

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ**  
**ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE**  
**ÖRGÜT İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Selin ALKEVLİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA / 2021**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE  
ÖRGÜT İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Selin ALKEVLİ**

**Danışman: Dr. Öğrt. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN**

**Jüri Üyesi: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA**

**Jüri Üyesi: Doç. Dr. Gökhan GÜNEŞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA / 2021**

**Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;**

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

**Başkan:** Dr. Öğrt. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN  
(Danışman)

**Üye:** Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

**Üye:** Doç. Dr. Gökhan GÜNEŞ

**ONAY**

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.  
.../.../2021

Prof. Dr. Serap ÇABUK  
Enstitü Müdürü

**NOT:** Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

## ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. .... / .... / 2021

Selin ALKEVLİ

## **İTHAF**

**“Geleceğin güvencesi sağlam temellere dayalı bir eğitime, eğitim ise öğretmene dayalıdır.”**

**Mustafa Kemal ATATÜRK**

**“Geleceğin mimarı tüm öğretmenlere ...”**

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜT İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Selin ALKEVLİ**

**Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN**

**Ağustos 2021, 174 sayfa**

Bu çalışmanın amacı, MEB’e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinde görev yapan 1532 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 464 okul öncesi öğretmeninden, nitel verileri ise ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 16 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır.

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi için veri toplama araçları olarak; Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu, Örgütsel İklim Ölçeği ,nitel yöntem için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklim algılarının okul türü, yaş, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri ile anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için Tek Yönlü Çok Değişkenli varyans analizi (MANOVA) tercih edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının tükenmişlik düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek için Çoklu Regresyon analizi kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutunda düşük düzeyde, duygusal tükenme boyutunda orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenler, okul idarecileri tarafından kıyaslandığı ve iş yükünün fazla olmasından şikayetçi oldukları, meslektaşlarıyla ortak hareket etme noktasında sıkıntı

yaşadıklarını, aynı branştan oldukları için okul ortamında rekabet olduğunu, zaman zaman ayrımcılık yapıldığını ifade etmişlerdir. İlkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin okul idarecileri tarafından önemsenmediklerini, teneffüs imkanı olmadığı için diğer öğretmenlerle iletişim kuramadıklarını, velilerin kendilerini bakıcı gibi gördüklerini, anasınıfıyla ilgilenen personelin ve yeterli sayıda materyal bulunmaması, fiziki imkanların yetersiz oluşu gibi sebeplerin tükenmiş hissetmelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf mevcudu değişkeni ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf mevcudu ile tükenmiş hissetmeleri arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik sorulan soruya okul öncesi öğretmenleri doğrudan bir etkisinin olduğu cevabını vermişlerdir. Yaş ve kıdem değişkeni ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan görüşmelerde de okul öncesi öğretmenleri yaş ve kıdem faktörlerinin tükenmiş hissetmelerinde etkili olmadığını ifade etmişlerdir.

Okul türü değişkeni ile örgüt iklimi algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaş ve sınıf mevcudu değişkenleri ile örgüt iklimi algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kıdem değişkeni ile örgüt iklimi algıları arasında umursamaz öğretmen davranışı dışında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Destekleyici müdür davranışı ile samimi öğretmen davranışının okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma hissetmelerinde anlamlı yordayıcı olduğu, destekleyici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ile umursamaz öğretmen davranışının duygusal tükenme yaşamalarının anlamlı yordayıcısı olduğu, kısıtlayıcı müdür davranışı ile işbirlikçi öğretmen davranışının okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı konusunda tükenmişlik hissetmelerinin anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin tükenmiş hissetmelerinde fiziki yetersizlikler, iş yükü, velilerin mesleğe bakış açıları gibi faktörlerden ziyade okul ikliminin çok daha etkili olduğunu görülmektedir. Okul ortamındaki idareciler ve meslektaşlarla olan iletişimin olumlu ya da olumsuz olmasının mesleklerini doğrudan etkilediğini, idarecileri tarafından destek gören, yanlarında oldukları hissettirilen, meslektaşlarıyla daha çok fikir alışverişinde bulunan öğretmenlerin işlerini daha isteyerek yaptıkları, görev yaptıkları ortamı daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Örgüt iklimi, tükenmişlik, okul öncesi öğretmeni, müdür, davranış

**ABSTRACT****INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE BURNOUT  
LEVELS AND PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL CLIMATE OF  
PRESCHOOL TEACHERS'****Selin ALKEVLİ****Master Thesis, Department of Early Childhood Education****Supervisor: Assist. Prof. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN****August 2021, 174 pages**

The aim of this research is to investigate the relationship between the burnout levels of preschool teachers working in independent kindergartens and elementary schools' preschool classrooms which affiliated to Turkish Republic Ministry of National Education and their perceptions of organizational climate.

In this study, the mixed method in which quantitative and qualitative methods are used together, was preferred. The universe of the research consists of 1532 preschool teachers working in Mersin in the 2019-2020 academic year. The quantitative data of the study was collected from 464 preschool teachers determined by the appropriate sampling method, and the qualitative data from 16 preschool teachers determined by the criterion sampling method.

As data collection tools for quantitative research method in this study; Personal Information Form, Maslach Burnout Inventory-Educator Form, Organizational Climate Scale, semi-structured interview form for qualitative method were used. One-Way Multivariate analysis of variance (MANOVA) was chosen to determine whether pre-school teachers' burnout levels and perceptions of organizational climate made a significant difference with the variables of school type, age, seniority and class size. Multiple Regression analysis was used to determine whether perceptions of organizational climate predicted their burnout levels. On the other hand, qualitative data was analyzed with the descriptive analysis method.

It was concluded that the preschool teachers who participated in the study experienced low level of depersonalization and personal accomplishment and moderate level of emotional exhaustion. A significant difference was found between the school type

in which preschool teachers worked and their burnout levels. Teachers working in independent kindergartens stated that they were compared by the school administrators and they complained about the high workload, they had difficulties in acting jointly with their colleagues, there was competition in the school environment because they were from the same branch, and there was discrimination from time to time. It has been concluded that teachers working in elementary schools' preschool classrooms are ignored by the school administration, they can't communicate with other teachers because they don't have breathing opportunities, parents see themselves as caregivers, there aren't enough materials and staff who deal with the kindergarten, physical facilities are insufficient.

A significant relationship was found between the class size variable and burnout. When asked to understand the relationship between class size and feeling burnout, preschool teachers answered that it had a direct effect. There was no significant difference between age and seniority variable and burnout levels. In the interviews, preschool teachers stated that age and seniority factors are not effective in feeling burnout.

A significant difference was found between the school type variable and the perceptions of organizational climate. There was no significant difference between age and class size variables and perceptions of organizational climate. There was no difference was found between the seniority variable and the perceptions of organizational climate except for disengaged teacher behavior. A significant relationship was found between preschools' perceptions of organizational climate and their burnout levels. Supportive principal behavior and intimate teacher behavior were significant predictors of depersonalization of preschool teachers, supportive principal behavior, restrictive principal behavior and disengaged teacher behavior were predictors of emotional exhaustion, restrictive principal behavior and collegial teacher behavior were found to be significant. In the interviews, it is seen that the school climate is much more effective than the factors such as physical inadequacies, workload and parents' perspective on the profession in teachers' feeling burnout. It was concluded that the positive or negative communication with the administrators and colleagues in the school environment affects directly their professions, teachers who are supported by their administrators, who are made to be with them, who exchange ideas with their colleagues do their jobs more willingly and adopt the environment in which they work more.

**Keywords:** Organizational climate, burnout, preschool teacher, administrator, behavior.

## ÖN SÖZ

Çocukların aileden sonra karşılaştıkları ilk öğretmenleri olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamamaları okul ortamlarındaki olumlu iklimin hâkim olmasına bağlıdır. Aynı mesleği icra ettiğimiz arkadaşlarımdan duyduklarım karşısında üzölmekle beraber bu tez konusu hakkında araştırma yapmaya karar verdim. Allah’a şükür ki o kadar güzel bir okul ikliminin hâkim olduğu okulda görev yapıyorum ki emekliliğe kadar her gün bir saat yol gitmeye razıyım.

Bu tezin ortaya çıkmasında o kadar çok kişinin katkısı var ki hangisinden başlayacağımı bilemiyorum. Öncelikle üzerimde çok emeği olan, zorlandığım her anımda ilgisi, şefkati, anne sıcaklığı ile bağrına basan, geri dönütleriyle emin adımlarla ilerlememi sağlayan, köyümde mutlu mesut öğretmen olarak görev yaparken akademik dünyaya sıcak bakmamı sağlayan sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN’a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca derslerine girme şansına eriştiğim Çukurova Üniversitesi Eğitim Faköltesi Temel Eğitim Bölümü’nde görev yapan hocalarıma, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Ç.Ü. Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi çalışanlarına, Araş. Gör. Vildan KILIÇAY’a, manevi anlamda yanımda hissettiğim arkadaşlarım Sümeyra ÇELİK ve Hürü GÖZÜBÜYÜK’e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez jüri üyeleri arasında bulunan Prof. Dr. Songöl TÖMKAYA ve Doç. Dr. Gökhan GÜNEŞ’e tezimi geliştirebilmem adına vermiş oldukları değerli geribildirimleri için çok teşekkür ederim.

Araştırmamın gerçekleşmesine yardımcı olan okul idarecilerine, ölçekleri dolduran meslektaşlarıma, salgın hastalık olmasına rağmen görüşme yapmayı kabul edip okullarında ağırlayan değerli hocalarıma çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca desteklerine hiç esirgemeyen Aliađa köyüne, velilerime, öğrencilerime, iş arkadaşım Beyhan HACIOĞLU’na çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinin psikolojik anlamda zor geçtiği dönemlerde sözleriyle huzur bulmamı sağlayan, her konuda engin bilgisiyle başarılı olmam noktasında yardımlarını esirgemeyen, dost gibi dost olan Sevgi Deniz Hocam’a çok teşekkür ederim.

Son olarak hayatta gerçek anlamda iyiliğimi isteyen, zor zamanlarımda yanımda olan, varlıklarına her gün şükrettiğim aileme; annem Nevin ALKEVLİ’ye, babam Sefa ALKEVLİ’ye, abim Akın ALKEVLİ’ye, yengem Özgöl ALKEVLİ’ye ve ailemizin en

küçük ferdi, yaşama sevincimiz olan yeğenim Sevgi Heves ALKEVLİ'ye çok teşekkür ederim. Sizin gibi bir aileye sahip olduğum için çok şanslıyım, iyi ki varsınız!

**Not:** Çalışmamı destekleyen Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (SYL-2020-12712) Birimi'ne çok teşekkür ederim.

Selin ALKEVLİ

Adana / 2021

## İÇİNDEKİLER

|                               | Sayfa       |
|-------------------------------|-------------|
| <b>ÖZET .....</b>             | <b>iv</b>   |
| <b>ABSTRACT.....</b>          | <b>vi</b>   |
| <b>ÖN SÖZ .....</b>           | <b>viii</b> |
| <b>KISALTMALAR .....</b>      | <b>x</b>    |
| <b>TABLolar LİSTESİ .....</b> | <b>xi</b>   |
| <b>EKLER LİSTESİ.....</b>     | <b>xiii</b> |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| 1.1. Problem Durumu.....      | 1  |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....  | 8  |
| 1.2.1. Alt Amaçlar .....      | 8  |
| 1.3. Araştırmanın Önemi ..... | 8  |
| 1.4. Sınırlılıklar.....       | 11 |
| 1.5. Varsayımlar.....         | 11 |
| 1.6. Tanımlar.....            | 11 |

## BÖLÜM II

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

|                                                  |    |
|--------------------------------------------------|----|
| 2.1. Kuramsal Açıklamalar .....                  | 13 |
| 2.1.1. Tükenmişlik Kavramı .....                 | 13 |
| 2.1.2. Tükenmişlik Sendromu'nun Belirtileri..... | 14 |
| 2.1.2.1 Fiziksel Belirtiler.....                 | 14 |
| 2.1.2.2. Psikolojik Belirtiler .....             | 14 |
| 2.1.2.3. Davranışsal Belirtiler.....             | 15 |
| 2.1.3. Tükenmişlik Sendromu'nun Sebepleri .....  | 15 |
| 2.1.3.1. Kişisel Sebepler.....                   | 15 |
| 2.1.3.2. Örgütsel Sebepler .....                 | 15 |
| 2.1.4. Tükenmişlik Sendromu'nun Modelleri.....   | 16 |
| 2.1.4.1. Maslach Tükenmişlik Modeli.....         | 16 |

