde belirgin bir farklılaşmanın varlığını tespit etmek amacı ile uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.16' da gösterilmiştir.

Tablo 4. 16: Öğretmenlerin Bu Kurumda Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu

	Bu Kurumda Hizmet Süresi	n	\bar{X}	s.s	Sd	F	p	Fark
Destek Kültürü	1-5 yıl	277	3,68	0,72	2	5,467	,005*	1-2
	6-10 yıl	72	3,39	0,73				
	11 yıl veya üzeri	27	3,78	0,56				

Başarı Kültürü	1-5 yıl	277	3,71	0,67	2	4,316	,014*	1-2
	6-10 yıl	72	3,45	0,77				
	11 yıl veya üzeri	27	3,77	0,58				
Bürokratik Kültür	1-5 yıl	277	3,15	0,62	2	,647	,524	
	6-10 yıl	72	3,06	0,53				
	11 yıl veya üzeri	27	3,14	0,57				
Görev Kültürü	1-5 yıl	277	3,96	0,54	2	1,821	,163	
	6-10 yıl	72	3,91	0,62				
	11 yıl veya üzeri	27	4,14	0,50				
Genel Okul Kültürü Algıları	1-5 yıl	277	3,58	0,43	2	5,418	,005*	1-2
	6-10 yıl	72	3,41	0,48				2-3
	11 yıl veya üzeri	27	3,65	0,35				

*p<0.05

1=1-5 yıl, 2=6-10 yıl, 3=11 yıl ve üzeri

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerinin bu kurumda hizmet yıllarına göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacı ile gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizi bulguları doğrultusunda, destek kültürü alt boyut düzeyleri bu kurumda hizmet süresi değişkenine göre belirgin düzeyde farklılık bulunmuştur. (F=5,467; p<0,01). Farklılaşmanın nereden kaynaklı olduğunu tespit etmek amacı ile Post-Hoc analizlerinden Scheffe analizi uygulanmıştır. Test neticesinde görev yaptıkları kurumda çalışma zamanı 1-5 yıl (\bar{x} =3,68) olan bireylerin destek kültürü düzeyleri, aynı okulda çalışma zamanı 6-10 yıl (\bar{x} =3,39) olan bireylere nazaran yüksektir.

Başarı kültürü alt boyut düzeyleri bu kurumda hizmet süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (F=4,316; p<0,05). Farklılaşmanın nereden kaynaklı olduğunu belirlemek amacı ile Post-Hoc analizlerinden Scheffe analizi uygulanmıştır. Testi neticesinde görev yaptıkları kurumda hizmet yılları 1-5 yıl (\bar{x} =3,71) olan bireylerin başarı kültürü düzeyleri, aynı okulda çalışma süresi 6-10 yıl (\bar{x} =3,45) olan bireylere nazaran yüksektir.

Genel okul kültürü düzeyleri bu kurumda hizmet süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (F=5,418; p<0,01). Farklılaşmanın nereden kaynaklı olduğunu belirlemek amacı ile Post-Hoc analizlerinden Scheffe analizi uygulanmıştır. Test neticesinde görev yaptıkları kurumda hizmet yılı 6-10 yılı (\bar{x} =3,41) olan

bireylerin genel okul kültürü düzeyleri, aynı okulda hizmet yılları 1-5 yıl ($\bar{x}=3,58$) ve 11 yıl üzeri ($\bar{x}=3,65$) olan bireylere nazaran düşüktür.

4.2.6. Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bireylerin toplam çalışma yılı durumlarına göre okul kültürü algı düzeylerinde belirgin farklılaşma durumuna bakılmıştır. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4.17' de gösterilmiştir.

Tablo 4. 17: Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süresi Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu

	Toplam Hizmet Süresi	n	\bar{X}	s.s	Sd	F	p	Fark
Destek Kültürü	1-5 yıl	94	3,77	0,68	4	2,031	,089	
	6-10 yıl	75	3,54	0,84				
	11-15 yıl	72	3,49	0,61				
	16-20 yıl	66	3,69	0,80				
	21 yıl - üzeri	69	3,66	0,64				
Başarı Kültürü	1-5 yıl	94	3,79	0,63	4	1,395	,235	
	6-10 yıl	75	3,61	0,77				
	11-15 yıl	72	3,55	0,57				
	16-20 yıl	66	3,63	0,79				
	21 yıl - üzeri	69	3,69	0,67				
Bürokratik Kültür	1-5 yıl	94	3,26	0,65	4	2,493	,043*	1-4
	6-10 yıl	75	3,19	0,60				
	11-15 yıl	72	3,06	0,52				
	16-20 yıl	66	3,01	0,59				
	21 yıl - üzeri	69	3,07	0,57				
Görev Kültürü	1-5 yıl	94	3,96	0,59	4	2,642	,034*	5-1
	6-10 yıl	75	3,88	0,55				5-2
	11-15 yıl	72	3,90	0,50				5-3
	16-20 yıl	66	3,95	0,58				5-4
	21 yıl - üzeri	69	4,14	0,49				
Genel Okul Kültürü Algıları	1-5 yıl	94	3,66	0,44	4	2,547	,039*	1-2
	6-10 yıl	75	3,51	0,47				1-3
	11-15 yıl	72	3,46	0,34				1-4

16-20 yıl	66	3,52	0,50	1-5
21 yıl - üzeri	69	3,58	0,40	

*p<0.05, **p<0.01

1=1-5 yıl, 2=6-10 yıl, 3=11-15 yıl, 4=16-20 yıl, 5=21 yıl ve üzeri

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerinin toplam hizmet yıllarına göre farklılaşma düzeylerini tespit etmek için gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizi neticesi doğrultusunda, bürokratik kültür seviyeleri toplam hizmet süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (F=2,493; p<0,05). Belirgin farklılaşmanın nereden kaynaklandığının tespit edilmesi için Post-Hoc analizlerinden Scheffe analizi uygulanmıştır. Testi neticesi doğrultusunda toplam hizmet süresi 1-5 yıl ($\bar{x}=3,26$) olan öğretmenlerin bürokratik kültürü düzeyleri, toplam hizmet süresi 16-20 yıl ($\bar{x}=3,01$) olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Görev kültürü alt boyut düzeyleri toplam hizmet süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (F=2,642; p<0,05). Farklılık durumunun nereden kaynaklandığını tespit etmek için Post-Hoc analizlerinden Scheffe analizi uygulanmıştır. Testin neticesinde toplam çalışma yılı 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=4,14$) olan öğretmenlerin görev kültürü düzeyleri, toplam hizmet süresi 1-5 yıl ($\bar{x}=3,96$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,88$), 11-15 yıl ($\bar{x}=3,90$) ve 16-20 yıl ($\bar{x}=3,95$) olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Genel okul kültürü düzeyleri toplam hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=2,547; p<0,05). Belirgin farklılaşmanın nereden kaynaklı olduğunun tespit edilmesi amacı ile Post-Hoc analizlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Test neticesinde toplam hizmet süresi 1-5 yıl ($\bar{x}=3,66$) olan öğretmenlerin genel okul kültürü düzeyleri, toplam hizmet süresi 6-10 yıl ($\bar{x}=3,51$), 11-15 yıl ($\bar{x}=3,46$), 16-20 yıl ($\bar{x}=3,52$), 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,58$) olan bireylere göre daha yüksektir.

4.2.7. Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde bireylerin görev yapılan okul türlerine göre okul kültürü algı düzeylerinde belirgin farklılaşma durumu incelenmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi neticesi Tablo 4.18' de gösterilmiştir.

Tablo 4. 18: Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Grupları Değişkenine Göre Okul Kültür Algı Düzeyleri ANOVA Sonucu

	Görev Yapılan Okul	n	\bar{X}	s.s	Sd	F	p	Fark
Destek Kültürü	İlkokul	124	3,72	0,70	2	1,382	,252	
	Ortaokul	129	3,60	0,74				
	Lise	123	3,58	0,73				
Başarı Kültürü	İlkokul	124	3,73	0,63	2	,832	,436	
	Ortaokul	129	3,62	0,71				
	Lise	123	3,64	0,72				
Bürokratik Kültür	İlkokul	124	2,94	0,61	2	11,980	,000**	1-2
	Ortaokul	129	3,15	0,55				1-3
	Lise	123	3,30	0,58				
Görev Kültürü	İlkokul	124	3,96	0,53	2	,008	,992	
	Ortaokul	129	3,96	0,60				
	Lise	123	3,97	0,52				
Genel Okul Kültürü Algıları	İlkokul	124	3,53	0,39	2	,591	,554	
	Ortaokul	129	3,54	0,49				
	Lise	123	3,59	0,42				

**p<0.01

1=İlkokul, 2=Ortaokul, 3=Lise

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerinin görev yapılan okul türlerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi amacı ile uygulanan tek yönlü ANOVA analizinin neticesinde, bürokratik kültür seviyeleri bu kurumda hizmet süresine göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir (F=11,980; p<0,01). Farklılaşmanın nereden kaynaklandığını tespit etmek amacı ile Post-Hoc analizlerinden Scheffe analizi uygulanmıştır. Testin neticesinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=2,94$) bürokratik kültür düzeyleri, ortaokulda çalışan bireylere ($\bar{x}=3,15$) ve lisede çalışan bireylere ($\bar{x}=3,30$) nazaran daha düşüktür.

4.3. Öğretmenlerin İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algıları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algıları ile okul kültürü düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye ve öğretmenlerin okul kültürü algılarının, öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı düzeyleri üzerindeki etkiye ilişkin veriler açıklanmıştır.

4.3.1. Ölçeklerin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Bu bölümde ölçeklerin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Değişkenlerin aralarındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen analizi sonuçları Tablo 4.19' da ifade edilmiştir.

Tablo 4. 19: Ölçeklerin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Değişkenler	YM YU	DM YU	YM DU	DM DU	Genel Okul Kültürü Algıları	Destek Kültürü	Başarı Kültürü	Bürokratik Kültür	Görev Kültürü
YMYU	1	-,545**	,806**	-,651**	,442**	,482**	,467**	0,001	,259**
DMYU		1	-,560**	,718**	-,282**	-,364**	-,358**	,120*	-,190**
YMDU			1	-,616**	,445**	,486**	,491**	-0,013	,259**
DMDU				1	-,301**	-,361**	-,348**	0,073	-,202**
Genel Okul Kültürü Algıları					1	,807**	,809**	,438**	,687**
Destek Kültürü						1	,806**	-0,066	,436**
Başarı Kültürü							1	-0,012	,451**
Bürokratik Kültür								1	,182**
Görev Kültürü									1

Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan Pearson Korelasyon analizlerinde r değeri için 0.00=ilişki yok, 0.01 - 0.29 arası düşük düzeyde ilişki, 0.30 - 0.70 arası orta düzeyde ilişki, 0.71 - 0.99 arasında yüksek düzeyde ilişki, 1.00 mükemmel ilişki olarak değerlendirilmiştir (Köklü ve diğ., 2006).

Analiz neticesinde, YMYU ile DMYU arasında negatif yönlü orta kuvvetli ($r = -0,545$), YMYU ile YMDU arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli ($r = 0,806$), YMYU ile DMDU arasında negatif yönlü orta kuvvetli ($r = -0,651$), YMYU ile destek kültürü arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = 0,482$), YMYU ile başarı kültürü arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = 0,467$), YMYU ile görev kültürü arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = 0,259$), YMYU ile genel kültür arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ($r = 0,442$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. YMYU ile bürokratik kültür arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. İnsan ilişkilerinin ön planda olduğu, güven ve açık bir iletişimin olduğu, kurallardan çok amaçların gerçekleşmesini önceleyen destek ve başarı kültürünün yüksek olduğu okul kültürlerinde öğretmenlerin YMYU düzeyleri de daha yüksektir.

Yapılan Pearson Korelasyon analizi neticesinde, DMYU ile YMDU arasında negatif yönlü orta kuvvetli ($r = -0,560$), DMYU ile DMDU arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli ($r = 0,718$), DMYU ile destek kültürü arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -0,364$), DMYU ile başarı kültürü arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -0,358$), DMYU ile bürokratik kültür arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = 0,120$) ve DMYU ile görev kültürü arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -0,190$), ve DMYU ile genel kültür arasında negatif yönlü düşük kuvvetli ($r = -0,282$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kuralların esas olduğu, ayrıntı ve standartların olduğu bürokratik okul kültürünün yüksek olduğu okullarda DMDU düzeyi de artmaktadır. İnsani ilişkilerin arttığı, samimiyet ve çözüm odaklı okul kültürü algıları yükseldiğinde DMDU düzeyleri azalmaktadır.

Yapılan Pearson Korelasyon analizi neticesinde, YMDU ile DMDU arasında negatif yönlü orta kuvvetli ($r = -0,616$), YMDU ile destek kültürü arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = 0,486$), YMDU ile başarı kültürü arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = 0,491$), YMDU ile görev kültürü arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = 0,259$), YMDU ile genel kültür arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ($r = 0,445$) bir bağlantının olduğu belirlenmiştir. YMDU ile bürokratik kültür arasında ise bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin destek, başarı ve görev kültürü algıları yükseltildiğinde YMDU algılarında yükselme olacağı bulunmuştur.

Yapılan Pearson Korelasyon analizi neticesinde, DMDU ile destek kültürü arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -0,361$), DMDU ile başarı kültürü arasında negatif yönde orta düzeyde ($r = -0,348$), ve DMDU ile görev kültürü arasında negatif yönde düşük

düzeyde ($r = -0,202$) bir bağlantı olduğu belirlenmiştir. DMDU ile bürokratik kültür arasında ise bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin destek, başarı ve görev kültürü algıları artırıldığında DMDU düzeyleri azalacaktır.

Yapılan pearson korelasyon analizi sonucuna göre, destek kültürü ile başarı kültürü arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli ($r = 0,806$), destek kültürü ile görev kültürü arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ($r = 0,436$), destek kültürü ile genel kültür arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli ($r = 0,807$); başarı kültürü ile genel kültür arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ($r = 0,451$); bürokratik kültür ile görev kültürü arasında pozitif yönlü düşük kuvvetli ($r = 0,182$), bürokratik kültür ile genel kültür arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ($r = 0,438$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yapılan pearson korelasyon analizi sonucuna göre, genel okul kültürü ile YMYU arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ($r = 0,442$), genel okul kültürü ile DMYU arasında negatif yönlü düşük kuvvetli ($r = -0,282$), genel okul kültürü ile YMDU arasında pozitif yönlü orta kuvvetli ($r = 0,445$), genel okul kültürü ile DMDU arasında negatif yönlü orta kuvvetli ($r = -0,301$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

4.3.2. Okul Kültürünün İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısının Alt Boyutlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk modellerine ait hipotezlerinin sınanması için bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenin arasında çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizi yapmadan evvel regresyon analizindeki varsayımlar test edilmiş ve bu doğrultuda varsayımlardan bir tanesi olan otokorelasyonun varlığı Durbin Watson katsayısı ile kontrol edilmiştir. Bu katsayının 1.5 ile 2.5 arası bir değer alması otokorelasyonun olup olmadığını göstermektedir (Kalaycı, 2010). Bağımsız değişkenlerin arasında yüksek bir bağlantı olduğu bulunmasına karşın çoklu bağıntı varsayımını tam manası ile kontrol etmek için Tolerans ve VIF (varyans artış faktörü) değerlerine de bakılmıştır. Regresyon analizlerinde, Tolerans değeri 0.20'den büyük; VIF değeri ise 10'dan küçük olması beklenir (Field, 2005). Diğer yandan bağımsız değişken ile bağımlı değişkenler arasında ilişkinin varlığından söz edilmesi regresyon analizi varsayımlarından bir diğeridir.

Tablo 4. 20: Genel Okul Kültürü Düzeyinin YMYU Düzeyi Üzerindeki Etkisine Ait Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	β	Std. Hata	t	p	F	F anlamlılık
Sabit	0,256	0,347	2,737	,000**		
Genel okul kültürü algıları	0,924	0,097	9,512	,000**	90,649	0,000**

**p<0.01
R²=0,193, Durbin Watson= 1,959
Bağımsız Değişkenler: Genel okul kültürü algıları
Bağımlı Değişken: YMYU

Durbin Watson değerinin 2'ye yakın olması ve bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenin arasında ilişkinin anlamlı olması (F anlamlılık=0,000) sonucu regresyon varsayımlarının sağlandığı belirlenmiştir. Genel okul kültürü algısı (t=9,512; p=0,000; p<0.01) düzeylerinin YMYU boyutunda anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Genel okul kültürü algılarının YMYU'nun 0,193' ünü ifade ettiği tespit edilmiştir (R²=0,193). Bireylerin YMYU düzeyinin %19,3'ü okul kültürü ile açıklanabilirken %80,7' sini diğer (modelde kullanılmayan) değişkenler açıklamaktadır.

Regresyon modeli sonucu: $YMYU = 0,256 + 0,924 * \text{Genel Okul Kültürü}$

Regresyon eşitliğine bakıldığında, genel okul kültürü algısında bir birim artış olduğunda YMYU seviyesinde 0,924 birim artış olacağı belirlenmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin okul kültürü algıları yükseltildiğinde YMYU düzeylerinde de artış olacağı bulunmuştur.

Tablo 4. 21: Genel Okul Kültürü Düzeyinin DMYU Düzeyi Üzerindeki Etkisine Ait Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	β	Std. Hata	t	p	F	F anlamlılık
Sabit	3,613	0,324	11,134	,000**		
Genel okul kültürü algıları	-0,516	0,091	-5,686	,000**	32,335	0,000**

**p<0.01
R²=0,077, Durbin Watson= 2,151
Bağımsız Değişkenler: Genel okul kültürü algıları
Bağımlı Değişken: DMYU

Durbin Watson değeri 2'ye yakın olduğu için ve bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenin arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması (F anlamlılık=0,000) neticesinde regresyon varsayımlarının sağlandığı tespit edilmiştir. Genel okul kültürü algı (t=-5,586; p=0,000; p<0.01) düzeylerinin DMYU üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Genel okul kültürü, DMYU düzeylerinin 0,077'sini açıkladığı belirlenmiştir (R²=0,077). Katılımcıların DMYU düzeyinin %7,7'si okul kültürü ile açıklanabilirken, %92,3'ünü diğer (modelde kullanılmayan) değişkenler açıklamaktadır.

Regresyon modeli sonucu:

$$DMYU = 3,163 - 0,516 * \text{Genel Okul Kültürü}$$

Regresyon eşitlik durumuna bakıldığında, genel okul kültürü algısında bir birim artış olunca DMYU düzeyinde 0,516 birim azalma olacağı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin okul kültürü algıları artırıldığında DMYU düzeyleri azalacaktır.

Tablo 4. 22: Genel Okul Kültürü Düzeyinin YMDU Düzeyi Üzerindeki Etkisine Ait Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	β	Std. Hata	t	p	F	F anlamlılık
Sabit	0,432	0,337	1,281	0,201		
Genel okul kültürü algıları	0,906	0,094	9,613	,000**	92,408	0,000**

**p<0.01

R²=0,196 , Durbin Watson= 1,899

Bağımsız Değişkenler: Genel okul kültürü algıları

Bağımlı Değişken: YMDU

Durbin Watson değeri 2'ye yakın olduğu için ve bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenin arasında anlamlı bir ilişkinin olması (F anlamlılık=0,000) sonucu regresyon varsayımlarının sağlandığı belirlenmiştir. Genel okul kültürü algı (t= 9,613; p=0,000; p<0.01) düzeylerinin YMDU üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Genel okul kültürünün YMDU düzeylerinin 0,196'sını açıkladığı belirlenmiştir (R²=0,196). Katılımcıların YMDU düzeyinin %19,6'sı okul kültürü ile

açıklanabilirken %80,4'ünü diğer (modelde kullanılmayan) değişkenler açıklamaktadır.

Regresyon modeli sonucu:

$$YMDU = 906 * \text{Genel Okul Kültürü}$$

Regresyon eşitlik durumuna bakıldığında, genel okul kültürü algısında bir birim artış olduğu zaman YMDU seviyesinin 0,906 birim artıracığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin okul kültürü düzeyleri artırıldığında YMDU düzeyleri de artacaktır.

Tablo 4. 23: Genel Okul Kültürü Düzeyinin DMDU Düzeyi Üzerindeki Etkisine Ait Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	β	Std. Hata	t	p	F	F anlamlılık
Sabit	4,448	0,366	12,138	,000**		
Genel okul kültürü algıları	-0,625	0,102	-6,106	,000**	37,279	0,000**

**p<0.01
R²=0,088 Durbin Watson= 2,084
Bağımsız Değişkenler: Genel okul kültürü algıları
Bağımlı Değişken: DMDU

Durbin Watson değeri 2'ye yakın olduğu için ve bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olması (F anlamlılık=0,000) sonucu regresyon varsayımlarının sağlandığı belirlenmiştir. Genel okul kültürü algısı (t= -6,106; p=0,000; p<0.01) düzeylerinin DMDU üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Genel okul kültürü algılarının DMDU'un 0,088'ini açıkladığı tespit edilmiştir (R²=0,088). Bireylerin DMDU düzeyinin %8,8'i okul kültürü ile açıklanabilirken %91,2'sini diğer (modelde kullanılmayan) değişkenler açıklamaktadır.

Regresyon modeli sonucu:

$$DMDU = 4,448 - 0,625 * \text{Genel Okul Kültürü}$$

Regresyon eşitlik durumuna bakıldığında, genel okul kültürü algısında bir birim artış olduğu zaman DMDU seviyesinin 0,625 birim azalacağı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin okul kültürü algıları artırıldığında DMDU düzeyleri azalacaktır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde çalışmanın bulguları ve bu bulguları destekleyen ya da desteklemeyen alan yazındaki diğer araştırmalarla birlikte yorumlanması yapılmaktadır. Bu yorumlamalar üç başlık altında toplanmaktadır.