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1.4.2. Cherniss Tükenmişlik Modeli .....                               | 17 |
| 2.1.4.3. Pines ve Aronson Tükenmişlik Modeli .....                       | 17 |
| 2.1.4.4. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli .....                    | 17 |
| 2.1.4.5. Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli .....                     | 18 |
| 2.1.4.6. Meier Tükenmişlik Modeli .....                                  | 19 |
| 2.1.5. Tükenmişlik Sendromu ile Başa Çıkma Stratejileri .....            | 19 |
| 2.1.5.1. Bireysel Yöntemler .....                                        | 19 |
| 2.1.5.2. Örgütsel Yöntemler .....                                        | 20 |
| 2.1.6. Öğretmenlik Mesleği ve Tükenmişlik .....                          | 20 |
| 2.1.7. Örgüt Kavramı .....                                               | 21 |
| 2.1.7.1. Örgüt İkliminin Tanımı .....                                    | 22 |
| 2.1.7.2. Örgüt İkliminin Türleri .....                                   | 23 |
| 2.1.7.2.1. Halpin ve Croft'a Göre Örgüt İklimi Türleri .....             | 23 |
| 2.1.7.2.2. Litwin ve Stringer'a Göre Örgüt İklimi Türleri .....          | 25 |
| 2.1.7.3. Örgüt İkliminin Boyutları .....                                 | 26 |
| 2.1.7.3.1. Ertekin'e Göre Örgüt İklimi Boyutları .....                   | 26 |
| 2.1.7.3.2. Litwin ve Stringer'e Göre Örgüt İklimi Boyutları .....        | 26 |
| 2.1.7.3.3. Hoy ve Miskel'e Göre Örgüt İklimi Boyutları .....             | 27 |
| 2.1.7.4. Örgüt İklimini Etkileyen Faktörler .....                        | 28 |
| 2.1.8. Okul İklimi ve Boyutları .....                                    | 29 |
| 2.1.9. Tükenmişlik ve Okul İklimi Arasındaki İlişki .....                | 31 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar .....                                           | 32 |
| 2.2.1. Tükenmişlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....                 | 32 |
| 2.2.2. Örgüt İklimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....                  | 40 |
| 2.2.3. Tükenmişlik ve Örgüt İklimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar ..... | 46 |

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....             | 51 |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....               | 52 |
| 3.2.1. Nicel Veri İçin Çalışma Grubu ..... | 52 |
| 3.2.2. Nitel Veri İçin Çalışma Grubu ..... | 54 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....           | 55 |

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| 3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları .....                    | 56 |
| 3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu .....                          | 56 |
| 3.3.1.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu..... | 56 |
| 3.3.1.3. Örgütsel İklim Ölçeği .....                        | 57 |
| 3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....                     | 58 |
| 3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....           | 58 |
| 3.4. Verilerin Toplanması .....                             | 59 |
| 3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması .....                     | 59 |
| 3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması .....                     | 59 |
| 3.5. Verilerin Analizi .....                                | 60 |
| 3.5.1. Nicel Verilerin Analizi .....                        | 60 |
| 3.5.2. Nitel Verilerin Analizi .....                        | 65 |
| 3.6. Araştırmanın Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışmaları..... | 68 |
| 3.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler .....                 | 68 |
| 3.8. Araştırmacının Rolü.....                               | 68 |

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1. Nicel Verilerin Analizi.....                                                 | 70 |
| 4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ....  | 70 |
| 4.1.1.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu’nun Alt                    |    |
| Boyutlarına İlişkin Bulgular.....                                                 | 70 |
| 4.1.1.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu’nun Alt                    |    |
| Boyutlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulguları .....                        | 71 |
| 4.1.1.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu’nun Alt                    |    |
| Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları .....                              | 73 |
| 4.1.1.4. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu’nun Alt                    |    |
| Boyutlarının Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları .....                            | 75 |
| 4.1.1.5. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu’nun Alt                    |    |
| Boyutlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulguları .....                    | 77 |
| 4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgüt İklimi Algılarına İlişkin Bulgular ..... | 80 |
| 4.1.2.1. Örgütsel İklim Ölçeği’nin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular .....         | 80 |

|                                                                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1.2.2. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulguları .....                                                                             | 80  |
| 4.1.2.3. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları.....                                                                                    | 84  |
| 4.1.2.4. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları .....                                                                                 | 87  |
| 4.1.2.5. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulguları .....                                                                         | 91  |
| 4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgüt İklimi Algılarının Tükenmişlik Düzeylerini Yordamaya İlişkin Bulgular .....                                                          | 95  |
| 4.1.3.1. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun Duyarsızlaşma Alt Boyutunu Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular .....    | 95  |
| 4.1.3.2. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun Duygusal Tükenme Alt Boyutunu Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular ..... | 96  |
| 4.1.3.3. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun Kişisel Başarı Alt Boyutunu Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular .....   | 98  |
| 4.2. Nitel Verilerin Analizi .....                                                                                                                                            | 99  |
| 4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmiş Hissetmeleri ile Okul Türü Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular .....                                                             | 99  |
| 4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmiş Hissetmelerinde Okul İklimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....                                                               | 110 |
| 4.2.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmiş Hissetmemeleri İçin Çalışmak İstedikleri Okul İklimine İlişkin Bulgular.....                                                       | 116 |
| 4.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmiş Hissetmeleri ile Yaş, Kıdem ve Sınıf Mevcudu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular .....                                           | 119 |

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Tartışma ve Yorum ..... | 124 |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgüt İklimi Algılarıyla İlgili Tartışma ve Yorum                                                        | 131 |
| 5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Hissetmeleri ve Örgüt İklimi Algıları<br>Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Yorum ..... | 134 |

## **BÖLÜM VI**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

|                                                                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.1. Sonuçlar .....                                                                                                     | 141        |
| 6.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar..                                           | 141        |
| 6.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgüt İklimi Algılarına İlişkin Sonuçlar .....                                       | 142        |
| 6.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgüt İklimi<br>Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar ..... | 143        |
| 6.2. Öneriler .....                                                                                                     | 144        |
| 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....                                                                                 | 144        |
| 6.2.2. Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler .....                                                                     | 146        |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                                                                                   | <b>147</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                                                                                      | <b>167</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>                                                                                                   | <b>174</b> |

## KISALTMALAR

**N:** Araştırmaya Katılan Kişi Sayısı

**P:** Anlamlılık Düzeyi

**S:** Standart Sapma

**SPSS:** Statistical package for social sciences

**$\bar{X}$ :** Aritmetik Ortalama

## TABLOLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                               | Sayfa |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>Tablo 1.</b> Araştırmanın Nicel Veri Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları .....                                                  | 53    |
| <b>Tablo 2.</b> Araştırmanın Nitel Veri Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları .....                                                   | 55    |
| <b>Tablo 3.</b> Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu’nun Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular .....                                                      | 70    |
| <b>Tablo 4.</b> Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu’nun Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri.....                      | 71    |
| <b>Tablo 5.</b> Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu’nun Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları.....                        | 72    |
| <b>Tablo 6.</b> Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu’nun Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri .....                           | 73    |
| <b>Tablo 7.</b> Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu’nun Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları .....                             | 74    |
| <b>Tablo 8.</b> Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu’nun Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri .....                         | 75    |
| <b>Tablo 9.</b> Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu’nun Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları .....                           | 76    |
| <b>Tablo 10.</b> Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu’nun Alt Boyutlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri .....                | 77    |
| <b>Tablo 11.</b> Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu’nun Alt Boyutlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları .....                  | 78    |
| <b>Tablo 12.</b> Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nun Kişisel Başarı Alt Boyutu’nun Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Tukey Testi Sonuçları ..... | 79    |
| <b>Tablo 13.</b> Örgütsel İklim Ölçeği’nin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....                                                                              | 80    |
| <b>Tablo 14.</b> Örgütsel İklim Ölçeği’nin Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri.....                                             | 81    |
| <b>Tablo 15.</b> Örgütsel İklim Ölçeği’nin Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları.....                                               | 83    |
| <b>Tablo 16.</b> Örgütsel İklim Ölçeği’nin Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri.....                                                   | 84    |

|                                                                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 17.</b> Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları.....                                                                                 | 86  |
| <b>Tablo 18.</b> Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri.....                                                                             | 87  |
| <b>Tablo 19.</b> Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları.....                                                                               | 89  |
| <b>Tablo 20.</b> Örgütsel İklim Ölçeği'nin Umursamaz Öğretmen Davranışı Alt Boyutu'nun Kıdem Değişkenine İlişkin Tamhane's T2 Testi Sonuçları .....                                       | 90  |
| <b>Tablo 21.</b> Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri .....                                                                    | 91  |
| <b>Tablo 22.</b> Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları .....                                                                      | 94  |
| <b>Tablo 23.</b> Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun Duyarsızlaşma Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....    | 95  |
| <b>Tablo 24.</b> Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun Duygusal Tükenme Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları..... | 97  |
| <b>Tablo 25.</b> Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun Kişisel Başarı Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....   | 98  |
| <b>Tablo 26.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Türü ile İlgili Tükenmişlik Nedenlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgulara Ait Tema, Alt Tema ve Kodların Dağılımı .....                 | 100 |
| <b>Tablo 27.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmiş Hissetmelerinde Okul İklimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgulara Ait Tema, Alt Tema ve Kodların Dağılımı .....                       | 110 |

**EKLER LİSTESİ****Sayfa**

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Ek 1.</b> Etik Kurul Onayı.....                              | 167 |
| <b>Ek 2:</b> Valilik İzin Yazısı.....                           | 168 |
| <b>Ek 3.</b> Ölçek Kullanım İzinleri .....                      | 169 |
| <b>Ek 4.</b> Kişisel Bilgi Formu.....                           | 170 |
| <b>Ek 5.</b> Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ..... | 171 |
| <b>Ek 6.</b> Örgütsel İklim Ölçeği .....                        | 172 |
| <b>Ek 7.</b> Görüşme Formu .....                                | 173 |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan tanımlar yer almaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik hissetmeleri bireysel, sosyal ve örgütsel faktörlerden kaynaklanmaktadır (Ji & Yue, 2020). Okul öncesi öğretmenleri, küçük yaştaki çocukların özbakımından sosyal becerilerine kadar gelişimlerini desteklerken onların duygusal ve davranışsal zorlukları, ailelerin beklentileri, idarecilerin baskıcı tavırları, meslektaşlarla yaşanan sorunlar, iş yükünün fazlalığı, materyal azlığı, kalabalık sınıflar gibi nedenlerden dolayı yoğun stres yaşamaktadır (Borg & Riding, 1991; Center & Callaway, 1999; Friedman, 2000; Nelson, 2001).

Meslekleri gereği yüz yüze iletişim kuran okul öncesi öğretmenleri ve okul idarecilerinin yoğun stres yaşamalarına bağlı olarak mesleki tükenmişlik yaşadıkları gözlenmektedir (Benevene & Fiorilli, 2015; Chaplain, 2008; Montgomery & Rupp, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Tuğrul & Çelik, 2000; Tulunay, 2010). Mesleki tükenmişlik öğretmenlerin ve idarecilerin okul ortamında onları kaygılandırarak durumların var olmasıyla gerilim, hayal kırıklığı, öfke, depresyon gibi olumsuz duyguları hissetmeleri olarak düşünülebilir (Sutton, 1984). Eğitim sektöründe çalışan insanların diğer mesleklere göre daha derin stres yaşadıkları (Capel, 1991; Pithers, 1995), yaşanan bu stresin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarıda azalma olarak ortaya çıkan tükenmişlikle sonuçlandığı belirtilmektedir (DeFrank & Stroup, 1989; Maslach & Jackson, 1981).

Çocuğun çevresini inceleyip tanımaya, çevresiyle iletişim kurmaya, yaşadığı toplumun kültürel yapısına uygun davranışları ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı, kişiliğin kritik temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde, çocuğun ev, okul ve sosyal yaşantıda bilinçli bir rehberliğe ihtiyacı vardır (Şahin, 2005). Ailenin dışında bu rehberliği sağlayabilecek kişiler de okul öncesi öğretmenleridir. Çünkü eğitim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesinden, etkinliklerin yerinde ve zamanında uygulanmasından, her çocuğun yeteneklerine uygun gelişimlerini desteklemekten, zihinsel ve fiziksel gelişimlerini sağlayacak plan hazırlamaktan öncelikle okul öncesi

öğretmenleri sorumludur. Bunların dışında aile, okul idaresi, okul personeli ile de yakın ilişki içindedir. Dönem sonlarında çocuklarla ilgili raporlar hazırlamanın yanı sıra kendisine verilen idari işleri de yürütür. Kısacası okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yoğun fiziksel ve zihinsel zorlamaya maruz kalmaları, kendilerine emanet edilen çocukları koruma adına endişe duymaları, zaman zaman veliler, meslektaşlar ve idareciler tarafından eleştirilere maruz kalmalarından dolayı tükenmişlik yaşamaları kaçınılmazdır (Hozo, Sucic & Zaja, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik hissetmelerindeki bir diğer önemli sebep ise görev yaptıkları okullardaki hâkim olan okul iklimidir.