5.1.1. Öğretmenlerin İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algıları ile İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algılarına ilişkin sonuçlarda; öğretmenlerin YMYU ve YMDU düzeyleri yüksek, DMYU düzeyleri çok düşük ve DMDU düzeyleri ise düşük seviyede olduğu bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin, çalıştıkları okullarda kendilerini iyi hissettiklerini, çalışma ortamlarının onları duygusal anlamda mutlu ettiğini, insan ilişkilerinin ve iletişimin iyi bir seviyede olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin işlerini huzurlu ve hevesli, memnuniyetle yaptıklarını göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarında ise; “İşim, bende bir hoşnutluk duygusu uyandırdı”, “İşim, bende bir tatmin duygusu uyandırdı.” gibi cevaplardan oluşan yüksek memnuniyet düşük uyarılmışlık (YMDU) düzeyleri en yüksek bulunurken; “İşim, bende bir can sıkıntısı duygusu yarattı.”, “İşim, kendimi yorgun hissetmeme neden oldu.” cevaplarından oluşan düşük memnuniyet yüksek uyarılmışlık (DMYU) düzeyleri en düşük olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinden “İşim, kendimi korkmuş gibi hissetmeme neden oldu.” ifadesi en yüksek ortalamaya sahipken; “İşim, bende bir memnuniyet duygusu uyandırdı.” ifadesi en düşük ortalamaya sahiptir.

Tutcu (2018) araştırma evreni Gaziantep ilini kapsayan araştırmasında öğretmenlerin işe yönelik duyuşsal iyilik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Bu sonuç araştırmayı destekler niteliktedir. Dağ (2018) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin YMYU ve YMDU düzeylerini çalışmayı destekler nitelikte yüksek düzeyde olduğunu, DMDU ve DMYU düzeylerini ise araştırma ile uyuşmayacak şekilde yüksek düzeyde bulmuştur. Yıldırım, Arastama ve Daşcı (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini iyi düzeyde gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeyleri cinsiyetleri bakımından anlamlı seviyede farklılaşma göstermemektedir. Tutcu (2018); Yıldırım, Arastama ve Daşçı (2015) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeylerinde farklılaşma olmadığını bulmuştur. Yine farklı sektörlerdeki örneklem gruplarında araştırma yapan Duyan (2012); Dereli (2010); Tuna ve Boylu (2016), Karahan (2018) bireylerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı seviyelerinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşmadığını bulmuştur. Durukan (2013) ve Çetin (2009) farklı sektörlerde çalışanlar üzerinde yaptıkları çalışmalar sonucunda bireylerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algılarının cinsiyetleri açısından farklılık göstermekte olduğunu ve erkek bireylerin kadın bireylere nazaran daha fazla seviyede duyuşsal iyilik algısının olduğunu tespit etmişlerdir. Literatürdeki bu farklılığın örneklem grubunun farklı sektörde olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeylerinde, medeni hal durumları bakımından belirgin seviyede farklılaşma tespit edilmemiştir. Tutcu (2018); Yıldırım, Arastama ve Daşçı (2015) yaptığı araştırmalarda bireylerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algılarının medeni halleri açısından farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Farklı sektör gruplarında çalışma yapan Akduman (2015); Karahan (2018); Durukan (2013) ve Dereli (2010) çalışanların işe yönelik duyuşsal iyilik durumlarının medeni durumları bakımından farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçları çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeylerinde, yaş grupları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Gündoğdu (2010); Tuna ve Boylu (2016) ve Çetin (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da farklı sektörlerde çalışan bireylerde işe ilişkin duyuşsal iyilik algılarının bireylerin yaşları bakımından belirgin seviyede farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Ancak Dereli (2010) ve Tutcu (2018) yaptığı araştırmalarda öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı seviyelerinin çalışanların yaşları bakımından farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Tutcu (2018) yaptığı araştırmanın sonucunda işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı açısından 54-63 yaş aralığındaki bireylerin, 18-26, 27-35, 36-44 ve 45-53 yaş aralığındaki bireylere nazaran daha yüksek duyuşsal iyilik algısının olduğunu tespit etmiştir. Literatürde farklı sonuçların bulunması farklı örneklem gruplarına

sahip çalışmalardan ve çalışmaların yapıldığı yıllardaki insan çalışan profilinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Ulaşılan bulgular doğrultusunda öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı yüksek memnuniyet yüksek uyarılmışlık düzeylerinde eğitim seviyeleri açısından farklılıklar bulunmuştur. Ön lisans bitiren olan bireylerin yüksek memnuniyet yüksek uyarılmışlık düzeyleri lisansüstü mezunu olanlara göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Yine ön lisans mezunu olanların düşük memnuniyet yüksek uyarılmışlık (DMYU) düzeyleri lisansüstü olanlara göre daha düşük olarak bulunmuştur. Araştırmayı destekler nitelikte Tutcu (2018) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılanların işe ilişkin duyuşsal iyilik seviyelerinin mezuniyet durumları açısından farklılaşmakta olduğunu bulmuştur. Tutcu'nun (2018) araştırmasının sonuçlarında ön lisans mezunu olan bireylerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeyleri, lisans mezuniyeti bulunanlara nazaran yüksek seviyede bulunmuştur. Bulunan sonuçlara göre eğitim seviyesi yüksek olan bireylerin işleri ile alakalı düşük memnuniyete sahip olduklarını göstermektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlere, memnuniyet düzeyini artırmaya yönelik çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Çetin (2009); Dereli (2010); Durukan (2013) ve Karahan'ın (2018) farklı alanlarda çalışan bireylerden oluşan gruplar üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda ise iş görenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik durumlarında eğitim seviyeleri doğrultusunda farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Çalışmaların neticesinde farklı sonuçların olmasının sebebi örneklem grubunun çalıştığı sektörün iş ortamı ve kültürel yapısından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeylerinin, bu kurumdaki hizmet süresi değişkeni ile arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Karahan (2018) farklı sektörde çalışan bireylerin işe yönelik iyi olma durumlarının iş yerinde çalıştıkları sürelerle göre farklılaştığını bulmuştur. Literatürdeki bu farklı sonuçların sebebinin örneklem yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeylerinin toplam çalışma yılları bağlamında anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Dereli (2010); Duyan vd. (2013) ve Tıraş (2018) yaptıkları çalışmalarda ise bireylerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algı durumlarının toplam çalışma yılları bakımından farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu çalışmalar araştırmayı destekler niteliktedir.

Ancak Tutcu, (2018) yaptığı araştırmada öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algılarının toplam çalışma yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit etmiştir. Araştırma sonucuna göre işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı 31-45 yıllık çalışan bireyler ile 1-5, 6-10 ve 11-20 yıl süre ile çalışan bireylerin puanları bakımından belirgin farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Yine Karahan (2018) farklı örneklem grubu üzerinde yaptığı araştırmada işe yönelik iyi olma durumlarının toplam hizmet yılları bakımından farklılaşmakta olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre toplam hizmet yılları 1 yıldan az olan bireylerin işe yönelik iyi olma durumlarının toplam hizmet yılları 1-2 yıl, 3-5 yıl, 6-10 yıl ve 10 yıldan çok olan bireylerin puanlarından anlamlı seviyede daha yüksek bulmuştur. Araştırmamız neticesinde elde edilen farklı sonuçların, rneklemen yapısından ileri gelebileceği dşnlmektedir.

retmenlerin görev yapılan okul türü değişkeni ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.

5.1.2.retmenlerin Okul Kültürü Algıları ile İlgili Sonuçlar

Katılımcıların okul kültürü algılarına ilişkin betimsel istatistiklerde; retmenlerin genel okul kültürü algı durumlarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında ise; “Hiyerarşiye önem verilir.”, “Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.” gibi maddelerden oluşan bürokratik kültür düzeyleri en düşük puanı alırken; “Diğer okullardan daha "iyi" olmak için çalışmak esastır.”, “Herkes ğrencilerin akademik başarısı için çalışır.” gibi maddelerden oluşan görev kültürü düzeyleri en yüksek puanı almıştır. Ölçek maddelerinden “Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.” ve “Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.” ifadeleri eşit ve en yüksek ortalamaya sahipken; “Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.” ifadesi en düşük ortalamaya sahiptir. Bu sonuçlara göre okullarda retmenlerin mesleklerinin gerektirdiği sorumluluğu yerine getirmek noktasında bir ortam oluşturduğu ve bu doğrultuda bir kültürel yapının oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca okullarda bürokratik kültür yapısının diğer kültürel boyutlara göre daha az baskın olması yönünde bir durum söz konusudur. Araştırma sonucunda retmenlerin yüksek memnuniyet düzeylerinin, yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

Bilgin (2018) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile ilgili betimsel istatistiklere baktığında "Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır." ifadesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğunu bulmuştur. Bu bulgu da çalışma ile uyuyor niteliktedir. Ayrıca Bilgin (2018) en düşük ortalamaya sahip ifadeyi ise "Otoriter bir yönetim anlayışı vardır." ifadesi olarak bulmuştur. Sezgin (2010) araştırmasında görev kültürünü en fazla seviyede algılanan boyut olduğu, bürokratik kültürü en az seviyede algılanan boyut olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Işık (2017) araştırmasında ise "Görev Kültürü" düzeyini en fazla algılanan boyut olarak bulmuştur. Devamında ise "Başarı Kültürü" sonra "Destek Kültürü" ve "Bürokratik Kültür" olarak tespit etmiştir. Kaçar'ın (2014) yaptığı çalışmada ise "Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir." İfadesi en yüksek ortalamaya sahipken, "Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir." ifadesi en düşük ortalamaya sahip ifade olarak bulunmuştur. Literatürdeki bu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Farklı sonuçlar bulunan diğer çalışmalardaki bulgulardaki farklılığın örneklem yapısından kaynaklandığı düşünölmektedir.

Bireylerin okul kültürü algı seviyeleri cinsiyet durumları açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Kadınların genel okul kültürü algıları, erkeklere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında öğretmenlerin bürokratik kültür algı düzeyleri boyutunda kadınların bürokratik kültür algı düzeyleri, erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin görev kültürü algı düzeyleri boyutunda kadınların görev kültürü algı düzeyleri erkeklere göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin okul kültürü algı düzeylerini azaltan sebeplerin belirlenmesi ve bu eksiklere yönelik destekleyici çalışmalar yapılması gerektiği düşünölmektedir.

Gürsel'in (2016) çalışmasına göre cinsiyet değişkeni bakımından eğitimcilerin örgüt kültür düzeylerinde belirgin bir farklılık vardır. Çevik ve Köse (2017) ise bayanların erkeklere göre okul kültürü algıları daha yüksek düzeydedir. Literatürdeki bu sonuçlar araştırmayı destekleyen boyuttadır. Işık (2017); Dur (2014) ve Balaban (2014) araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre okul kültürünün alt boyutları düzeyinde farklılık bulmamıştır. Literatürdeki bulunan sonuçlarla araştırma sonucu arasındaki farklılığın sebebinin örneklem yapısından kaynaklandığı düşünölmektedir.

Araştırmada bireylerin okul kültürü algıları medeni durum değişkenini bakımından evli ve bekar bireyler arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Yılmaz

(2017); Bilgin (2018) ve Şahin (2017) yaptıkları araştırmada medeni durum değişkenine göre öğretmenler arasında okul kültürü düzeyleri açısından farklılık bulmamıştır. Bu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Öztürk (2015) çalışmasında okul kültürünün alt boyutu olan görev kültüründe, Alkan (2008) ise araştırmada başarı ve destek boyutlarında evli olan bireylerin bekar bireylere nazaran daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular mevcut çalışmayla uyumsuzdur. Bu çalışmalarda kullanılan okul kültürü ölçeğinin araştırmada kullanılan okul kültürü ölçeğinden farklı olması ve evli öğretmenlerin bekar olan öğretmenlere göre daha çok ailevi sorumluluk üstlenmesi ile bunu çalışma ortamına yansıtması ve örneklem yapısı bu farklılığın sebebi olarak düşünülmektedir.

Bireylerin okul kültürü algı seviyeleri, yaş grupları bakımından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. 31-40 yaş grubunda olanların genel okul kültürü düzeyleri 21-30 yaş ve 41 yaş ve üzeri olanlara nazaran daha düşük olarak bulunmuştur. 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin okuldan beklentileri ve eksik gördükleri kültürel değerlerle ilgili çalışmalar yapılması beklenmektedir. Dur (2014) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul kültürü algılarını yaş grupları değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı bulmuştur. Araştırma sonucunda 20-25 yaş ile 48 yaştan fazla olanlar arasında anlamlı şekilde farklılaşma olduğunu bulmuştur.

Araştırmaya katılan bireylerden 31-40 yaş grubunda olanların destek kültürü alt boyut düzeyleri 21-30 ve 41 yaş ve üzeri olanlara göre daha düşük düzeyde bulunmuştur. Yine Başarı kültürü alt boyut düzeylerinde öğretmenlerden 31-40 yaş grubunda olanların başarı kültürü düzeyleri 21-30 yaş grubunda olanlara göre daha düşük olarak bulunmuştur. Bunun sebebi göreve yeni başlayan ve görev süresi az olan öğretmenlerin işlerini yaparken başarı odaklı olmaları ve kurallara sadık kalmaları olabilir. Yaş ilerledikçe deneyimin artması ileri yaşta düşüncelerini değiştirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmada görev kültürü alt boyut düzeyleri 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin görev kültürü düzeyleri 21-30 yaş ve 31-40 yaş grubunda olanlara göre daha fazla düzeyde bulunmuştur.

Yılmaz (2016) araştırmasında rol, başarı ve destek kültürü boyutlarında daha genç yaşta öğretmenlerle daha yaşlı öğretmenler arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulmuştur. Işık (2017), bireylerin yaş değişkenine göre “Destek Kültürü”

düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulmuştur. 21-30 yaş arası olan bireylerin “Destek Kültürü” puanları, 31-40 yaş arası olanlara göre yüksek seviyededir. 21-30 yaş arası olan bireylerin “Başarı Kültürü” puanları, 31-40 yaş arası olanlara göre yüksek seviyededir. 21-30 yaş arası olan bireylerin “Görev Kültürü” puanlarını, 31-40 yaş arası olanlara göre yüksek bulmuştur. 41-50 yaş arası olan bireylerin “Görev Kültürü” puanlarını, 31-40 yaş arası olanlara göre yüksek bulmuştur. 50 yaş ve üstü olan bireylerin “Görev Kültürü” puanlarını, 31-40 yaş arası olanlara göre yüksek bulmuştur. Yaş durumlarına göre, “Bürokratik Kültür” düzeylerinde farklılık bulmamıştır. Bilgin (2018) ise bireylerin okul kültürü algılarını "Destek", "Başarı", "Görev" kültürü ve "Toplam Kültür" olarak yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı bulmamıştır. "Bürokratik Kültür Boyutu" arasında ise anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. 31 yaş ve altı bireylerin bürokratik kültür algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Öztürk (2015) ise araştırmasında görev kültürü ve toplam kültürde yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulmuştur. Paker (2014); Alkan (2008) ve Şahin (2017) çalışmalarında yaş değişkeni ile okul kültürü arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Araştırma sonucunu destekleyen ve desteklemeyen çalışmalara göre araştırma yapılan okulun sosyal çevresi ve örneklem grupları arasındaki yapısal farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yapılan Araştırmada öğretmenlerin genel okul kültürü düzeyleri eğitim durumu grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bulunan sonucuna göre ön lisans mezunlarının genel okul kültürü düzeyleri lisansüstü mezunu olanlara göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan ön lisans mezunu olan bireylerin sayısının çok az olmasının sonucu etkilediği düşünülmektedir. Yılmaz (2016) ve Öztürk (2015) araştırmayı destekler nitelikte sonuçlar bulmuştur. Öztürk (2015), lisans mezuniyeti bulunan bireylerin yüksek okul mezuniyeti bulunan bireylere; yüksek okul mezuniyeti bulunan bireylerin yüksek lisans mezuniyeti bulunan bireylere göre daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğunu bulmuştur. Yılmaz (2016) ise yüksek okul mezunu olan öğretmenlerin hem lisans hem de yüksek lisans mezuniyeti bulunan bireylere nazaran daha yüksek okul kültürü algısı taşıdıklarını bulmuştur. Dur (2014) çalışmasında öğretmenlerin okul kültürü algılarını eğitim seviyesi durumlarına göre lisans ile yüksek lisans öğrenimi gören öğretmenlerin algılarından kaynaklı olarak anlamlı düzeyde farklı bulmuştur. Literatürde araştırmayla örtüşmeyen sonuçlar bulunmuştur. Bilgin (2018), Şahin (2017); Kaçar (2014); Alkan (2008)

öğretmenlerinin okul kültürü algılarının eğitim seviyeleri bakımından anlamlı şekilde farklılaşmadığını bulmuştur.

Araştırmada bireylerin destek kültürü alt boyut düzeyleri eğitim seviyeleri açısından ön lisans mezunlarının destek kültürü düzeyleri lisansüstü mezunu olanlara göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Işık (2017) araştırmasında bireylerin eğitim seviyeleri ile “Başarı Kültürü” arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu farklılığın lisans mezuniyeti bulunanların “Başarı Kültürü” düzeyleri, yüksek lisans mezuniyeti bulunanların “Başarı Kültürü” düzeylerinden yüksek olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. “Görev Kültürü” boyutunda ise lisans mezuniyeti bulunanların “Görev Kültürü” düzeylerini yüksek lisans mezuniyeti bulunanların “Görev Kültürü” düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Bireylerin mezuniyet durumları bakımından “Destek Kültürü” ve “Bürokratik Kültür” arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bireylerin mezuniyet durumları bakımından okul kültürü algılarında literatürde farklı sonuçların bulunması örneklem grubunun yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin genel okul kültürü düzeylerinde çalıştıkları okullardaki çalışma süresi değişkenine göre sonuçlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa göre 6-10 yıl olanların genel okul kültürü düzeyleri 1-5 yıl, 11 yıl ve üzeri olanlara göre daha düşüktür. Destek kültürü alt boyut düzeylerinde bu kurumda çalışma süresi değişkenine göre çalıştıkları okulda çalışma süresi 1-5 yıl olanların destek kültürü düzeyleri 6-10 yıl olanlara göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Başarı kültürü alt boyut düzeylerinde ise bu kurumda çalışma süresi değişkenine göre çalıştıkları okulda çalışma süresi 1-5 yıl olanların başarı kültürü düzeyleri 6-10 yıl olanlara göre daha yüksek düzeyde tespit edilmiştir.

Işık (2017) araştırmasında aynı okulda hizmet yılına göre “Başarı Kültürü” ile aynı kurumda hizmet yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 5 yıldan daha az aynı okulda çalışan bireylerin “Başarı Kültürü” puanları, 10 yılın üzerinde çalışan bireylere göre daha yüksek seviyede bulunmuştur. Diğer alt boyutlar düzeyinde aynı kurumda hizmet veren bireylerin puanlarında ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç kısmi olarak araştırmayı destekler niteliktedir.

Bulunan sonuca göre çalıştıkları okulda ilk görev yıllarında olan kişilerin başarı kültürü seviyesinin fazla çıkması, kişinin kendisini kabullendirmek ve ispatlamak için başarıya odaklanmasından dolayı olabileceği tahmin edilmektedir. Aynı kurumda

hizmet yılı daha fazla olan kişilerin başarı kültür seviyesinin düşük olması da bu kişilerin buldukları ortama alışmaları ve yaptıkları işin sıradanlaşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin genel okul kültürü düzeyleri toplam çalışma yılı durumları bakımından anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Bulunan sonuca göre 1-5 yıl tecrübesi olan öğretmenlerin genel okul kültürü düzeyleri 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarından olan bürokratik kültürü düzeylerine göre öğretmenlerin toplam çalışma yılları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 1-5 yıl tecrübesi bulunan bireylerin bürokratik kültür düzeyleri, 16-20 yıl tecrübesi bulunan bireylere nazaran daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Görev kültürü alt boyut düzeylerine göre öğretmenlerin toplam çalışma yılları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 21 yıldan daha fazla tecrübesi bulunan bireylerin görev kültürü düzeyleri 1-5 yıl, 6-10, 11-15 yıl, 16-20 yıl tecrübesi bulunan bireylere nazaran daha yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Yılmaz (2017) araştırmasında 20 yıldan fazla görev yapan kişilerin görev kültürü algı düzeyleri yüksek iken, 6 ile 10 yıl arasında çalışan kişilerin görev kültürü algısının daha düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Dur (2014) yaptığı çalışmada okul kültürünün cevaplarında mesleki kıdem durumlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yine Işık (2017) yaptığı çalışmada toplam hizmet sürelerinde kişilerin “Destek Kültürü”, “Başarı Kültürü”, “Bürokratik Kültür” ve “Görev Kültürü” düzeylerinde anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur.