Okulların en önemli amaçlarından biri de etkili bir öğrenme-öğretme sürecini gerçekleştirmesidir. Bu amacın yerine getirilmesinde en önemli görevlerden biri de idarecilere düşmektedir (Baykal, 2007). Eğitim kurumlarını yöneten idareciler zamanlarının çoğunu okullarında geçirirler. Eğitim- öğretimle ilgili planlama, okulun amaçlarını gerçekleştirme, sınırlı sayıda da olsa var olan kaynakları etkili kullanma, öğrenci başarısını arttırma, veli-öğretmen-öğrenci- yardımcı personel arasında olumlu bir iklim oluşturup sorumlu olduğu kurumu olabildiğince bir üst düzeye çıkarmak için çabalamaktadır (Çelik, 1997; akt. Deniz, 2013). İdareciler; öğretmen, veli, öğrenci, personel gibi okulu oluşturan bireyler arasındaki iletişimi sağlarken çocuklar için kritik bağlantı sağlayan öğretmenler için de ortam hazırlamaktan sorumludur (Sciaraffa, 2004). Bu nedenlerden dolayı yoğun stres altındadırlar. Bu zamanla tükenmişlik hissi yaratıp mesleklerinden uzaklaşmalarına sebep olmaktadır.

Okullar sadece bina yapıları veya öğrenci potansiyeli bakımından değil aynı zamanda bireysellik ve benzersiz olma özelliği açısından da birbirinden farklılaşır. Bu bireysellik ve benzersizlik okulun çevresi, okul iklimi ve kişiliği olarak adlandırılmaktadır. Halpin'in de dediği gibi "Birey için kişilik ne ise örgüt için de iklim odur." Okul örgütünün de diğer örgütler gibi belli rolleri, yapıları ve beklentileri vardır (Badoni, 2010). Okullar genel olarak belirli amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuş yapılar olsa da eğitim faaliyetlerini devam ettirirken içinde bulundukları okul iklimi birbirlerinden farklılaşmalarına neden olur (Akbaba & Erdoğan, 2014). Okul ortamında var olan iklimin olumsuz olması okulda bulunan personeller gibi öğretmenleri de etkileyip problem yaşamasına sebep olmaktadır. Bu da sosyal bir varlık olan insanın olumsuz durumlarda stresi daha çok hissetmesine neden olmaktadır (Özdoğan, 2016). Son yıllardaki teknolojik gelişmeler ve yaşanan rekabet dolayısıyla toplumsal yaşamın hemen hemen her alanında önemli değişiklikler görülmektedir. Toplumda var olan

örgütsel yapılar ve bu yapıları etkileyen faktörler yeniden incelenerek bunların yaşanan değişikliğe ayak uydurması sağlanmaktadır. Bir toplumun kalkınması ve devamlılığı, o toplumu oluşturan bireylerin eğitim düzeyleri ile ilgili olduğu için eğitim yaşamsal anlamda çok önemli bir yere sahiptir. Bilgili ve becerikli insanları yetiştirmek için ilk koşul olan eğitimin planlanıp uygulandığı eğitim kurumlarının görevlerini yerine getirebilmeleri için çok iyi yöneticilere sahip olması gerekir (Küçük, 2008). Okullarda hâkim olan olumlu iklim, okulda görev yapan tüm çalışanları pozitif yönde etkilemektedir. Yapılan çalışmalarda da kendilerini güvende hisseden, okuldaki tüm bireylerle iletişim içerisinde olan ve bulunduğu ortamda mutlu olan öğretmenlerin işlerinde daha başarılı oldukları, kendilerini geliştirmek adına daha fazla çaba gösterdikleri ve bulundukları ortamı etkiledikleri, aynı ortamdan da etkilendikleri, özgün ve yaratıcı fikirler sundukları, okuldaki problemlerle ilgili çözüm önerileri ürettikleri, okula karşı olumlu duygular besledikleri ve kendilerini okulun bir parçası olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Akbaba & Erdoğan, 2014). Olumlu iklim, çalışanların örgüte karşı güven duygusunu arttıracığından örgütün gelişmesini olumlu etkileyecektir. Örgüt ikliminin olumsuz olduğu işyerlerinde ise çalışanların motivasyonları düşmekte bu da işteki verimliliği azaltmaktadır (Balay, 2010, Hale- Jinks & Knopf, 2006; Srinath, 1993). İnsanlar arasındaki iletişim ve iş birliği o okuldaki hâkim olan iklimle ilgili bilgi vermektedir. Eğitim sistemi içerisinde en önemli kurumlar olan okulların en önemli çalışanlarından biri olan öğretmenlerin eğitim- öğretim faaliyetlerini sürdürürken toplumun gelişmesine de yardımcı olması açısından sahip olduğu bilgi ve becerilerle etkileyeceği öğrencilerin sayısı düşünülecek olursa öğretmenlerin kendilerini okul ortamlarında iyi hissetmeleri, huzurlu ve mutlu olmaları eğitim kalitesini artırmada önemli rol oynayacaktır (Küçük, 2008).

Eğitim örgütleri, değerlere dayalı birer örgüt yapısı olduğu için başarılı olmaları ve yaşamlarını sürdürebilmeleri bireyler arası güçlü ilişkilere bağlıdır. Okul idarecilerinin okuldaki çalışan personelin performansını yükseltmek ve verimliliğini artırmak için okul içerisinde olumlu bir örgüt iklimi oluşturmak zorundadır (Altınok, 2019). Sürdürülebilir, olumlu bir okul iklimi, demokratik bir toplumda üretken, topluma katkı sağlayan gençlerin gelişmelerini ve öğrenmelerini teşvik eder. Olumlu iklim, insanların sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmelerini sağlayacak normları, değerleri ve beklentileri kapsadığı için öğrenciler, aileler ve eğitimciler ortak bir okul vizyonu geliştirmek ve yaşatmak için katkıda bulunur. Öğrenme-öğretme süreci temelde okul ortamındaki ilişkilerle ilgili olduğu için kişilerarası ilişkileri şekillendiren normlar,

değerler ve etkileşimler okul ikliminin önemli bir parçasını oluşturur (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Okul ortamındaki ilişkilerin en önemli yönlerinden biri de insanların birbirlerine karşı ne kadar bağlı olup olmadığını göstermesidir (Blum, McNeely & Rinehart, 2002; Goodenow & Grady, 1993; Osterman, 2000; Wentzel, 1997).

Okul öncesi öğretmenlerinin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmelerinde okul iklimi ve tükenmişlik düzeylerinin önemli etkisinin olduğu düşünülmektedir. Çocuğun bedensel, zihinsel, kisisel, sosyal ve dil bakımından gelişimlerinin temellerinin atıldığı ve kalıcı yaşantıların olduğu okul öncesi dönemdeki eğitimin önemi günümüzde herkes tarafından kabul edilmektedir. Çocukların eğitimlerinin aileden sonra ilk olarak okul öncesi eğitim kurumlarında devam ettiği düşünülecek olursa onların eğitimlerinde söz sahibi olan okulların idarecilerinin ve öğretmenlerinin okul iklimini olumsuz görmeleri veya tükenmişlik hissetmeleri çocukların geleceğini direk ya da dolaylı olarak etkileyecektir. Günümüzde gelişen ve değişen dünyayla beraber okul öncesi öğretmeninden beklentiler arttığından dolayı okul öncesi öğretmenin bu beklentileri karşılamak için alan ve öğretmenlik bilgi ve becerisinin yanında kendini tanıyabilme, duygularını anlayabilme, insanlarla ilişkilerini iyi yönlendirebilme, empati kurabilme, kendini motive edebilme gibi kişisel özelliklere de sahip olması gerekmektedir. Bu beklentileri karşılamada sorun yaşayan öğretmenler zaman içerisinde yaptıkları işten zevk almamaya hatta işlerini bırakma noktasına kadar gidebilecek tükenmişlik hissini yaşamaya başlamaktadırlar (Öztürk, 2006). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenler mesleki anlamda daha çok stres yaşadıkları için tükenmişlikle ilişkili birçok faktörü içerdiğinden tükenmişlik konusunda daha çok risk altında bulunmaktadır (Terzi, 2008). Desteklenmeyen, takdir görmeyen, fark edilmeyen öğretmenler kendilerini izole edilmiş ve değersiz hissedebilir. (Carter, 2000; Catapano, 2001, Hale-Jinks & Knopf, 2006). Destekleyici müdür davranışı iş stresinin önemli etkilerini azaltırken öğretmenlerinin kuruma bağlılıklarını artırmaktadır (Hale-Jinks & Knopf, 2006). Öğretmenlerin idareciler tarafından tanınmaya ve takdir edilmeye ihtiyaçları vardır. Böylelikle performansları, iş memnuniyeti ve motivasyonları artacaktır. Bu davranışlar öğrencileriyle ve meslektaşları ile olumlu iletişim kurmasını sağlayarak sağlıklı bir çalışma ortamı yaratılmış olacaktır (Bailey, Zinsser, Curby, Denham & Bassett, 2013).

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile okul iklimi arasındaki ilişki ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt içinde (Bayat, 2015; Demir Polat, 2018; Göksal,

2018) ve yurt dışında sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Caruso, Giammanco & Gitto, 2014; Ji & Yue, 2020; Kratzle Rasmussen, 1995; Lavian, 2012).

Tükenmişliğin incelendiği çalışmalarda örgütsel bağlılık ve örgütsel iletişim arasındaki ilişki (Tulunay, 2010), tükenmişliğin işten ayrılma niyetine etkisi (Gümüşsoy, 2014), farklı değişkenler açısından tükenmişlik düzeyleri (Biçen, 2014; Cunningham, 2003; Kan, 2008; Yılmaz Toplu, 2012), tükenmişlik düzeyleri ve iş doyumu (Koyutürk, 2014; Metin & Kaçan, 2017), tükenmişlik düzeyleri ve algılanan yönetici liderlik uygulamaları (Karahan Kaya, 2018), öz yeterlilik, sosyal destek algısı ve tükenmişlik (Brouwers, Evers, & Tomic, 2001; Punch & Tuettemann, 1990; Van Dick & Wagner, 2001), rol belirsizliği ve rol çatışmasının tükenmişlik üzerindeki etkisi (Bold & Pasley, 1989), tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri (Yıldız, 2018), mesleki tükenmişlik düzeyleri (Hozo, Sucic & Zaja, 2015; Yaşar Ekici, 2017), tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki sosyal destek algısı (Törnük, 2019), tükenmişlikle baş etme yolları (Bétoret, 2006; Poyner, 2016) konuları çalışılmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri ve okul idarecilerinin çalışma grubu olarak seçildiği, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri (Akman, Taşkın, Özden & Çörtü, 2010; Kan, 2008; Maslach & Pines, 1977; Yaşar Ekici, 2017; Yılmaz Toplu, 2012), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Mahmood, 2017; Mahmood & Sak, 2019), tükenmişliğin nedenleri ve çözüm yolları (Clipa & Boghean, 2015; Poyner, 2016), anaokulu yöneticileri ve okul öncesi öğretmenlerinin bakış açılarıyla okul iklimi (Karademir & Ören, 2020), iş doyumu ve tükenmişlik ilişkisi (Acar, 2016; Akkurt, 2008; Koyutürk, 2014) konuları açısından incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır.

Örgüt iklimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi (Veziroğlu Çelik, 2014), örgüt iklimi (Dağlı, 1996; Shouppe, 2005), örgüt iklimi ile örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki (Adıgüzel Gök, 2019), okul iklim algıları (Akbaba & Erdoğan, 2014; Alston, 2017; Saunders, 2018), okul iklimi ve öğretmen yeterliliği (Kawa, 2019), örgütsel değerlerin örgüt iklimine etkisi (Altınok, 2019), örgüt iklimi ve karara katılma süreci (Acet, 2006), örgüt iklimi ve değer sistemi (Doğan, 2011), örgüt iklimi ve iş tatmini (Jiang, Li, Wang & Li, 2019; Ross, 2020; Xiaofu & Qiwen, 2007), özyeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlik (Erkal Çil, 2016), örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından icelenmesi (Baykal, 2007; Deniz, 2013), yılmazlık düzeyleri, iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi algıları (Demir Polat,

2018), öğretmen ve idarecilerin okul iklimi değerlendirmesi (Duff, 2013) konularının çalışıldığı görülmektedir.

Tükenmişlikle ilgili yapılan çalışmaların çoğunda nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanıldığı görülmektedir (Acar, 2016; Akman ve diğerleri, 2010; Baysal, 2015; Bétoret, 2006; Biçen, 2014; Bold & Pasley, 1989; Caruso, Giammanco & Gitto, 2014; Clipa & Boghean, 2015; Cunningham, 2003; Demir Polat, 2018; Erkal Çil, 2016; Göksal, 2018; Gümüşsoy, 2014; Hozo, Sucic & Zaja, 2015; Ji & Yue, 2020; Kan, 2008; Karahan Kaya, 2018; Koyutürk, 2014; Mahmood, 2017; Mahmood & Sak, 2019; Metin & Kaçan, 2017; Rentzou, 2015; Schwab, Jackson & Schuler, 1986; Törnük, 2019; Tulunay, 2010; Yaşar Ekici, 2017; Yıldız, 2018; Yılmaz Toplu, 2012). Karma yöntemin kullanıldığı çalışmalar (Al-Khayat & Al-Adwan, 2017; Başturan & Görgü, 2020; Maslach & Pines, 1977) ve nitel yöntemin (Howson, 2016; Poyner, 2016) kullanıldığı sınırlı sayıda çalışmalarda bulunmaktadır.

Örgüt iklimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin (Acet, 2006; Alston, 2017; Altınok, 2019; Baykal, 2007; Dağlı, 1996; Demir Polat, 2018; Deniz, 2013; Duff, 2013; Göksal, 2018; Jiang ve diğerleri, 2019; Ji & Yue, 2020; Kawa, 2019; Lavian, 2012; Veziroğlu-Çelik, 2014; Xiaofu & Qiwen, 2007); nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğinin kullanıldığı (Akbaba & Erdoğan, 2014), sınırlı sayıda karma yöntemin (Capp, 2018; Ross, 2020; Saunders, 2018) tercih edildiği görülmektedir.

Tükenmişlikle ilgili yapılan araştırmalarda, çalışma grubu olarak sınıf öğretmenleri (Baysal, 2015; Gümüşsoy, 2014; Tulunay, 2010; Yılmaz Toplu, 2012), yeni atanan farklı branşlardaki öğretmenler (Biçen, 2014), okul öncesi öğretmenleri (Acar, 2016; Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Bold & Pasley, 1989; Clipa & Boghean, 2015; Erkal-Çil, 2016; Hozo, Sucic & Zaja, 2015; Ji & Yue, 2020; Kan, 2008; Karahan Kaya, 2018; Koyutürk, 2014; Mahmood, 2017; Mahmood & Sak, 2019; Maslach & Pines, 1977; Metin & Kaçan, 2017; Poyner, 2016; Rentzou, 2015; Törnük, 2019; Yaşar Ekici, 2017; Yıldız, 2018; Yılmaz Toplu, 2012), matematik öğretmenleri (Göksal, 2018), ortaokul öğretmenleri (Brouwers, Evers & Tomic, 2001; Demir Polat, 2018) tercih edilmiştir.

Örgüt iklimi ile ilgili yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenleri (Alston, 2017; Altınok, 2019; Baykal, 2007; Demir Polat, 2018; Lavian, 2012), ilkökul ve ortaokulda bulunan müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenler (Altınok, 2019; Dağlı, 1996; Duff, 2013), ilkökul öğretmenleri ve yöneticiler (Alston, 2017), okul öncesi öğretmenleri (Jiang ve diğerleri, 2019; Ji & Yue, 2020; Karademir & Ören, 2020; Ross, 2020;

Veziroğlu Çelik, 2014), ortaokulda görev yapan öğretmenler (Adıgüzel Gök, 2019; Badoni, 2010; Capp, 2018; Demir Polat, 2018; Kawa, 2019, Xiaofu & Qiwen, 2007), matematik öğretmenleri (Göksal, 2018), sınıf ve özel eğitim öğretmenleri (Lavian, 2012), lise öğretmenleri (Capp, 2018; Demir Polat, 2018), okul yöneticileri ve öğretmenler (Akbaba & Erdoğan, 2014) ile çalışılmıştır.

Çalışmalarda veri toplama araçları olarak; tükenmişlik düzeylerini belirlemek için yurt içinde Maslach Tükenmişlik Envanteri (Akman ve diğerleri, 2010; Baş, 2016; Kaan, 2008; Koyutürk, 2014; Metin & Kaçan, 2017; Tulunay, 2010; Yaşar Ekici, 2017; Yılmaz Toplu, 2012), Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu (Göksal, 2018; Mahmood, 2017; Mahmood & Sak, 2019), Pines ve Aronson Tükenmişlik Ölçeği (Törnük, 2019), Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği (Tümekaya, 1996), Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Baysal, 2015; Biçen, 2014; Gümüşsoy, 2014; Rentzou, 2015; Yaşar Ekici, 2017; Yıldız, 2018), Tükenmişlik Kısa Versiyon Ölçeği (Erkal Çil, 2016; Karahan Kaya, 2018), Tükenmişlik Ölçeği (Acar, 2016), Tükenmişlik Ölçeği Kısa Formu (Demir Polat, 2018) kullanılmıştır. Yurt dışında ise Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Boyd & Pasley, 1989; Maslach & Pines, 1977; Rentzou, 2015), Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (Brouwers, Evers & Tomic, 2001; Clipa & Boghean, 2015); Maslach Tükenmişlik Envanteri (Caruso, Giammanco & Gitto, 2014; Ji & Yue, 2020; Schwab, Jackson & Schuler, 1986), Tükenmişlik Ölçeği (Alston, 2017; Bétoret, 2006), Jerabek Tükenmişlik Ölçeği (Cunningham, 2003), Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (Bétoret, 2006) tercih edilmiştir.

Örgüt iklimi algılarını belirlemek için yurt içinde Örgütsel İklim Ölçeği (Acet, 2006; Adıgüzel Gök, 2019; Altınok, 2019; Baysal, 2015; Ceylan, 2019, Demir Polat, 2018; Göksal, 2018; Karademir & Ören, 2020), Örgüt İklimi Ölçeği (Altınok, 2019), Erken Çocukluk İş Ortamı Anketi (Veziroğlu Çelik, 2014), Örgüt İklimi Tarama Envanteri (Baykal, 2007; Deniz, 2013 ), Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği (Doğan, 2011), yurt dışında Okul İklimi Ölçeği (Alston, 2017; Caruso, Giammanco & Gitto, 2014; Kawa, 2019; Xiaofu & Qiwen, 2007; Wu, 1995), Örgüt İklimi Ölçeği (Badoni, 2010; Jiang ve diğerleri, 2019; Ji & Yue, 2020; Ross, 2020), Erken Çocukluk İş Ortamı Anketi (Saunders, 2018), Örgütsel İklim Betimleme Ölçeği (Duff, 2013) kullanılmıştır.

İlgili literatüre bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerin örgüt iklimi algılarından kaynaklanan tükenmişlik hissetmelerinin karma yöntem kullanılarak araştırıldığı çalışmaya rastlanılmadığından dolayı böyle bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu bilgiler ışığında “Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmiş hissetmeleri ile

örgüt iklimi algıları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmada MEB’e bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

### **1.2.1. Alt Amaçlar**

- 1) Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri sosyo-demografik değişkenlere (yaş, kıdem, okul türü, sınıf mevcudu,) göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algıları sosyo-demografik değişkenlere (yaş, kıdem, okul türü, sınıf mevcudu) göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları örgüt iklimi tükenmişlik boyutlarını (duyarsızlaşma, duygusal tükenme, kişisel başarı) nasıl yordamaktadır?
- 4) Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algıları ile tükenmişlik hissetme nedenleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi dönem çocuğun karakter ve yetenek özelliklerinin fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ruhsal açıdan şekillendiği hayatının en önemli evresidir (Al-Khayat & Al-Adwan, 2017). Çocuğun okul öncesi eğitim ile eğitim hayatına başlaması okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları sorumluluğun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Akkurt, 2008; Ross, 2020). Öğretmenler bir taraftan çocukların güdülenmesini sağlarken bir taraftan da idareci-veli-çocuk ilişkisini sürdürmekte ve eğitim öğretimin amaca uygun şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Bundan dolayı, okul öncesi eğitimde yüksek verimlilik için öğretmenlerin performansı çok önemlidir. Öğretmen performansını etkileyen en önemli faktör de öğretmenlerin işlerine motive olup yaptıkları işten mutluluk duymalarıdır (Doğan & Koçak, 2014). Mesleki açıdan her ne kadar yeterli olsa da bir okul öncesi öğretmenin verimliliği aynı zamanda çalıştığı kurumdaki okul iklimi ile ilgilidir. Okul iklimi ne kadar iyi olursa öğretmenin motivasyonu, işe bağlılığı o kadar

artar. Olumsuz bir ortamda verimlilik düşeceği gibi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamaları da kaçınılmazdır (Sosinsky & Gilliam, 2011). Okul ortamındaki meslektaşlarla ve idarecilerle olan iletişimin olumlu olması öğretmenlerin performansını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili duyguları, düşünceleri, davranışları da çocuklarla olan iletişimini etkilemektedir (Elicker & Fortner Wood, 1995). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin stres ve tükenmişlik yaşamalarının sebepleri farklılıklar gösterebilir. Tek bir strateji ile öğretmenlerin tükenmişlik hissetmeleri engellenemeyeceği gibi bu hissi çok yoğun yaşayan öğretmenlerin okul ortamından kaynaklanan sebeplerin detaylı araştırılması gerekir. Çünkü zaman içinde tükenmişlik hissi iş bırakmaya varana kadar kötü bir hale gelebilir. Tükenmişlik yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek etkinliklerini yerine getirme de sorun yaşadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimde yeterli eğitimi almadan ilkokula geçen çocukların sorun yaşamaları kaçınılmazdır. Böylelikle okul öncesi eğitimdeki stres ve tükenmişlik sorunu toplum açısından da endişe verecek bir duruma gelebilir (Poyner, 2016). Bu yüzden öğretmenlerin okul iklimiyle ilgili tükenmişlik yaşamalarının nedenlerinin öğrenilmesi etkili bir müdahalenin belirlenmesi ve strateji geliştirmek için önemlidir.

Eğitim kurumlarındaki idareciler; öğretmen, veli, öğrenci, personel gibi okulu oluşturan bireyler arasındaki iletişimi sağlarken çocuklar için kritik bağlantı sağlayan öğretmenler için de ortam hazırlamaktan sorumludur (Sciaraffa, 2004). Bu araştırmadaki görüşme yapılan farklı okul türlerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul ortamındaki idareci ve meslektaşlarıyla ilgili düşünceleri, bünyesinde anasınıflı olan tüm kurumlarda görev yapan idareci ve öğretmenlerinin bakış açılarını değerlendirme imkânı sağlayacaktır. Özellikle de okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki meslektaşlarıyla ilgili görüşmelerden elde edilen bulgular okul bünyesindeki diğer branştaki öğretmenler açısından bilgilenme imkânı sağlayacaktır. Bu çalışmayla okulundaki öğretmen-idareci, öğretmen-öğretmen ilişkisini çok iyi sağladığını düşünen idarecilerin, okul öncesi öğretmenlerinin okul ikliminden kaynaklanan tükenmiş hissetmelerinin nedenlerini öğrenerek gerek bağımsız anaokulu gerekse de ilkokul bünyesinde görev yapan öğretmenlerin nasıl bir okul ikliminde çalışmayı istedikleriyle ilgili görüşleri okul idarecilerine bu konuda yol göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Erken çocukluk yıllarında sosyal yeterlilik hızlı bir oranda gelişir. Çocuklar kendileriyle özdeşleştirdiği sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olan yetişkinleri taklit ederler. Çocuklar çevrelerindeki öğretmen, bakıcı, arkadaş ve ebeveynlerini taklit

ederek dünyayı keşfetmek için deneyim kazanırlar (Cazares, 2008). İlk defa bir eğitim ortamıyla karşılaşan çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul ikliminin olumlu olması çocuğun gelişimine de katkı sağlayacaktır. Okul ortamında bulunan idarecilerin, yardımcı personellerin, öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği içinde olumlu iletişimde bulunmaları çocuk açısından çok önemlidir. Olumsuz bir iklimin hâkim olduğu okula devam eden çocuklar o ortamdaki kişilerin davranışlarından, iletişim şekillerinden etkilenebilir (Grayson & Alvarez, 2008). Çocukların aileden ayrılıp eğitim ve öğretim ortamıyla ilk defa karşılaştıkları bir dönem olduğu için çocukların olumlu ya da olumsuz yaşayacağı her türlü deneyim daha sonraki yaşamlarını etkileyecektir. Bu çalışmayla elde edilen bilgiler çocukların gelişimlerinin desteklenmesi açısından da yol gösterici olacaktır.