Toplam hizmet süresi ile okul kültürü alt boyutlarının arasında anlamlı bir ilişki bulunmasının sebebi olarak hizmet süresi az olan kişilerin, okula ve iş hayatına adaptasyonlarını kolaylaştırmak ve uyum sağlamak için okul kültürünü benimsedikleri düşünülmektedir. Literatürde farklı sonuçlar bulunmasının nedeni ise okullarda kıdem yılı bazında öğretmenlerin etkileşim durumları ve yönetici tutumlarından kaynaklı farklı örneklem gruplarının olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerinde, çalışılan okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçek alt boyutlarında ise göre ilköğretim öğretmenlerinin bürokratik kültür düzeyleri ortaokul ve lise öğretmenlerinin bürokratik algı düzeyleri daha düşük

bulunmuştur. Bu farklılığın ise ilkokulda çalışan öğretmenlerin okul içerisinde etkileşimin ve iletişimin daha yoğun olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.3. Öğretmenlerin İşe İlişkin Duyusal İyilik Algıları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

Yapılan çalışma neticesinde öğretmenlerin, okul kültürü algı düzeyleri ile işe ilişkin duyusal iyilik algısının alt boyutları olan YMYU ve YMDU seviyeleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken; okul kültürü algıları ile DMYU ve DMDU seviyeleri arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bireylerin okul kültürü algıları artırıldığında, işe ilişkin yüksek memnuniyet algı düzeylerinde artış olacağı ve işe ilişkin düşük memnuniyet algı düzeylerinde ise düşüş olacağı bulunmuştur. Buradan hareketle okul kültürü algıları düzeylerinin işe ilişkin duyusal iyilik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin işe ilişkin duyusal iyilik düzeylerini artırabilmek için okul kültürünün öğretmenleri olumlu yönde etkileyebilecek bir yapıda olması beklenmektedir. Sorunların ideal bir şekilde halledildiği, işini özveri ile yapan üyeleri desteklediği, çalışanlar arasında karşılıklı olarak güven ve açık bir iletişimin olduğu okullarda öğretmenlerin işlerine ilişkin yüksek memnuniyet düzeylerinde bu doğrultuda yükselme olması beklenmektedir. Ayrıntılı kuralların olduğu, kapalı bir iletişim ağı olan ve güvensizliğin hakim olduğu okullarda işe ilişkin düşük memnuniyet düzeylerinde artış olacağı beklenmektedir.

Türk çalışanlarının paternalist eğilimlerini en iyi biçimde ortaya koyan örgüt kültürü tipinin klan kültürü olduğu belirtilmektedir (Erdem, 2007: 75). Örgütsel bağlılığın yüksek olduğu örgütler olan Klan kültüründe gruplar arasında birlik ve beraberlik önemli bir yer tutmaktadır. Kendilerini diğer çalışanlar gibi hissetmeyip onlarla ilişki kurmak zorunda görmeyen ve kendileşme yönelimi fazla olan ve iç grubun parçası olmayan bireylerin işe ilişkin duygusal iyilik hallerinin düşükken, kendilerini o örgüt kültürünün bir parçası olarak gören, diğerleriyle ilişki kurabilen ve grubun birer üyesi olan bireylerin işe ilişkin duygusal iyilik hallerinin yüksek olduğu düşünülmektedir (Tıraş, 2018: 71). Dolayısı ile okulun iç dinamikleri ve kültürü ile aidiyet kurabilen, okulun bir parçası olduğunu kabul eden ve diğer bireyler tarafından saygı duyulan ve

kabul edilen bir okulda çalışan öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algılarının da bu doğrultuda yüksek seviyede olması beklenmektedir.

Benzer çalışmalarda ise Tuna ve Boylu (2016) bireylerin algıladığı örgütsel desteğin, işe yönelik pozitif duyguların algılanmasında olumlu yönde etkili olduğunu sonucuna varmıştır. Sezgin (2010) araştırmasında okul kültürü algısının bireylerin örgütsel bağlılık düzeyine etki eden önemli bir algı olduğunu belirtmektedir. Çalışanlar yönünden “Örgüt Kültürünün Motivasyona Etkisi” adlı çalışmasında Kavi (2006) örgüt kültür düzeyi ile motivasyon durumu arasında olumlu yönde bağ olduğunu belirtmiştir. Kadioğlu (2018) araştırmasında öğretmenlerin okul kültürü algısı ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki doğrusal ilişkiyi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulmuştur. Taner (2008) okul kültürü alt boyutları ile öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulmuştur.

Kadioğlu Ateş ve Vatansever Bayraktar (2018) öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lesinger, Akyürek ve şenol (2019) tarafından yapılan çalışmada destekleyici örgüt kültürünün öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artırdığı sonucuna varılmıştır. Özarallı (2015) tarafından yapılan çalışmada ise iş birliğine dayalı örgüt kültürü ile işe ilişkin olumlu duygular arasındaki yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Tuna ve Boylu (2015) araştırmasında algılanan örgütsel desteğin işe ilişkin olumlu duyuşsal iyi oluş halini pozitif yönde etkilediğini, bununla birlikte algılanan örgütsel desteğin işe ilişkin hissedilen olumsuz duygu halini negatif yönde etkilediğini sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler işlerindeki çalışmalardan dolayı takdir edildikçe, kendileri ile istişare edildikçe, karar verme aşamalarında etkin oldukça mesleki olarak kendilerini daha iyi görmektedirler (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Okul kültüründe bireysel ve örgütsel normlar alanında gerçekleştirilecek olan çalışmalar ve çeşitlendirmeler, verimliliğin çok önemli olduğu bir alan olan eğitimde ilerlemeler sağlayacak, öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmeleri ile birlikte oluşturulacak ideal okul kültürünün bireylerin topluma kazandırılmasında büyük gelişimler sağlayacaktır.

5.2.Öneriler

5.2.1.Uygulayıcılara Öneriler

1.Lisansüstü eğitim mezunlarının yüksek memnuniyet yüksek uyarılmışlık düzeyleri ve okul kültürü algıları diğer gruplara göre daha düşük düzeyde bulunmuştur. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin memnuniyet düzeylerini artırmak için daha fazla olanak tanınmalı, görevde yükselme konusunda öncelik verilmeli, daha somut maddi ve manevi teşvikler sağlanmalıdır.

2. 31-40 yaş arasında olan bireylerin okul kültürü algıları diğer yaş gruplarına nazaran daha düşük seviyede bulunmuştur. Bu durum mesleğe başladıktan bir süre sonra öğretmenlerin okul kültürü algılarında düşüş olduğunu göstermektedir. Orta yaş diyebileceğimiz öğretmenlerin, çalışma ortamında bu yaş grubuna uygun memnuniyet düzeyini artıracak çalışmalar yapılmalıdır.

3. Aynı okulda çalışma süreleri bakımından 1-5 yıl süre ile çalışan öğretmenlerin destek kültürü düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. İlerleyen yıllarda öğretmenlerin destek kültürü algısı düşmektedir. Aynı kurumda çalışmaya devam eden öğretmenlerin destek kültürü algılarını azalmadan devam ettirebilecek güçlü bir kültür yapısı oluşturulmalıdır. Okul yöneticileri öğretmenleri destekleyici bir tutum geliştirmelidir.

4. Toplam çalışma yılı 1-5 yıl arasında olan bireylerin genel okul kültürü algıları diğer bireylere nazaran daha yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Bireylerin ilerleyen yıllarda okul kültürü algılarının düşmemesi ve mesleki heyecanlarını yitirmemeleri için motivasyon ve destek çalışmaları yapılmalıdır.

5. İlkokulda çalışan bireylerin bürokratik kültür düzeyleri, ortaokul ve lisede çalışan bireylere nazaran daha düşük seviyededir. İlkokullarda oluşturulan ortam ve kültürel yapının ortaokul ve liselerde de oluşturulması gerekmektedir.

6. Öğretmenler yüksek memnuniyet düzeyine sahip olabilmeleri için okul kültürü algılarını güçlendirecek bir ortam oluşturulmasının gerekli olduğu tespit edilmiştir. Bu okul kültürünün oluşması için yönetici ve öğretmen ilişkilerinde adaleti sağlama, güçlü iletişim, güven, somut destek ve iş birliğine önem verilmelidir.

5.2.2.Araştırmacılara Öneriler

1.Araştırma sadece devlet okullarında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmacılar aynı araştırmayı özel okullarda görev yapan öğretmenlere uygulayarak sonuçları karşılaştırabilir.

2.Araştırma nicel bir çalışmadır. Aynı çalışma karma bir çalışma olarak yapılabilir. Hem nitel hem de nicel bir arada olmak üzere ele alınabilir.

3.Yeni çalışmalarda örneklemin farklı özellikleri (kişilik, örgütsel bağlılık vb.) dikkate alınarak işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı ile karşılaştırılabilir.

4.Araştırma uygulama alanına yöneticiler de dahil edilerek okul kültürünün yöneticilerin duygusal iyilik algılarına etkisi incelenebilir. Bu durumda idari çalışmaların niteliği üzerinde okul kültürünün etkisi incelenebilir. Öğretmenler ile müdürlerin işe yönelik duygusal iyi olma durumları ile okul kültürü arasında farklılık olup olmadığı da incelenebilir.

5.Öğretmenlerin branşlarına göre okul kültürü ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algıları arasında ilişki olup olmadığı incelenebilir.

6.Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı ve okul kültürü algılarının yordayıcısı olarak, yöneticilerin liderlik davranışları, adalet, okul aidiyeti gibi değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.

7.Bu çalışmada okul kültürünü belirlemede Terzi'nin (2005) Okul Kültürü Ölçeği uygulanmıştır. Farklı okul kültürü ölçekleri ile aynı çalışma tekrarlanabilir.

8.Alan yazın taramasında öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algılarına yönelik okullarda yapılan çalışmaların az olması sebebiyle bu konularda çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akduman, G. (2015). "Çalışan Mutluluğunun İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı ile İlişkisi ve Kuşaklar Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi" Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Aksit, N. (2010). "Çalışanların İş Doyumunu Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler ile Sonuçlarına İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme". *Türk İdare Dergisi*, 467: 31–51.
- Aktouf, O. ve Chretien, M. (1987). *Comment Se Cree Une Culturelle Organisationelle?*. *Revue Française De Gestion*, Nov-Dec.
- Alkan, E. (2008). "Meslek Liselerinin Okul Kültürünün Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi (Ümraniye İlçe Örneği)" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alparslan, A. M. (2016). "Emek İşçilerinde Fazladan Rol Davranışının Öncülü: İş Tatmini mi İşyerinde Mutluluk mu?". *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(1): 201–213.
- Anicich, E. M., ve Hirsh, J. B. (2017). "The Psychology Of Middle Power: Vertical Code- Switching, Role Conflict, and Behavioral Inhibition". *Q Academy of Management Review*, 42(4): 659–682.
- Aydın, M. (2002). *Eğitim Kurumları Yönetici Atama Ders Notları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ayık, A., ve Ada, Ş. (2009). "İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü ile Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki". *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2): 429–446.
- Aytaç, S. (2006). "Çalışanların İşlerine İlişkin Duygularının Stres Üzerindeki Etkisi". *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, Prof. Dr. Toker Dereli'ye Armağan*, 55(1): 834–851.
- (2009). *İş Stresi Yönetimi El Kitabı İş Stresi: Oluşumu, Nedenleri, Başa Çıkma Yolları, Yönetimi*. İstanbul: Labour Ministry- CASGEM.