Bu araştırmayla okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişki gün yüzüne çıkacaktır. Bağımsız anaokulu ve ilkokullardaki idareci-öğretmen, öğretmen-öğretmen ilişkileri ile okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve örgüt ikliminden kaynaklanan tükenmişlik hissetmeleriyle ilgili bilgi vermesi açısından Millî Eğitim Bakanlığı için de yararlı bir çalışma olacaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okul iklimiyle ilgili yaşadıkları problemlerin nelerden kaynaklandığı, bu konuda alınması gereken önlemler hakkında ortaya çıkan sonuçların özgünlüğü açısından Millî Eğitim Bakanlığı açısından da önem arz etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde farklı kademelerdeki, farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile okulların örgüt ikliminin farklı boyutlar açısından çalışıldığı görülmektedir. Okullardaki örgüt iklimi ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleriyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında yurt içinde sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Bayat, 2015; Demir Polat, 2018; Göksal, 2018). Mesleki tükenmişlik ve örgüt iklimi ilgili yurt dışındaki araştırmalarda çalışma grubu olarak okul öncesi öğretmenlerinin seçildiği sınırlı sayıda çalışmalar bulunmaktadır (Caruso, Giammanco & Gitto, 2014; Stasio, Fiorilli, Benevene & Chiacchio, 2017; Kratzle Rasmussen, 1995; Lavian, 2012; Yao, vd., 2015). Türkiye’de ise okul öncesi öğretmenlerinin çalışma grubu olarak seçilip örgüt iklimi ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelendiği çalışma bulunmamasından dolayı bu çalışma önem arz etmektedir. Mesleki tükenmişlik ve örgüt iklimi ile ilgili yurt dışında nicel (Caruso, Giammanco & Gitto, 2014; Ji & Yue, 2020; Kratzle Rasmussen, 1995; Lavian, 2012) araştırma yöntemine yer verilirken, Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde de nicel

(Bayat, 2015; Demir Polat, 2018; Göksal, 2018) araştırma yöntemine yer verildiği, karma yöneme ise yer verilmediği belirlenmiştir. Bu nedenle bu çalışma karma yöneme yer verme açısından ve farklı okul türlerindeki örgüt iklimi ve okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine ve örgüt iklimi ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi literatüre sağladığı fayda açısından önem taşımaktadır.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde açıklanmaktadır:

- 1) Covid 19'dan dolayı araştırmanın veri toplama süreçlerinde sıkıntı yaşanmıştır. Bu araştırma 2019- 2020 Eğitim-Öğretim yılı ile 2020- 2021 Eğitim- Öğretim yılı seminer dönemi (Ağustos-Eylül) ile sınırlıdır.
- 2) Bu çalışmada sadece Mersin ilindeki MEB'e bağlı bağımsız anaokulu ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan kadrolu okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Ücretli ve ortaokul-uygulama okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınmamıştır.
- 3) Bu çalışmada sadece "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu", "Örgütsel İklim Ölçeği" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" aracılığıyla veriler toplanmıştır.

#### 1.5. Varsayımlar

Araştırmanın belirlenen başlıca varsayımları şunlardır:

1. Araştırma için kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiştir.
2. Mersin ilindeki bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ölçeklere ve görüşme sorularına içtenlikle cevap vermişlerdir.

#### 1.6. Tanımlar

**Tükenmişlik Sendromu:** Tükenmişlik, mesleği gereği devamlı insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde ortaya çıkan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma sendromudur (Maslach, 1982; s.4).

**Örgüt İklimi:** Örgütte bulunan bireylerin deneyimledikleri uygulama ve prosedürler ile iş ortamında gözlemledikleri davranışların tutum ve davranışlarını etkilemesidir (Hoy & Miskel, 2013; s.210).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde tükenmişlik kavramı ve örgüt iklimi ilgili kuramsal açıklamalara ve konuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Kuramsal Açıklamalar

##### 2.1.1. Tükenmişlik Kavramı

Geçmişten günümüze biraz değişikliğe uğramış olsa da insanlar temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için farklı iş alanları oluşturmuşlardır. Eskiden “iş” olarak kullanılsa da günümüzde maddi ve manevi ihtiyaçlarımızı yerine getirebilmek için zamanımızın çoğunu geçirdiğimiz “meslek” kavramı olarak kullanılmaktadır (Cemaloğlu & Şahin, 2007). Kendilerini işine adan, çeşitli sebeplerle yoğun iş yükü altında yaşayan kişiler "tükenme" hissi yaşarlar. Bireysel ve çevresel olarak beklentilerin artmasıyla görev ve sorumlulukları artan bireylerin fiziksel, duygusal ve psikolojik sorunlar yaşaması kaçınılmazdır (Seferoğlu, Yıldız Durak & Avcı-Yüksel, 2014). Bu insanlar bazen yoğun olarak hayatın çekilmez olduğu duygusuna kapılırlar. Bu duyguyu ilk olarak 1974 yılında klinik psikolog Dr. Herbeit Freudenberger "Journal of Social Issues" de yayınladığı makalesinde "tükenme" olarak tanımlamıştır. Bu duygu genellikle çok başarılı olmak için yoğun çalışan, her işte sınırlarını zorlayarak üzerine düşenden daha fazlasını yapmaya çalışan kişilerde görülür. Kısacası tükenmişlik aşırı idealist olup bunları elde edemeyince hayal kırıklığı yaşayan bunu bir sorun haline getirerek yoğun stres ile mücadele etmede sorun yaşayan kişilerde görülmektedir (Özel, 2009).

Alanyazın incelendiğinde tükenmişlik kavramı ile ilgili yapılan birçok tanımlama görülmektedir. Tükenmişlik ilk başta Freudenberger (1974) tarafından fiziksel ve psikolojik anlamda sorun yaşayan sağlık çalışanları için kullanılan bir kavram olmasına rağmen günümüzde daha çok öğretmenler, sağlık çalışanları, polisler, doktorlar gibi insanlarla yoğun iletişim gerektiren mesleklerde çalışan insanlar için kullanılmaktadır. Bu kavram daha sonra Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiştir. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği mesleğinden dolayı devamlı insanlarla iletişim halinde olan kişilerde daha çok görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma olarak üç boyutlu olarak tanımlamıştır. Yorgunluk ve strese bağlı olarak öğrencilerine istedikleri

gibi faydalı olamadıklarını düşünen öğretmenlerde duygusal anlamda tükenme görülmektedir. Duyarsızlaşma boyutunda öğretmenler başta öğrencilere olmak üzere velilere, okuldaki personellere, meslektaşlarına karşı kayıtsız kalırlar, soğuk davranırlar, aşağılayıcı sınıflamalar yaparlar. Kişisel başarıda azalma ise öğretmenlerin kendisini olumsuz değerlendirmesine bağlı olarak öğrencilerin gelişimlerine faydalı olamadıklarını düşünmeyle ilgilidir (Maslach, Jackson & Leiter, 1996; akt. Grayson & Alvarez, 2008). Tükenmişlikle ilgili günümüzde en yaygın kabul gören tanım "Burnout: The Cost of Caring" adlı bir eserde toplayarak daha sonraki tükenmişlik ile ilgili yapılan araştırmaları kaynak teşkil olacak bu eseri sunan Christina Maslach'a (1982) aittir. Maslach daha sonra Jackson'la birlikte Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ni geliştirmişlerdir (Maslach & Jackson, 1981). Cherniss'e (1980) göre iş ortamından kaynaklanan stres, bireyin tükenmiş hissetmesine neden olmaktadır. Friedman (2000), tükenmişlik sürecini beklenen ile algılanan arasındaki boşluk olarak tanımlamıştır. Pines (1995) ise çocuk bakımı ya da hizmet sektöründeki mesleklere aşırı özgüven ve idealizm duygularıyla başlayan kişilerde daha çok tükenmişlik görüldüğünü, özgüvenleri düşük olan bireylerde tükenmişlik yaşanmadığını bunun yerine stres, yabancılaşma ve yalnızlık duygularının görüldüğünü belirtmiştir.

### **2.1.2. Tükenmişlik Sendromu'nun Belirtileri**

Tükenmişlik sendromu; fiziksel, psikolojik ve davranışsal olmak üzere üç boyutta incelenmektedir.

#### **2.1.2.1 Fiziksel Belirtiler**

Tükenmişliğin fiziksel belirtileri bireyin bedeninde genel sağlığı ile ilgili yaşadığı sıkıntılarla ilgilidir. Bunlar yorgunluk, bağ ağrısı, uykusuzluk, solunum güçlüğü, kilo kaybetme, bağışıklığın azalması, uyuşukluk, güçsüzlük, sık tekrarlayan soğuk algınlığı ve grip, kalp ve damar rahatsızlıkları, yüksek kolesterol şeklinde kendini göstermektedir (Belcastro, 1981; Izgar, 2001).

#### **2.1.2.2. Psikolojik Belirtiler**

Duygusal yorgunluk, sürekli devam eden sinirlilik hali, çok çabuk öfkelenme, bilişsel becerilerde sorunlar yaşama, hayal kırıklığı, huzursuz hissetme, sabırlı olamama, eleştirilmeye tahammül edememe ya da çevresindeki bireyleri sürekli eleştirme, karar

vermede zorlanma, düşük benlik saygısı, ümidini kaybetme gibi belirtiler ortaya çıkmaktadır (Kaçmaz, 2005).

### **2.1.2.3. Davranışsal Belirtiler**

Tükenmişlik hisseden birey çabuk sinirlenir, işe gitmek istemez ya geç gider ya da mazaretsiz gitmezler, birçok konuya şüpheyle yaklaşır, alınganlık gösterir, amirlerine karşı saygısız davranırlar, çevresindekilere karşı alaycı tavırlar sergilerler, görevlerini ertelerler ya da yapmayı unuturlar (Izgar, 2001, s.8).

### **2.1.3. Tükenmişlik Sendromu'nun Sebepleri**

Tükenmişlikle ilgili araştırmalara bakıldığında tükenmişlik nedenlerinin kişisel ve örgütsel olmak üzere iki boyutta incelendiği görülmektedir.

#### **2.1.3.1. Kişisel Sebepler**

Tüm insanların tükenmişlik hissetme olasılığının var olduğunu kabul etmekle beraber bazı özellikteki insanların diğerlerine oranla tükenmişlik yaşama olasılığı daha fazladır. Dış kontrol odaklı olma, empati kuramama, kendine güvenmeme, gerçekleşmesi zor olan olayları isteme, insanların kişilik özellikleri, hayati önem taşıyan olaylara yaklaşımda otokontrollü olamama, iş dışındaki hayatında yaşanan stres kaynakları gerek iş gerekse özel hayatında destek görememe gibi etkenler tükenmişliğe yol açan kişisel sebepler arasında sayılmaktadır (Akten, 2007). Bunların dışında bireyin yaşı, medeni durumu, çocuk sayısı, mezun olduğu alan, eşinin mesleği gibi faktörler de tükenmişliğe neden olan kişisel sebepler olarak görülmektedir (Ergin, 1996; Gündüz, 2004; Oruç, 2007; Örmən, 1992; Tümkaya, 1996).

#### **2.1.3.2. Örgütsel Sebepler**

İşin içeriği, çalışılan kurumun özellikleri, çalışma süresi, görev tanımlamadaki belirsizlikler, çalışma koşulları, bireyin iş için uygun olup olmadığı, işyerinde alınan kararlarda söz sahibi olamama, yöneticilerle yaşanan sorunlar, yeterli sayıda personel ve materyalin olmaması, örgüt iklimi, yüksek baskı tükenmişliğin örgütsel faktörleri arasında görülmektedir (Uler, 2020).

#### 2.1.4. Tükenmişlik Sendromu'nun Modelleri

Tükenmişlik ile ilgili literatür incelendiğinde, araştırmacıların konu ile ilgili farklı modelleri öne sürdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda bu modellerden; Maslach Tükenmişlik Modeli, Cherniss Tükenmişlik Modeli, Pines ve Aronson Tükenmişlik Modeli, Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli, Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli ve Meier Tükenmişlik Modeli hakkında bilgi verilmiştir.

##### 2.1.4.1. Maslach Tükenmişlik Modeli

Bu modele göre insanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde, insanların işlerinden dolayı karşılaştıkları insanlara ve olaylara karşı duyarsızlaşma, duygusal açıdan tükenmiş hissetme ve kişisel başarı açısından azalma duygularını hissetmesidir. Maslach Tükenmişlik Modeli; uzun süreli mesleki strese maruz kalındığı durumlarda yaşanan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma olmak üzere üç boyutta incelenmektedir (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001)

##### 1. Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion)

Tükenmişliğin bireysel stres boyutuyla ilişkili olan bu boyutta öğretmenler, görevlerini eskisi gibi yerine getiremezler. Yoğun stres, gerginlik ve psikolojik açıdan öğretmenin artık verecek hiçbir şeyinin kalmadığı hissini yaşamasıdır (Maslach, 1984; Wright & Douglas, 1997). Duygusal tükenme yaşayan birey yoğun iş yükünün içerisinde, etrafındaki kişilerin talepleri karşısında kendini güçsüz ve yetersiz hisseder. Bahaneler üretmek kaçma eyleminde bulunur. İnsanlarla sadece işinin gerektirdiği kadar iletişime geçer (Öktem, 2009). Kendisini eskisi kadar işine vermediğini düşünür, bu yüzden sorumluluklarını yerine getiremediği hissine kapılır. Sabahları tekrar işe gitme düşüncesi kendisi için endişe verecek duruma gelmiştir (Şahin, 2007).

##### 2. Duyarsızlaşma (Depersonalization)

Tükenmişliğin kişilerarası boyutunu ifade eden duyarsızlaşmada, birey insanlara karşı negatif duygular besler ve artık işiyle ilgili durumlarda tepkisiz kalır (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Wright & Douglas, 1997). Bireyler çalışma ortamındaki insanlara karşı hissizleşir, onları bir nesne gibi görür. Meslektaşlarına karşı umursamaz, alaycı davranırlar, küçük düşürücü ifadeler kullanırlar (Şahin, 2007). Duyarsızlaşma boyutunda öğretmenler sınıf ortamında öğrencilerinin bireysel farklılıklarını

önemsemeyerek hepsine aynı yaklaşımla davranırlar (Öktem, 2009).

### 3. Kişisel Başarıda Azalma (Reduced Personal Accomplishment)

Kişisel başarı, insanın kendisiyle ilgili yeterlilik ve başarıma duygularını ifade ederken kişisel başarısızlık ise bireyin işinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmede sorun yaşamasına bağlı olarak kendisini yetersiz görmesi ile ilgilidir (Wright & Douglas, 1997). Duygusal ve fiziksel açıdan tükendiğini hisseden birey çalıştığı ortamdaki insanlara karşı olumsuz duygular barındırarak yapılması gereken işlere kendini veremediği için yetersizlik hisseder. Okulunda sorun yaşayan öğretmen ilk önce duygusal açıdan tükenme yaşar, bu durumda eğer iş arkadaşlarından destek görmezse tükenme duyarsızlaşma boyutuna geçer. Duyarsızlaşma yaşayan birey kendini işine veremediği için yetersizlik ve başarısızlık duygusu meydana gelir (Leiter & Maslach, 1988).

#### 2.1.4.2. Cherniss Tükenmişlik Modeli

Bu modele göre tükenmişlik kişinin iş ortamındaki stresinden kaynaklanan, iş ortamı ile ilişkiyi kesince ortadan kalkan bir durumdur (Örmen, 1993). Çalışanın iş ortamındaki strese karşı tepki olarak meydana gelir. Cherniss'e (1980) göre, insanlarla sürekli iletişim halinde olunan sektörlerde yaşanan tutarsızlıklar tükenmişliğe neden olan en önemli etmenlerden biridir.

#### 2.1.4.3. Pines ve Aronson Tükenmişlik Modeli

Bireyin iş ortamında sürekli baskı görmesinden kaynaklanan fiziksel, duygusal ve zihinsel bakımdan tükenmişlik hissetmesidir (Pines & Aronson, 1988). Çalışma ortamında motivasyon ve desteklenme hissi ne kadar yoğun olursa o derece tükenmişlik hissedilir. İş ortamından kaynaklanan baskılar tükenmişliğe neden olabilecekken yaptığı işe çok güdülenen insanlarda tükenmişliğin görülme olasılığı daha fazladır (Çapri, 2006; Teltik, 2009). Çalıştığı ortamdaki baskıdan kurtulmanın en önemli yolu kendini motive etmedir. Motivasyon sağlamada sorun yaşayan bireylerin tükenmişlik yaşamayı kaçınılmazdır (Çatır, 2014).

#### 2.1.4.4. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Edelwich ve Brodsky tükenmişliğin birbirini takip eden dört aşaması olan bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir (Edelwich & Brodsky, 1980; s. 255).

### 1. Evre: Şevk ve Coşku Evresi

Bu evrede insanlar fazla enerjik ve çok umutludur. Hizmet veren kişi, enerjisinin yüksek olmasından ve yüksek prensiplerden dolayı mesleğinin gerektirdiği amaçlara ulaşmak için fazla motivasyon eğilimindedir. Bunun gibi psikolojik özelliklere ek olarak hizmet veren kişide mesleğini en iyi şekilde sürdürmek için yüksek düzeyde bir istek vardır. Göstermiş olduğu gayret karşısında övülmeyi bekleyen kişi çalışanların istekleri, önyargılar, prensipler ve hedeflerle ilgili sorunlarla karşı kaldığında tükenmişliğin durgunluk seviyesinde girmeye başlar. Bu durum genellikle çalışmaya başladıktan bir yıl sonra ortaya çıkmaktadır.

### 2. Evre: Durağanlaşma Evresi

Şevk ve coşku evresinden durağanlaşma evresine geçen kişide işini yavaş yaptığı gözlenir. İlk evredeki enerji bu evrede biraz daha düşer. Motivasyonda azalma meydana gelir. Ön yargılarla, prensiplerle, işle ilgili amaçlarla çok ilgilenilmediği görülür. Bu evrede bulunan kişi göreviyle ilgili beklentilerinde hayal kırıklığı yaşar. Hissettikleri durgunluğu “yolun sonuna gelme”, “son, ölüm” ve “tünelin sonunda herhangi bir ışık görememe” gibi ifadelerle anlatırlar

### 3. Evre: Engellenme Evresi

Bu evrede birey engellenme ile birlikte gerçekliği yeniden değerlendirir. Zaman içinde birey mesleğinin gerektirdiği amaçlarını başarma çabalarının engellendiğini düşünür. Engellenme iki nedenden kaynaklanır. Birey hizmet ettiği kişinin ihtiyaçlarını gidermeyerek engellenir. Ya da bireyi hizmet ettiği kişilerin ihtiyaçlarını karşılayarak kendi gereksinimlerinden vazgeçer (Özipek, 2006).

### 4. Evre: Apati Evresi

Bu evrede işine olan inancını kaybeden birey işinden uzaklaşmak ister. İşe ya geç giderler ya da mazaret göstermeden gitmezler ama iş bulamama korkusu nedeni ile işlerini bırakmazlar. Bu bir nevi engellenmelere karşı kendilerini korumak için geliştirdikleri savunma mekanizması olarak düşünülebilir (Sılığ, 2003).

#### 2.1.4.5. Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Bu modele göre birey, sürekli yaşadığı strese karşı tükenmişlik hissederek kendi

açısından bir savunma mekanizması geliştirir. Perlman ve Hartman'a (1982) göre birey tükenmişliği fiziksel ve duygusal tükenme, düşük iş performansı ve insanlara karşı duyarsızlaşma şeklinde yaşar.

#### **2.1.4.6. Meier Tükenmişlik Modeli**

Meier tükenmişlik modeline göre bireylerin olumlu pekiştireç beklentisinin çok düşük, ceza beklentisinin yüksek olduğu; pekiştireçleri kontrol etme noktasında beklentilerinin düşük olduğu, bunu gerçekleştirebilmek için kişisel yeterliliğin düşük olduğu tekrarlayan iş yaşantılarının sonucunda tükenmiş hissetmeleridir (Meier, 1983). Bu modelde dört boyut yer almaktadır:

1. Pekiştirme beklentileri: Çalışanların işlerinin gerektirdiği özel ya da genel amaçlara karşı yaklaşımlarıdır. Bireysel farklılıklardan dolayı bireylerin olaylara yaklaşımları değişiklik göstermektedir. Örneğin, öğrencinin derse geç kalmasını bir öğretmen normal karşılarken diğer öğretmen sert tepki verebilir.
2. Sonuç beklentileri: Amaçları gerçekleştirebilmek için hangi davranışlarda bulunulması gerektiği ile ilgilidir.
3. Yeterli olma beklentileri: Kişinin amaçları gerçekleştirmek için kendisini yeterli hissetmesidir. Eğer birey kendisini yetersiz görürse tükenmişlik hissetmesi kaçınılmazdır.
4. Bağlamsal bilgi işleme/ Davranışları anlamlandırma süreci: Bireyin beklentileri sosyal çevre, örgütsel yapı bağlamında anlamlandırmasıdır.

Meier'e göre tükenmişlik süreç içinde oluşan duygusal ve bilişsel alan bağlamında değerlendirilmesi gereken bir durumdur.

#### **2.1.5. Tükenmişlik Sendromu ile Başa Çıkma Stratejileri**

##### **2.1.5.1. Bireysel Yöntemler**

Çalışan bireylerin mesai zamanlarında ara sıra dinlenme molaları vermeleri, öğle arası yemeklerini aksatmamaları, uyku düzenine önem vermesi, iş dışında enerjisini depolayacak aktivitelere katılması bireysel olarak tükenmişlik ile mücadele etmede önemli rol oynar. Yapılan çalışmalarda tükenmişliği azaltmak için kaçış mücadelesi ve

kontrol mücadelesi olmak üzere iki yöntem vurgulanmaktadır. Bireyin var olan sorunlarından kaçması ve bunları görmezden gelmesi kaçış mücadelesi olarak tanımlanırken bireyin sorunların üstesinden gelmek için çareler araması ise kontrol mücadelesi olarak ifade edilir. Gerçekleştirilebilecek hedefler belirlemek, zaman zaman izin kullanarak iş ortamından uzaklaşmak bireylerin tükenmişlik konusunda baş edebileceği bireysel faktörler arasında yer alır (Izgar, 2003).

#### **2.1.5.2. Örgütsel Yöntemler**

Tükenmişliği önlemek için bireysel faktörlerin dışında örgütü oluşturan bireylerin örgüt içinde de alması gereken önlemler vardır. Yöneticilerin çalışanlarına karşı hoşgöründe bulunması, tutarlı olması, sürekli denetim yapmaması, iş ortamının fiziksel şartlarını iyileştirmesi, çalışanlarının gelişimlerini destekleyici eğitimler düzenlemesi, terfi ve ödül sisteminde adaletli olması gerekir (Oruç, 2007).

#### **2.1.6. Öğretmenlik Mesleği ve Tükenmişlik**

Öğretmenlik 19.yüzyılın başlarından beri meslekleşmeye başlayan bir alan olmasına rağmen zaman geçtikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumluluklar da artmıştır. 60'lı yıllardan 70'li yıllara kadar eğitimcilerin öğrenciler için neyin doğru olduğuna karar vermelerine izin verilirken 70'li yılların ortalarından itibaren değişen ekonomik durumlar ve insanların okulların kalitesi hakkında duydukları memnuniyetsizliklere bağlı olarak eğitime ayrılan kaynaklar azaltıldığı için günümüzde öğretmenler okullarda buna karar verememektedir. Değişen şartlar öğretimi daha stresli bir hale getirdiği için öğretmenlerin bazıları mesleklerini bırakma noktasına gelirken birçoğu ise stresle baş etmede zorlanarak tükenmişlik belirtileri yaşamaktadır (Iwanicki, 1983).

İyi bir öğretmen olabilmek için iyi bir eğitimin yanında teknoloji çağının gerektirdiği bilgi ve becerilere de sahip olmak gerektiği için öğretmenler, öğretecekleri bilgilerin dışında hem bireysel hem de mesleki açıdan kendilerini sürekli yenilemek zorunda kalmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik mesleği sürekli değişen toplum yapısına ayak uydurmaya çalışan bireylerin eğitilmeleri açısından meslekler içinde stratejik bir önem taşımaktadır. Öğretmenlik, alan ve meslek bilgisinin yanı sıra özveri, hoşgörü sürekli kendini yenileme, mesleğini severek yerine getirme gibi özellikleri de barındıran bir meslektir. Bunun yanında bazı stres kaynaklarından dolayı, özellikle de

öğretmenlerin ruhsal durumlarının olumsuz yönde etkilenebilmesi bakımından da riskli bir meslektir. Öğretmenler yetersiz çalışma koşulları, örgütsel sorunlar, yetersiz kaynaklar, meslektaşları tarafından desteklenmeme ya da aşırı kısıtlanma, çalışma ortamı, gürültü, kalabalık ve küçük sınıflar, idarecilerin destek olmaması gibi çevresel ve bireysel stres faktörlerinden etkilenmektedir. (Cordes & Dougherty, 1993; Hasting & Bham, 2003). Ayrıca bazı çalışmalarda öğretmenlik mesleği ekonomik, politik ve sosyo-kültürel değişime maruz kalınmasından dolayı stres ve memnuniyetsizlik kaynağı olarak görülmektedir (Clipa & Boghean, 2015). Öğrenci disiplin problemleri, öğrenci duyarsızlığı, eğitim programları ile öğretim yöntem ve metotlarının sürekli değişmesi, iş arkadaşları arasındaki iletişim bozuklukları, görev ve sorumluluk duygularının zayıflaması, çok fazla ödev kâğıdı, zorla yapılmış tayinler, sosyo-coğrafik koşulların yetersizliği, rol çatışması ve karmaşası, öğretmenlerin yakın ve uzak hedeflerini belirleyememeleri gibi nedenler de öğretmenlerde tükenmişliğe yol açmaktadır (Baysal 1995). Böyle durumlarda öğretmenler mesleki rolünün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmede sorun yaşarlar. Öğretmen tükenmişliğinin birtakım fiziksel ve psikolojik belirtilerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Pines, 2002). Tükendiğini hisseden öğretmenlerin “Artık kaldıramıyorum” ifadesini sık sık kullandıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerde görülen tükenmişliğin en genel belirtileri fiziksel yorgunluk, duygusal tükenme ve kaygıdır. Bazı öğretmenler sürekli korku yaşar ve aşırı duyarlıdır. Kişisel güvenlikleriyle ilgili endişe duyarlar. Öğretmenlerin karın ağrısı, bulantı, nefes almada güçlük, baş dönmesi, iştahsızlık, soğuk terleme, sırt ağrıları gibi fiziksel şikayetler yaşadıkları da belirtilmektedir (Belcastro, 1982).