- Bakker, A. B. ve Oerlemans, W. (2011). *Subjective well-being in organizations, in The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. K.S Cameron ve G.M. Spreitzer (ed). New York: Oxford University Press.
- Balaban, Y. (2014). "Resmi Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Balcı, A. (1993a). *Etkili okul. Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- (1993b). *Etkili okul. Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Erek Ofset.
- (2013). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barnard, C. I. (1938). *Functions of an Executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barutçugil, I. (2002). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bayram, N., vd., (2004), "İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı Ölçeğinin Job-Related Affective Well-Being-Jaws Türkçe Versiyonunun Güvenilirlik Çalışması". *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi: Öneri*, 6(22): 1–7.
- Baysal, A. C. (1993). *Çalışma Yaşamında İnsan*. İstanbul: Avcıol Basım.
- Bilgin, Y. N. (2018). "Lise Öğretmenlerinin İş Yeri Arkadaşlık ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişki" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Boylu, Y. ve Akbaş Tuna, A. (2016). "Algılanan Örgütsel Destek ve İşe İlişkin Duyuşsal İyi Oluş Halinin Üretkenlik Karşıtı İş Davranışları Üzerine Etkileri: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma - The Impacts Of Perceived Organizational Support And Job-Related Affective Well-Being On Counterproduc". *Journal of Business Research - Turk*, 8(4): 505–521.
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Publications.
- Buluç, B. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamalar*, ed. S, Özdemir. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., vd. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Caldwell, B., ve Spinks, J. M. (1992). *Leading the Self-Managing School*. London: Falmer.
- Cam, E. (2004). "Çalışma Yaşamında Stres ve Kamu Kesiminde Kadın Çalışanlar". *Journal Of Human Sciences*, 1(1).
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). "Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki". *Gazi University Journal Of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, (2).
- Çelik, V. (1997). "Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik. *Eğitim Yönetimi*". 3(41): 465–474.
- (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- (2009). *Okul Kültürü ve Yönetimi (5.BASKI)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- (2012). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, M. (2009). "The Relationship Between Humor Styles and Job Related Affective Well-Being Of Employees Among Different Sectors and The Moderating Effect Of Social Climate" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). "Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2): 996–1014.
- Chaiprasit, K. ve Santidhirakul, O. (2011). "Happiness at Work of Employees in Small and Medium-sized Enterprises, Thailand". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 25(2011): 189–200.
- Dağ, K. (2018). "Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Seviyelerinin İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algıları Üzerine Etkisi". *Hasan Kalyoncu Üniversitesi Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi/Journal of Turkish Social Sciences Research*, 3(2), 1–15.
- Danışman, A. ve Özgen, H. (2003). "Örgüt Kültürü Çalışmalarında Yöntem Tartışması: Niteliksel – Niceliksel Yöntem İkileminde Niceliksel Ölçümler ve Bir

- Ölçek Önerisi". *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 91–124.
- Deal, T. E. ve Peterson, K. D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington, D.C.: U.S. Department Of Education.
- Deal, T. ve Kennedy, A. (1982). *Corporate Cultures, Addition*. Minnesota: Wesley Publishing.
- Dereli, E. (2010). "The Effect Of Organizational Sources of Stress on Employees' Job-Related Affective Well-Being" Unpublished Master Thesis. Marmara University, Istanbul.
- Devos, G., vd. (2006). "The Well Being of Flemish Primary School Principals". *Vlerick Leuven Gent University Working Paper Series /27*.
- Diener, E. (1984). "Subjective Well-being". *Psychological Bulletin*, 95(3): 542–575.
- .(1994) "Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities". *Social Indicators Research*, 31(2):103-157.
- (2000). "Subjective Well-Being: Science of Happiness and a Proposal For Anational İndex". *American Psychologist*, 55 (1): 34-43.
- Diener, E., ve Biswas-Diener, R. (2000). "New Directions in Subjective Well-being Research: The Cutting Edge". *Indian Journal of Clinical Psychology*, 27(1): 21-33.
- Dindar Tıraş, S. (2018). "Benlik Kurgusu ve İşe İlişkin Duygusal İyilik Hali Arasındaki İlişki: Kamu ve Özel Sektörde Karşılaştırmalı Araştırma" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Doğan, S. (2014). "Okul Kültürünün Akademisyen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1): 207–230.
- Dolunay, S. K. (2007). "Okul Kültürü ve Türkçe Öğretimi". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3): 9–22.
- Dönmez, B. (2014). "Pozitif Psikolojik Sermaye ile İşe İlişkin Duyuşsal İyik Algısı, İş Doyumu, İşgören Performansı ve Yaşam Doyumu İlişkilerinin Seyahat Acentası Çalışanları Örneğinde İncelenmesi" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin

- Dur, B. (2014). "Lise Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyi ve Motivasyon Düzeyi ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki" Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durukan, G. (2013). "Liderlik Yaklaşımları Algısının İşe İlişkin Duygusal İyilik Durumu Üzerine Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Duyan, E. C. (2012). Hizmetkar Liderlik: Çalışan İyilik Hali ve Çalışma Yaşamının Kalitesi ile İlişkileri Üzerine Bir Araştırma" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Duyan, E. C. vd., (2013). "Measuring Work Related Quality Of Life and Affective Well-Being In Turkey". *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(1): 105–116.
- Erdem, F. ve Özen İşbaşı, J. (2001). "Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları". *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 1(1): 33–57.
- Erdem, R. (2007). "Örgüt Kültürü Tipleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Elazığ İl Merkezindeki Hastaneler Üzerinde Bir Çalışma". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(2), 63–79.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve Okul Yönetimi* (6.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (8. Baskı). Kırklareli: Beta Basım Yayım.
- Ersoy, E. ve Çeliker, H. D. (2010). "Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Belirlenmesi". *Education Sciences*, 5(4), 1534-1542.
- Fisher, D. C. (2010). "Happiness At Work". *International Journal Of Management Reviews*, 12(4): 4.
- Fırat, N. (2007). "Okul Kültürü ile Öğretmenlerin Değer Sistemleri" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.). Boston: Pearson.
- Güçlü, N. (2003). "Örgüt Kültürü". *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6): 147–159.

- Gümüşeli, A. İ. (2006). "Okul Kültürü ve Liderlik". *Artı Eğitim Dergisi*, 14.
- Gündoğdu, Z. (2010). "The Moderating Effect Of Trust On The Relationship Between Authentic Leadership And Job Related Affective Well-Being" Unpublished Master Thesis. Marmara University, Istanbul.
- Güner, F. ve Bozkurt, Ö. (2017). "Banka Çalışanlarının İş yerinde Mutluluk ve Mutsuzluk Nedenleri Üzerine Keşif Amaçlı Bir Araştırma". *Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi*, 2(2): 85–105.
- Güngör, S. K. ve Potuk, A. (2018). "Öğretmenlerin Mobbing, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sessizlik Algıları ve Aralarındaki İlişki". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 723-742
- Gürsel, D. (2016). "Ortaokullarda Örgüt Kültürünün Yönetici ve Öğretmenlerin İş Tatminine Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Halsall, R. (1998). *Teacher Research And School Improvement. Opening Doors From The Inside*. Philadelphia: Open University Press.
- Handy, C. B. (1981). *Understanding Organizations (2nd ed.)*. London: Hazell Watson & Viney Ltd, Aylesbury.
- Harrison, R. (1972). "Understanding Your Organization's Character". *Harvard Business Review*, 50(23): 119–128.
- Hatipoğlu, Z. ve Akduman, G. (2018). "Mutluluk ve İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısına Yönelik Ülkeler Bazında Karşılaştırmalı Bir Araştırma". *Social Sciences Research Journal*, 7(3): 154–172.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: theory, research and applications*. London: McGraw Hill.
- Himmetoğlu, B. (2014). "İlkokullardaki Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Kültürü İle Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hofstede, G. (1990). "Measuring Organizational Cultures: A Qualitative And Quantitative Study Across Twenty Cases", *Administrative Science Quarterly*. 35(2).

- (1994). *Vive Dans Le Monde Culturelle*, Paris: Les Editions D'Organisation.
- (1997). *Cultures and Organizations*. USA: McGraw-Hill Companies.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi*, çev: Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Huppert, F. A., vd. (2004). "Introduction: Why do we need a science of well-being?" *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449): 1331-1332.
- İnan, M. (2014). *HBR'S 10 Must Reads: İnsan Yönetimi*. İstanbul: Optimist Yayınevi.
- Işık, H. (2017). "Ortaokullarda Okul Kültürünün İncelenmesi" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- İslamoğlu, G. (2010). *Kurumlarda İyilik de Var*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jones, J. P. (2010). *Happiness at Work*. United Kingdom: Wiley-BlackWell Publication.
- Kaçar, Ö. (2014). "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul Kültürü ve Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki" Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kadioğlu Ateş, H. ve Vatansever Bayraktar, H. (2018). "Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algısı ile İş Doyumu Arasındaki İlişki". *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 13(19), 127-162.
- Kadioğlu, S. (2018). "Eğitim Kurumlarında Okul Kültürünün Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi" Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan, G. (2018). "Örgütsel İletişimde İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı İle Öznel Mutluluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Türkiye'de Havayolu Şirketlerinde Kabin Memurları Üzerine Bir Alan Araştırması" Yayımlanmamış Doktora Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Katwyk, W. P. T. vd., (2000). "Using The Jobrelated Affective Well-Being Scale (Jaws) To Investigate Affective Responses To Work Stressors". *Journal of*

Occupational Health Psychology, 5(2): 219–230.

Kavi, E. (2006). "İşgörenler Açısından Örgüt Kültürünün Motivasyona Etkisi" Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Keser, A. (2018). "İşte Mutluluk Araştırması". *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14(1): 43–57.

Keyes, C. L. M. (2002). "The Mental Health Continuum: From Languishing To Flourishing In Life". *Journal of Health and Social Behavior*, 43: 207–222.

Köklü, N., Büyüköztürk Ş. ve Bökeoğlu, Ö.Ç. (2006). Sosyal Bilimler için İstatistik. Ankara: Pegem-A Yayıncılık

Laroche, H. (1991). "Culture organizationnelle" Aubert, N. (der) *Management*. Paris.

Lesinger, F. Y., vd. (2019). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Okul Kültürü Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 509-535

Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi*, çev. Gökhan Arastaman. Ankara: Nobel Yayın.

Mayo, E. (1945). *The Social Problems of An Industrial Civilization, Including, as an Appendix: the Political Problem of Industrial Civilization*. Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.

Morrissy, L. vd. (2013). "Nursing a Case of the Blues: An Examination of the Role of Depression in Predicting Job-Related Affective Well-Being in Nurses". *Issues in Mental Health Nursing*, 34(3): 158–168.

Mullins, L. J. (1996). *Management and Organizational Behavior (4th ed.)*. London: Pitman Publishing.