### 2.1.7. Örgüt Kavramı

Örgüt, insanların birey olarak ihtiyaçlarını yerine getirebilmek için kuralları olan bir düzen içerisinde birleşerek, gerçekleşmesini istedikleri amaçlar çerçevesinde görev paylaşımı yaparak var olan kaynakları verimli bir şekilde kullandıkları sosyal ve dinamik yapılardır (Çınar, 1999). Örgütlerde insanların ortak hedeflerini gerçekleştirmeleri için ortak paydalarda birleşerek devamlılığın sağlanması ve bireyler arasında birlikteliğin sağlanması esastır. Her örgütün insanlar arasındaki iletişimin olumlu yönde sürdürülebilmesi için belirli kurallar koyarak bu iletişimin devamlılığını sağlayan bir yönetim mekanizması vardır (Tiryaki, 2005).

İnsanlar arasındaki iletişimin yoğun olduğu, eğitim hayatının başından sonuna

kadar çocukların eğitimi için çok önemli olan okullar da eğitim faaliyetlerinin yapıldığı örgütlerdir. Okulların en önemli amaçlarından biri de bir toplumun sahip olması gereken bilgi, birikim, değerleri kuşaktan kuşağa aktarmasıdır (Akbaba Altun, 2003). Bu aktarmanın doğru yapılıp yapılmaması geleceğimiz için çok önemli yere sahip olan çocuklarımızı etkileyecektir. Literatür incelendiğinde gerek yapılan tanımlamalardan gerekse de araştırmalardan yola çıkarak örgütün sahip olması gereken özellikleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

1. Örgütün ortak bir amacı olması,
2. En az iki kişi veya daha fazla sayıda bireyin iletişim içinde olması,
3. Kendisine özgü kuralları olması,
4. İmkanlar dahilinde uyum içinde çalışılması,
5. İç ve dış etmenlerle etkileşim halinde olması gerekir (Altınok, 2019).

#### **2.1.7.1. Örgüt İkliminin Tanımı**

Örgüt iklimi çok kapsamlı ve detaylı bir kavram olduğundan tam olarak bir tanımlama yapmak mümkün değildir. Literatürde örgütü oluşturan bileşenler göz önüne alınarak farklı tanımlamalar yapılmıştır. Zaman içerisinde eğitim kurumları da dahil olmak üzere bütün örgütler kişisel ve çevresel etmenlerden etkilenecek kendilerine özgü bir kimlik oluştururlar. Bu kimlik örgüte yeni giren kişileri de etkiler. Kısacası sosyal bir sistemin örgütsel ve bireysel boyutlarını dengelemeye çalışırken örgütteki bireylerin davranışlarını da etkileyerek o örgütü yansıtan kişilik olarak düşünülebilir (Çetinkanat, 1988; Ertekin, 1978, s.19). Srinath (1993) örgüt iklimini örgüt çatısı altında çalışan bireyler tarafından algılanabilen kişilik yapısı olarak tanımlamıştır. Örgüt iklimi, örgütteki çalışanlar arasındaki etkileşimin düzeyini yansıttığı için çalışanların örgütün psikolojik yapısına ilişkin algıladıkları; destek, nezaket, içtenlik, ödüllendirme, yönlendirme gibi psikolojik durumlara ilişkin algıları hakkında bilgi verir. Örgüt iklimini tanımlarken coğrafi iklim terimlerinden yararlanacak olursak, örgüt ortamında oluşan kişilerin moral ve istek seviyesi, çalışan bireyler ve yöneticiler arasındaki samimiyeti, örgütsel bağlılığı güçlendiren duygu olarak ifade edilebilir (Terzi, 2000, s.92). Örgüt iklimi; örgütün kişiliğini oluşturarak örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgüte egemen olan, örgütü oluşturan kişilerin davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, somut olarak elle tutulup gözle görülmese bile örgütteki kişiler tarafından hissedilip algılanabilen ve

bütün bu özellikleri kapsayan psikolojik bir kavramdır (Özdemir, 2006). Örgüt iklimi, örgütü oluşturan bireyler tarafından hissedilip algılanabilen, örgütteki bireylerin davranış ve psikolojilerini etkileyen, örgütün kişiliğini oluşturup örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgüte egemen olan bir kavram olarak tanımlanabilir (Yüceler, 2009). Tutar ve Altınöz'e (2010) göre örgüt iklimi, örgütte çalışan bireylerin örgütsel ve yönetsel süreç esnasında birbirlerini etkilemesiyle oluşmaktadır. Örgüt iklimi, endüstri ve örgüt psikolojisinin araştırma konusu olmasıyla 1960'lı yıllarda ortaya çıkmıştır. Sosyal bilimciler özellikle örgüt ikliminin iş hayatı üzerindeki etkisi ile ilgili araştırmalar yapmıştır. Örgüt içindeki bireylerin örgüt ile ilgili hissettikleri ve psikolojik durumları örgüt ikliminin önemini arttırmıştır. Çalışmalar bireylerin çalıştıkları örgüte karşı hissettiği duyguların davranışlarını etkilediğini göstermektedir. Olumlu örgüt ikliminde çalışan bireylerin örgüte karşı güven duyacakları için örgütün gelişmesini sağlamaktadır. Örgüt ikliminin olumsuz olduğu ortamlarda çalışanların motivasyonları düşük olduğu için verimliliği de düşmektedir (Balay, 2010).

Bütün bu tanım ve ifadeler çerçevesinde örgüt iklimi şöyle ifade edilebilir: Örgüt iklimi örgütün kişiliği olarak da ifade edilmesini sağlayan bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütü oluşturan bireyleri etkileyebilen, bulundukları örgüt ile ilgili ortak algılar olarak tanımlanabilen psikolojik bir kavramdır (Yüksekbilgili, 2016).

### **2.1.7.2. Örgüt İkliminin Türleri**

#### **2.1.7.2.1. Halpin ve Croft'a Göre Örgüt İklimi Türleri**

Halpin ve Croft, okullardaki örgüt ikliminin altı farklı türde olduğunu belirtmiştir. Altı örgüt iklimi türü ve özellikleri aşağıdaki gibidir (Hoy & Miskel, 2013, s.212).

##### **1. Açık İklim**

Açık iklimde, örgüt içindeki bireylerin motivasyonları yüksek olduğu için yöneticiler ve çalışanlar arasında uyum göze çarpmaktadır. Örgüt çalışanları işlerini severek yerine getirir ve verimlilik oranları yüksektir. Örgüt yöneticileri çalışanlarla uyum içerisinde oldukları için, kendilerine karşı yapılan eleştirileri örgütün gelişmesi için yapıcı eleştiri olarak görürler. Örgüt içindeki olumsuz davranışlar çok azdır. Açık iklimin hâkim olduğu okullarda öğretmenler ile idareciler arasında iş birliği ve etkili bir iletişim mevcuttur. İdareciler öğretmenlerin fikirlerine saygı duyarak onları destekleyici davranış içinde bulunurken, öğretmenleri kısıtlayıcı davranışlardan kaçınırlar ve sürekli

denetlemezler. Diğer taraftan öğretmenler de birbirlerini destekleyici, iş birliği içinde ve samimi ilişkiler sergilerler (Çevik, 2010).

## 2. Bağımsız İklim

Bağımsız iklim tipinde, yöneticiler çalışanlara karşı mesafeli davranışlarda bulunurlar (Pehlivan, 2009). Açık iklimle benzer özelliklere sahip olsalar da bu açıdan ayrılırlar. Bağımsız iklim tipinde yöneticiler kural koyar. Kural koyarken çalışanların işini kolaylaştırmasını amaçlarlar ve bu kurallara uyulmasını beklerler. Örgüt içerisinde sorun olduğu zaman yöneticiler ve çalışanlar birlikte çözerler ve bu iklim tipinde çalışanların motivasyon seviyeleri yüksektir. Bağımsız iklimin hâkim olduğu okullarda öğretmenler okuldaki meslektaşlarıyla okul dışında da görüşürler. Öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarına ve sosyalleşmelerine diğer iklim türlerine göre daha çok önem verilir. Öğretmenlerin motivasyon seviyeleri açık iklim tipindeki kadar olmasa da yüksektir. Okul içerisinde az sayıda baskı grupları olsa da bu durum öğretmenlerin uyum içerisinde çalışmasını engellememektedir. İdareciler okulda verimliliği arttırmak için baskıcı davranışlarda bulunmazlar (Peker, 1993).

## 3. Kontrollü İklim

Kontrollü iklimde, kişilerin ihtiyaçları ve sosyal doyumları çok kısıtlıdır. Örgütteki bireylerin işleri çok olduğu için arkadaşları ile iletişim kurabilecek ya da paylaşım yapabilecek zamanları kısıtlıdır. Örgütte yoğun iş yükünün neden olduğu gereksiz evrak işleri vardır. Yöneticiler çalışanlara çok güvenmedikleri için samimiyet yoktur. Yöneticilerin koymuş oldukları kurallar uygulanır. Yönetim çalışanlarını sürekli denetler. Çalışanların örgüt iklimi algısı yaptıkları işin başarılı olması olduğu için yönetimin sert olması ya da yalnızca yapılan işlere odaklanması çalışanları o kadar da rahatsız etmemektedir. Çalışan bireyler yapacakları görevleri ve o işi yapmak için orada olduklarını bilirler. Yüksek performans göstererek elde edilecek başarı onları daha çok motive etmektedir (Gündüz, 2008; Tutar & Altınöz, 2010).

## 4. Samimi İklim

Samimi örgüt iklimi türünde, örgütteki bireyler arasında olumlu yönde bir etkileşim vardır. Örgütteki bireyler yapacakları işi bildiği için işleriyle ilgili karar verebilir, dolayısıyla demokratik bir iklim hakimdir. Gereksiz evrak işleri yoktur. Çalışanların işlerini kolaylaştırmak için kurallar vardır (Peker, 1993).

## 5. Babacan İklim

Babacan örgütte yönetici örgütte çalışan bireyleri sosyal anlamda doyuma ulaştırırken bir taraftan da onları denetim altında tutmak ister. Ama bu konuda çok çabalamasına rağmen başarılı olamaz. Bunun sonucunda moral bakımından çok iyi olmayan bireyleri, bir taraftan denetim altında tutmaya çalışırken bir taraftan da onlarla birlikte vakit geçirmeye çalışan başarısız bir yöneticinin olduğu bir örgüt durumu oluşur (Özdemir, 2006). Diğer bir ifadeyle örgütsel anlamda bütünlüğü sağlamada zorlanılan, örgütte çalışan bireyler arasında uyumun olmadığı, bireyler arasında gruplaşmaların görüldüğü her şeyi bildiğini düşünen bir yöneticinin hâkim olduğu bir iklim tipidir (Gürkan Çetin, 2006; Sertkaya, 2009).

## 6. Kapalı İklim

Örgüt çalışanlarının tehdit edildiği, çalışanların görüşlerine önem verilmediği, sert ve kuralcı bir iletişim şeklinin hâkim olduğu kapalı iklimde meslektaşlar arası iletişim yok denecek kadar azdır. Çalışanların üzerinde sürekli bir baskı vardır. Yapılan bazı işler yapılması zorunlu olduğu için bu çalışanlarda motivasyon düşüklüğüne sebep olur (Ceylan, 2019).

### 2.1.7.2.2. Litwin ve Stringer’a Göre Örgüt İklimi Türleri

Litwin ve Stringer deneysel çalışmalarında örgüt iklimini otoriter yapılı iklim, demokratik yapılı iklim ve başarıya yönelik iklim olmak üzere üç boyutta incelemişlerdir (Litwin & Stringer, 1968; akt. Gerçeker, 2012).

#### 1. Otoriter Yapılı İklim

Çalışanların yaptıkları işin sınırını ve kurallarını bildiği bu kuralları eleştirmeden uymak zorunda kaldıkları, bürokratik bir havanın hâkim olduğu, iş ortamındaki iletişimin resmiyetten öteye geçmediği, kuralların net bir şekilde belirtildiği, çalışanların korku ve baskı hissettikleri iklim türüdür. Bu örgüt ikliminde çalışanlar yöneticilere karşı bağımlı hissettikleri için motivasyon ve iş doyumu çok düşüktür (Eryılmaz, 2014; Gerçeker, 2012).