Özarallı, N. (2015). "Örgüt Kültürü ve İşe İlişkin Duygusal İyilik Algısının Çalışanların Çatışma Çözümü Tarzları Üzerindeki Etkisi". *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 7-37.

Özdemir, S. (2012). "İlköğretim Okullarında Okul Kültürü İle Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4): 599–620.

Özkaya, M. O. vd. (2008). "Stres Düzeylerinin Çalışanların İş Doyumu Üzerine Etkisi Celal Bayar Üniversitesi Çalışanları Üzerine Ampirik Bir Araştırma". *Yönetim*

ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(1), 163-179.

Öztürk, N. (2015). "Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Paker, A. V. (2014). "Çeşitli Liselerde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Kültürüne İlişkin Algıları" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, İzmir.

Roach, A. T., ve Kratochwill, T. R. (2004). "Evaluating School Climate And School Culture". *Teaching Exceptional Children*, 37(1): 10–17.

Robbins, S. (1990). *Organization Theory (3rd ed.)*. New Jersey: Prentice Hall.

----- (1993). *Organizational Behaviour*. London: Prentice-Hall

Robertson, I. ve Cooper, C. (2011). *Well-Being: Productivity And Happiness At Work*, Palgrave Macmillan. London.

Rosenblatt, Z., ve Peled, D. (2002). "School Ethical Climate and Parental Involvement". *Journal of Educational Administration*, 40(4): 349–367.

Russel, J. A. (1980). "A Circumplex Model of Affect". *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6): 1161–1178.

Ryff, C. D., ve Singer, B. (1998). "The Contours of Positive Human Health". *Psychological Inquiry*, 9(1): 1–28.

Sağır, M. (2015). "Öğretmenlerin Örgütsel Depresyon ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki". *Turkish Journal Of Education*, 4(3), 29-42.

Şahin, M. (2017). "Öğretmenlerin Yetkinlik Algıları ile Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Şahin, S. ve Murat, T. (2010). "Çalışanlarda Psikolojik Şiddet Algılaması ve Kadın Çalışanlar Üzerine Bir Araştırma". *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2).

Schein, E. H. (1990). *Organizational Culture and Leadership*. California: Jossey-Bass.

- (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration*. New York: Harper & Row.
- Sezgin, F. (2010a). "Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü". *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- (2010b). "Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü". *Eğitim ve Bilim*, 35(156): 143–159.
- Şirin, F. (2012). *Okul ve özellikleri. İçinde S. Özdemir, (Ed.). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A.
- (2007). *Örgütler ve Kültürler. (2. Basım)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Solmuş, T. (2008). *İş ve Özel Yaşama Psikolojik Bakışlar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Tabak, Y. B. (2017). "Okullarda Demokratik Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi" Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taner, D. (2008). "Öğretmenlerin Umutsuzluk Düzeyi ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tanhan, F. (2014). "Öğretmenlerde İrrasyonel İnançlar ile Cinsiyet ve Depresyon İlişkisinin İncelenmesi". *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 55-73.
- Terzi, A. (2005). "İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 43: 423–441.
- (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thulasimani, K. K. (2010). "A Study on Work Life Balance Amongst". *Journal of Human Sciences*, 7(2): 445–460.
- Tracy, B. (2015). *Motivasyon*. 1. Baskı, İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Tuna, A. ve Boylu, Y. (2016). "Algılanan Örgütsel Destek ve İşe İlişkin Duyuşsal İyi

- Oluş Halinin Üretkenlik Karşıtı İş Davranışları Üzerine Etkileri: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma". *İşletme Araştırmaları Dergisi*, (4): 505–521.
- Tutcu, A. (2018). "Duygusal Sermayenin İş ve Yaşam Doyumu Üzerine Etkisine İlişkin Duyuşsal İyilik Algısının Aracılık Etkisi" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Tyson, B. (2008). "Changing School Culture: The Role Of Leadership" Unpublished Master Thesis. University of Lethbridge, Lethbridge, AB.
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde Grup Süreçleri*. Ankara: TODAİE.
- Unal, Z. M. (2014). "Influence of Leaders' Humor Styles on the Employees' Job Related Affective Well-Being". *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 4(1): 201–211.
- Uysal Arpaguş, A. (2011). "Okul Kültürünün Öğretmen Davranışlarına Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne
- Verboncu, I., ve Zeininger, L. (2015). "The Manager and the Managerial Tools: Job Description". *Academy of Economic Studies, Bucharest, Romania*, 16(5): 603–614.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental Health*. Oxford: Oxford University Press.
- Warr, Petter. (2012). *How to Think About and Measure Psychological Well-being*, In M. Wang, R. R. Sinclair and L. E. Tetrick (eds.), *Research Methods in Occupational Health Psychology*. New York: Psychology Press/Routledge.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel Değişmenin Yönetimi: Sorunlar, Yöntemler, Teknikler, Stratejiler ve Çözüm Yolları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yıldırım, K. vd. (2015). "Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi, Test Edilmesi ve Kullanılması". *Journal of Theoretical Educational Science*, 488.
- Yılmaz, N. (2016). "Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Kültürü Boyutları ile Lise Müdürlerinin Çatışma Yönetim Davranış Biçimleri Arasındaki İlişki"

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, İstanbul.


Yılmaz, S. (2017). "Değerlere Dayalı Okul Yönetiminin Okul Kültürüne Etkisi"

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.



EKLER

EK 1. MEB Uygulama İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.7698547
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi 16/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) 28.03.2019 tarihli ve 6412043 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 16.04.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mehmet Emin AYTEK'in "**Öğretmenlerin İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Alguları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki**" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bahçeşehir ilçesinde bulunan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Menderes KAYA
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
16/04/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

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

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6757-cd25-3887-b0e7-18d4 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Ölçek Kullanım İzinleri

Anket Uygulama İzin Talebi Hk. Gelen Kutusu x



mehmet emin aytek <meaytek@gmail.com>
Alıcı: nuranb, mekusdil, saytac, nazan

20 Şub 2019 15:18 ☆ ↶ ⋮

Sayın Hocam,
Sebahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.
"Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı ile okul kültürü arasındaki ilişki" konulu tezimde Katwyk, Fox. spector ve Kelloway tarafından oluşturulan ve sizin Türkçeye uyarladığınız "İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Ölçeğini" uygulamak istiyorum. **İzininizi talep etmekteyim.**
Saygılarımla.



"S.SERPİL AYTAÇ" <saytac@uludag.edu.tr>
Alıcı: ben

20 Şub 2019 15:56 ☆ ↶ ⋮

Merhabalar.
Tabii ki referans vermek koşuluyla kullanabilirsiniz.
Başarılar ve kolaylıklar diliyorum.

Prof Dr Serpil Aytaç

mehmet emin aytek <meaytek@gmail.com> şunları yazdı (20 Şub 2019 13:48):



Spam bildir

Anket Uygulama İzin Talebi Hk. Gelen Kutusu x



mehmet emin aytek <meaytek@gmail.com>
Alıcı: nuranb, mekusdil, saytac, nazan

20 Şub 2019 15:18 ☆ ↶ ⋮

Sayın Hocam,
Sebahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.
"Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı ile okul kültürü arasındaki ilişki" konulu tezimde Katwyk, Fox. spector ve Kelloway tarafından oluşturulan ve sizin Türkçeye uyarladığınız "İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Ölçeğini" uygulamak istiyorum. **İzininizi talep etmekteyim.**
Saygılarımla.



"S.SERPİL AYTAÇ" <saytac@uludag.edu.tr>
Merhabalar. Tabii ki referans vermek koşuluyla kullanabilirsiniz. Başarılar ve kolaylıklar diliyorum. Prof Dr Serpil Aytaç mehmet emin aytek <mea...

20 Şub 2019 15:56 ☆



Nuran Bayram <nuranb@uludag.edu.tr>
Alıcı: ben

21 Şub 2019 10:49 ☆ ↶ ⋮

Sevgili Mehmet,
Tabii ki kullanabilirsiniz. Çalışmalarında kolaylıklar diliyorum.

Sevgiler

ANKET İZİN TALEBİ HK. Gelen Kutusu x



mehmet emin aytek <meaytek@gmail.com>
Alıcı: seyyahifakir1

20 Şubat Çar 14:33 ☆ ↶ ⋮

Sayın Hocam,
Sebahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.
"Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı ile okul kültürü arasındaki ilişki" konulu tezimde okul kültürü ölçeğini uygulamak istiyorum. İzininizi talep etmekteyim.
Saygılarımla.



seyyahifakir1 <seyyahifakir1@mynet.com>
Alıcı: ben

21 Şubat Per 12:46 ☆ ↶ ⋮

Sn. AYTEK
Bahse konu çalışmanızda adı geçen ölçeğimi akademik teamüller çerçevesinde kullanabilirsiniz.

Başarılar dilerim.

Doç.Dr.Ali Rıza Terzi

NecatibeyEğitim Fakültesi

I

EK 3. Kişisel Bilgiler Formu

ANKET FORMU

Değerli Öğretmenim,

Bu form “Öğretmenlerin İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algıları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiyi” ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşleriniz ve bilgileriniz akademik bilimsel bir lisansüstü tez çalışmasına veri olmak amacıyla alınmaktadır.

Formun hiçbir yerine adınızı yazmamanız gerekmektedir. Lütfen tüm maddeleri doldurunuz. Düşüncelerinizi samimi bir şekilde ifade etmenizi istirham ediyorum. Çalışmamıza verdiğiniz katkılardan dolayı sizlere müteşekkirim.

Mehmet Emin AYTEK

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

BÖLÜM – 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
1	Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2	Medeni Haliniz: () Bekar () Evli
3	Yaşınız: () 21-30 () 31-40 () 41- üzeri
4	Eğitim Düzeyiniz: () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü
5	Bu Okulda Toplam Hizmet Süreniz: () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 yıl - üzeri
6	Mesleğinizdeki Hizmet Süreniz: () 1-5 Yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 Yıl () 21yıl - üzeri
7	Görev yaptığınız okul türü: () İlkokul () Ortaokul () Lise

EK 4. Okul Kültürü Ölçeği

BÖLÜM - 2

OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Elinizdeki ölçek çalıştığınız okuldaki örgüt kültürünü araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan ifadelerin çalıştığınız okulu ne ölçüde tanımladığınızı 1 ile 5 arasındaki rakamlardan birini daire içine alarak belirtiniz.

1-Hiçbir zaman 2-Nadiren 3-Bazen 4-Çoğunlukla 5-Her zaman

Bu okulda,						
		Hiçbir	Nadiren	Bazen	Çoğu	Her
1	Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.	1	2	3	4	5
2	Diğer okullardan daha “iyi” olmak için çalışmak esastır.	1	2	3	4	5
3	İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	1	2	3	4	5
4	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	1	2	3	4	5
5	Teknolojik gelişmeler takip edilir.	1	2	3	4	5
6	Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	1	2	3	4	5
7	İnsanlar birbirini sever.	1	2	3	4	5
8	Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	1	2	3	4	5
9	Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	1	2	3	4	5
10	Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	1	2	3	4	5

11	Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.	1	2	3	4	5
12	Hiyerarşiye önem verilir.	1	2	3	4	5
13	Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	1	2	3	4	5
14	Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır.	1	2	3	4	5
15	Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	1	2	3	4	5
16	Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.	1	2	3	4	5
17	Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	1	2	3	4	5
18	İnsanlara değer verilir.	1	2	3	4	5
19	Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	1	2	3	4	5
20	İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.	1	2	3	4	5
21	Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
22	En büyük ödül bir işi başarmaktır.	1	2	3	4	5
23	Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.	1	2	3	4	5
24	Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.	1	2	3	4	5
25	Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	1	2	3	4	5
26	Yanlış kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	1	2	3	4	5
27	Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	1	2	3	4	5
28	Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	1	2	3	4	5
29	İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.	1	2	3	4	5

EK 5. İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı Destek Ölçeği

BÖLÜM - 3 İŞE İLİŞKİN DUYUŞSAL İYİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Son zamanlarda, işinizle ilgili olarak aşağıda yer alan ifadeleri ne sıklıkta hissettiğinizi belirtiniz. İfadeleri değerlendirirken işinizin tüm yönlerini (görevleriniz, çalışma arkadaşlarınızı, astlarınız/üstleriniz vd.) göz önüne alınız.

		Hiçbir	Nadiren	Bazen	Çoğu	Her
1.	İşim, kendimi <i>neşe dolu</i> hissetmemi sağladı.	1	2	3	4	5
2.	İşim, bende büyük bir <i>sevinç</i> duygusu uyandırdı.	1	2	3	4	5
3.	İşim, bende büyük bir <i>coşku</i> duygusu uyandırdı.	1	2	3	4	5
4.	İşim, kendimi <i>heves dolu</i> hissetmemi sağladı.	1	2	3	4	5
5.	İşim, bende bir <i>esinlenme duygusu</i> uyandırdı.	1	2	3	4	5
6.	İşim, bende bir <i>tiksinti</i> duygusu yarattı.	1	2	3	4	5
7.	İşim, kendimi <i>korkmuş</i> gibi hissetmeme neden oldu.	1	2	3	4	5
8.	İşim, bende bir <i>hayal kırıklığı</i> duygusu uyandırdı.	1	2	3	4	5
9.	İşim, kendimi çok <i>kızgın</i> hissetmeme neden oldu.	1	2	3	4	5
10.	İşim, kendimi <i>tehdit</i> altındaymışım gibi hissetmeme neden oldu.	1	2	3	4	5
11.	İşim, bende bir <i>huzur</i> duygusu uyandırdı.	1	2	3	4	5
12.	İşim, bende bir <i>hoşnutluk</i> duygusu uyandırdı.	1	2	3	4	5
13.	İşim, bende bir <i>memnuniyet</i> duygusu uyandırdı.	1	2	3	4	5
14.	İşim, bende bir <i>iftihar</i> duygusu uyandırdı.	1	2	3	4	5

15.	İşim, bende bir <i>tatmin</i> duygusu uyandırdı.	1	2	3	4	5
16.	İşim, bende bir <i>can sıkıntısı</i> duygusu yarattı.	1	2	3	4	5
17.	İşim, bende bir <i>kafa karışıklığı</i> duygusu yarattı.	1	2	3	4	5
18.	İşim, bende bir <i>bunalım</i> duygusu yarattı.	1	2	3	4	5
19.	İşim, kendimi <i>yorgun</i> hissetmeme neden oldu.	1	2	3	4	5
20.	İşim, kendimi <i>bezgin</i> hissetmeme neden oldu.	1	2	3	4	5

1-Hiçbir zaman 2-Nadiren 3-Bazen 4-Çoğunlukla 5-Her zaman



EK 6. İstanbul İli Başakşehir İlçesi Kamuya Bağlı Tüm Okullar Listesi

BAŞAKŞEHİR İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ		<u>Resmi</u>
<u>İLKOKUL</u> Öğretmen Sayıları 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı		
SN	Kurum Adı	Öğretmen Sayısı
1	Ahmet Kabaklı İlkokulu	88
2	Bahçeşehir Süleyman Demirel İlkokulu	63
3	Başakşehir Cumhuriyet İlkokulu	30
4	Başakşehir Ayazma İlkokulu	9
5	Başakşehir Şehit Muhammed Eymen Demirci İlkokulu	36
6	Başakşehir Şehit Orhun Göytan İlkokulu	32
7	Cahit Zarifoğlu İlkokulu	56
8	Emlak Konut Fuat Sezgin İlkokulu	31
9	Fenertepe İlkokulu	12
10	Hacı Ali Osman Gül İlkokulu	90
11	İBB Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	25
12	İBB Şehit Savcı Selim Kiraz İlkokulu	42
13	İBB Fatih Sultan Mehmet İlkokulu	76
14	Kayabaşı İlkokulu	9
15	Mahmut Şevket Zırh İlkokulu	68

16	Mehmet Yaren Gümeli İlkokulu	51
17	Nurettin Topçu İlkokulu	70
18	Oyakkent İlkokulu	36
19	Şamlar İlkokulu	11
20	Şehit Serdar Gökbayrak İlkokulu	38
21	Şehit Vedat Barceğci İlkokulu	61
22	Tepe İlkokulu	70
23	TOKİ Kayaşehir Mevlana İlkokulu	113
24	TOKİ Osmangazi İlkokulu	50
25	TOKİ Şehit Abdulselam Özatak İlkokulu	31
26	TOKİ Yunus Emre İlkokulu	12
27	Şamlar Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe	4
	Resmi İlkokul Genel Toplam	1,214

BAŞAKŞEHİR İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Resmi ORTAOKUL			
Öğretmen Sayıları 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı			
SN		Kurum Adı	Öğretmen Sayısı
1	1	Abdi İbrahim Ortaokulu	78
2	2	Başakşehir Aziz Sancar Ortaokulu	33
3	3	Boğazköy Ortaokulu	47
4	4	Güvercintepe Ortaokulu	29
5	5	Hikmet Uluğbay Ortaokulu	32
6	6	İBB Kanuni Sultan Süleyman Ortaokulu	45
7	7	İBB Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	22
8	8	İBB Şair Erdem Bayazıt Ortaokulu	84
9	9	İBB Şehit Polis Mustafa Erdoğan Ortaokulu	58
10	10	İbrahim Koçaslan Ortaokulu	26
11	11	İMKB Alparslan Ortaokulu	23
12	12	İBB Akşemsettin Ortaokulu	144
13	13	Oyakkent Ortaokulu	31
14	14	Prof. Dr. Ahat Andıcan Ortaokulu	35
15	15	Şamlar Ortaokulu	5
16	16	Toki Fenertepe Ortaokulu	56

17	17		TOKİ Kayaşehir Ortaokulu	82
18	1	İHO	İTO Akşemsettin İmam Hatip Ortaokulu	89
19	2		Kayaşehir Şeyh Şamil İmam Hatip Ortaokulu	69
20	3		M.Emin Saraç İmam Hatip Ortaokulu	90
21	4		Selahaddin Eyyubi İmam Hatip Ortaokulu	12
22	5		Şahintepe İmam Hatip Ortaokulu	7
23	6		TOKİ Ertuğrulgazi İmam Hatip Ortaokulu	34
24	7		TOKİ Mustafa Kutlu İmam Hatip Ortaokulu	21
25	8		TOKİ Turgut Özal İmam Hatip Ortaokulu	55
26	9		Akif İnan Anadolu İmam Hatip Lisesi (İHO)	
27	10		İBB Yavuz Sultan Selim Anadolu İmam Hatip Lisesi (İHO)	
28	11		İBB Yavuz Sultan Selim Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (İHO)	
29	12		Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (İHO)	
30			Şamlar Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe	3
Resmi Ortaokul Genel Toplam				1,210

BAŞAKŞEHİR İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Resmi Ortaöğretim
Öğretmen Sayıları

		OKUL ADI	Öğretmen Sayısı
1	Anadolu	1 Öğrenciden Armağan Anadolu Lisesi (NÖ) (Proje)	48
2		2 TOKİ Kayaşehir Anadolu Lisesi (NÖ)	80
3		3 Prof. Dr. Necmettin Erbakan Anadolu Lisesi (İÖ)	7
4		4 Bahçeşehir Atatürk Anadolu Lisesi (NÖ)	71
5		5 Başakşehir Anadolu Lisesi (NÖ)	73
6	ÇPL	1 Başakşehir Çok Programlı Anadolu Lisesi (NÖ)	62
7		2 Hacı Fatma Gül Mesleki ve Teknik Ana. Lisesi (NÖ)	28
8		3 Mikdat Ağaoğlu Çok Programlı Anadolu Lisesi (NÖ)	62
9	Mes.Tek.	1 TOKİ Kayaşehir Mes. ve Tek. Ana. Lisesi (NÖ)	85
10		2 Bahçeşehir İMKB Mes ve Tek. Ana.Lisesi (NÖ)	81
11		3 Borsa İst. Başakşehir Mes. ve Tek. Ana. Lisesi (NÖ)	106
12		4 TOKİ Hayme Ana Mesleki ve Tek. Anadolu Lisesi(NÖ)	24
13	AİHL	1 M.Emin Saraç Ana. İmam Hatip Lisesi (NÖ) (Proje)	32
14		2 TOKİ Celalettin Ökten Kız AİHL (NÖ)	60
15		3 İTO Başakşehir Kız AİHL (NÖ)	70
16		4 İBB Yavuz Sultan Selim Kız AİHL (NÖ)	34
17		5 Şehit Haki Aras Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (NÖ)	40
18		6 Akif İnan Erkek AİHL (NÖ) (Proje)	38
19		7 İBB Yavuz Sultan Selim AİHL (NÖ)	25

20	8	TOKİ Aliya İzzetbegoviç AIHL (NÖ)	41
21		Başakşehir Güzel Sanatlar Lisesi (NÖ)	25
22		Başakşehir Özel Eğitim Mes.Eğitim Mer. (III. Kademe)	9
23		Zihni Küçük Özel Eğitim Meslek Okulu (İş Okulu)	16
Resmi Ortaöğretim Toplamı			1,117



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Mehmet Emin AYTEK

İletişim : meaytek@gmail.com

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, 2020, İstanbul.

Lisans: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, 2013, Erzurum.

Ön Lisans: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Spor Yönetimi Bölümü, 2013, Eskişehir.

B. MESLEKİ DENEYİM

2013-2015: Özel Başakşehir Ensar İlkokulu– Sınıf Öğretmeni

2015-2017: Özel Başakşehir Yenidoğu İlkokulu– Sınıf Öğretmeni

2017-2019: Başak Hilal Gençlik ve Spor Kulübü Derneği – Yönetici

2019- : Özel Başakşehir Yenidoğu İlkokulu– Sınıf Öğretmeni