#### 2. Demokratik Yapılı İklim

Demokratik yapılı iklimde çalışanların arasındaki iletişimin daha yoğun olduğu,

özgür ve demokratik bir havanın hâkim olduğu görülmektedir. Çalışan herkesin söz söyleme hakkı vardır. Örgütteki en üst pozisyondan en alt çalışana kadar paylaşılan fikirleri uygulama çabası vardır. Örgütteki bireyleri motive etmek ve işyerindeki verimliliği artırmak için etkinlikler planlanır. En üst yönetimden en alt çalışana kadar birlikte paylaşılan değerleri davranışa dönüştürürler. İş doyumu yüksektir (Halis & Uğurlu, 2008).

### 3. Başarıya Yönelik İklim

Bu iklim türünde yeni fikirlere saygı duyulduğu, başarılı bir çalışmanın desteklendiği, örgütün verimliliğini artırmak için koyulan hedeflerin gerçekleştiği bir durum söz konusudur. Bundan dolayı çalışan bireylerin iş doyumları yüksek olduğu için performanslarında da bir artış görülür (Gerçeker, 2012). Örgütte çalışanlar verimliliğin artırılması için sorumluluk almaktan kaçınmazlar. Prim, statü gibi çeşitli ödüllerle başarılı bir çalışma desteklenir (Halis & Uğurlu, 2008).

#### 2.1.7.3. Örgüt İkliminin Boyutları

Alanyazın incelendiğinde örgüt ikliminin boyutlarının araştırmacılar tarafından farklı açılardan ele alındığı görülmektedir.

##### 2.1.7.3.1. Ertekin'e Göre Örgüt İklimi Boyutları

Örgüt iklimini farklı boyutlara göre değişiklik gösterebilen bir kavram olduğunu karşılaştırmalı bir çalışmada açıklayan Ertekin'e (1978, s.23) göre;

Özendirici İklim Türü'nde çalışanlar baskı altında hissetmez, yeteneklerini sergilemelerini izin verilir. Bundan dolayı çalışanların motivasyonları yüksektir ve işlerine bağlıdırlar.

Özendirmeyen (Erke Dayalı) İklim Türü'nde ise özendirici iklimin tam tersi bir durum söz konusudur. Çalışanlar sürekli baskı altındadır, kısıtlamalar mevcuttur. Bu durumda çalışanlar korku ve yeterlilik konusunda başarısızlık hissederler. Motivasyonlarının düşük olmasından dolayı yaptıkları işten memnuniyet duymazlar. Böyle bir durumda da işe bağlılıktan söz etmek mümkün olmamaktadır.

##### 2.1.7.3.2. Litwin ve Stringer'e Göre Örgüt İklimi Boyutları

Litwin ve Stringer, örgüt ikliminin insan üzerindeki etkilerini dokuz boyutta

açıklamışlardır (Gray, 2007, s. 58). Bunlar;

1. Yapı: İşyerindeki işlerin yapılmasını kolaylaştıran belirli kurallar, düzenlemeler ve prosedür olarak ifade edilir.
2. Sorumluluk: İşyerinde çalışan insanların yapmak zorunda oldukları işlerin dışında işyerinin gelişmesi için göstermiş olduğu çabadır. Böylece almış oldukları sorumluluk karşısında kendi inisiyatiflerini de kullandıkları için işlerine daha motivedirler.
3. Ödül: Örgüt çalışanlarının göstermiş oldukları başarıları ödüllendirme, ücret ve terfi konularında adil olunması ile ilgilidir. Cezaden ziyade başarının ödüllendirilmesi ön plandadır.
4. Risk: Örgütte çalışan bireylerin işleriyle ilgili risk alıp almadıklarına işverenleri tarafında izin verilmesidir. Alınan riskler karşısında çalışanlar destekleniyorsa bu durumda o örgütte olumlu iklim hakimdir.
5. Samimiyet: İş ortamında çalışan bireyler arasında olumlu iletişimin var olması çalışanların örgüte olan bağlılığını da artırır.
6. Destek: Örgütte çalışan meslektaşlar ve yöneticiler tarafından desteklenmek sosyal doyum açısından çok önemlidir.
7. Standartlar: Bireysel ya da örgütün amacını gerçekleştirmek için belirlenmiş performans ölçütleridir.
8. Çatışma: Örgütteki bireylerin fikirlerini açıkça söylemesine müsaade edilmesi ve var olan sorunların göz ardı edilmeden açıkça tartışılmasını ifade eder.
9. Kimlik: Örgüt çalışanlarının görev yaptıkları kuruma karşı kendilerini ait ve o kurumda değerli olduklarını hissetmeleri ile ilgilidir.

#### **2.1.7.3.3. Hoy ve Miskel'e Göre Örgüt İklimi Boyutları**

Hoy ve Miskel (2013, s.211) örgüt iklimi boyutlarını altı farklı açıdan ele almışlardır.

1. Destekleyici Müdür Davranışı: Okul yöneticileri öğretmenlerin önerilerini dinler. Onları sık sık ama gerçekten hak edildiği anlarda överler. Övgüler gerçekçidir. Eleştiriler yıkıcı olmak yerine yapıcı özellik taşır.

2. Emredici Müdür Davranışı: Okul yöneticilerinin otokratik davranışlar gösterdikleri, katı ve sıkı denetimlerin hâkim olduğu boyuttur. Öğretmenler ve okul etkinlikleri en küçük ayrıntısına kadar sürekli denetim altındadır.
3. Kısıtlayıcı Müdür Davranışı: Bu boyutta idareciler öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştırmaktan ziyade onları engelleyici yaklaşımda bulunurlar. Öğretmenlere evrak işleri, kurul görevleri gibi ekstra işler vererek işlerini zorlaştırırlar.
4. İşbirlikçi Öğretmen Davranışı: Öğretmenler arasındaki açık ve profesyonel etkileşimleri destekler. Öğretmenler yardımlaşma konusunda hevesli ve meslektaşlarının mesleki yeterliliğine saygı duyarlar.
5. Samimi Öğretmen Davranışı: Okul içindeki güçlü, uyumlu ve sosyal desteğin var olduğunu yansıtır. Öğretmenler birbirlerini iyi tanır ve yakın arkadaşlardır. Okul dışında da birlikte vakit geçirirler.
6. Umursamaz Öğretmen Davranışı: Eğitim için gerekli olan ortak etkinlikleri katılmaktan ziyade okulu sadece zaman doldurma aracı olarak görürler. Meslektaşlarına karşı negatif duygular beslerler ve sürekli eleştirirler.

#### **2.1.7.4. Örgüt İklimini Etkileyen Faktörler**

Örgüt iklimini etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bunlar örgütsel amaçlar, örgütsel yapı, ödüllendirme, örgütsel değerler ve normlar olmak üzere sınıflandırılabilir.

Örgütsel amaçlar, genel ve özel amaçlar olarak üzere iki bölümde incelenmektedir. Genel amaçlar örgütten örgüte farklılık gösterebilir. Bazı işletmelerin genel amacı para kazanmak olurken bazı işletmelerin amacı ise topluma hizmet olarak nitelendirilebilir. Örgütün genel amaçlarına ulaşmasında yaptıkları uygulamalar da özel amaçları oluşturmaktadır (Mescon, Albert & Khedouri, 1996; akt. Özdemir, 2006). Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışanların desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışanların da bireysel amaçları vardır. Kendi amacını yerine getirirken bir noktada örgütün de genel amacını yerine getirmiş olmaktadır. Bu açıdan çalışanların performansları amaca ulaşmak için önemlidir (Hocaniyazov, 2008).

Örgütsel Yapı: Örgütte yer alan bireylerin yerine getirdikleri işleri ve diğer çalışanlarla ilişkilerini yansıtmaktadır. Örgütün yönetim biçimi, örgütü oluşturan bölümler, çalışanların görevleri örgütsel yapıyı oluşturan en önemli unsurlardır. Örgütün

yapısı örgüt iklimini etkiler (Koçel, 2010; akt. Adıgüzel Gök, 2019). Eğer bir örgütte katı kurallar hakimse bu çalışanları olumsuz etkiler. Olumlu bir iklimin hâkim olduğu ortamda çalışanların motivasyonları yüksek olacağı için iş anlamında daha verimli sonuçlar elde edilir (Özdede, 2010).

**Ödüllendirme:** Örgütte çalışan bireylerin motivasyonlarının yüksek olmasında, yöneticiler tarafından kendilerinin değerli hissettirilmesi, performansın zamanında değerlendirilmesi neticesinde verilen ödülün etkisi büyüktür. Yaptıkların işlerin takdir edildiğini gören bireyler işlerine daha motive olarak başarılarının artmasını sağlayacaklardır (Dengiz, 2000; akt. Bayat, 2015).

**Örgütsel Değer ve Normlar:** Örgütsel değerler, çalışan bireylerin işlerini değerlendirmek için kullanılan ölçütler olurken normlar ise örgütün uyması gereken kurallarıdır. Bir örgütteki hangi davranışların takdir gördüğü hangilerinin ise benimsenmediği o örgütün normları ile ilgili fikir sahibi olunmasını sağlar. Bu açıdan normlar, çalışan bireylere nasıl davranması gerektiği ile ilgili yardımcı olur (Bayat, 2015).

#### **2.1.8. Okul İklimi ve Boyutları**

Okul ikliminin evrensel olarak kabul edilen tek bir tanımı yoktur. Araştırmacılar atmosfer, duygular, okul ortamı, çevresi gibi tanımlamalar kullanmaktadır. Okul iklimini okul yaşamının niteliği ve karakteri olarak ifade eden Ulusal Okul İklimi Konseyi (The National School Climate Council, 2012) okul ikliminin; normları, hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğrenme ve öğretme uygulamalarını ve yönetim yapılarını kapsayan çok boyutlu bir kavram olarak tanımlamıştır. Bazı araştırmacılar okul ikliminin öznel doğası üzerine yoğunlaşırken bazıları ise okul hayatının nesnel yönüne vurgu yapmışlardır (Freiberg, 1999, s. 11; Homana, Barber & Torney Purta, 2006). Okul iklimi okuldaki bireyler tarafından öğrenme ortamı olan okullarıyla ilgili izlenimlerini, inançlarını, beklentilerini ifade eder. Olumlu bir okul ikliminin sağlanması ilişkilerin, davranışların net bir şekilde ifade edilmesine bağlı olduğu gibi öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin, idareci ve personellerin ortak bir hedef doğrultusunda iş birliği içinde hareket etmesini de gerektirir (Homana, Barber & Torney Purta, 2006). Okul iklimi genellikle bir öğrenme ortamını oluşturan bireyler tarafından algılanan hissiyatıyla ilgilidir. Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve personeller arasındaki etkileşim tarzı haline gelen yazılı olmayan inançlar, değerler ve tutumlar olarak da

tanımlanabilmektedir. Okuldaki bireyler arasındaki kabul edilebilir davranış parametrelerini belirlerken okul güvenliği için bireysel ve örgütsel sorumluluk da yükler (Hinduja & Patchin, 2012, s.16). Okul iklimi öğretmenlerin iş ortamıyla ilgili algılarını yansıtırken bir okulu diğerinden ayıran, her okulun davranışını etkileyen örgüte ait birçok özellikleri de yansıtır (Hoy & Miskel, 2013, s.210).

Okul iklimi, bireylerin okul ortamındaki deneyimleri, okulun normları, amaçları, değerleri, ilişkileri, öğrenme-öğretme yöntemleri ve yönetim yapısı hakkında bilgi verir. Bu anlamda bireysel deneyimden daha çok üretken, topluma katkı sağlayan öğrencilerin gelişim ve öğrenmeleri için olumlu bir okul iklimini teşvik eder. Bu aynı zamanda insanları sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmelerini sağlayan normları, değerleri kapsar. İnsanların saygı gördüğü, işleriyle meşgul olduğu, öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin, idare ve personelin ortak amaçları gerçekleştirmek için iş birliği içinde olduğunu gösteren okul iklimi okul yaşam alanlarını dört farklı şekilde sınıflandırır: Bunlar güvenlik, ilişkiler, öğrenme ve öğretme, çevredir (Cohen, Michelli, McCabe & Pickeral, 2009). Son yıllarda yapılan araştırmalarda okul iklimini oluşturan faktörler farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Ancak henüz tam anlamıyla kabul görmüş tek bir liste oluşmamıştır. Bundan dolayı okul iklimi dört temel boyutta ele alınmaktadır (Cohen vd., 2009). Bunlar güvenlik, öğretim ve öğrenme, ilişkiler, çevre ve okulun yapısıdır.

Güvenlik boyutunda, kriz anında yararlanılabilecek planlar, okulun açık ve net bir şekilde açıklandığı kurallar, disiplin olaylarında uygulanacak cezalar, bireysel farklılıklarla ilgili tutum ve davranışlar, zorbalıkla ilgili önleyici programlar yer alır.

Öğretim ve öğrenme boyutunda, öğretimin kalitesini artırmak için uygulanabilecek metodlar, öğrenci başarısının değerlendirilmesi, etkin öğrenci katılımı için ortam hazırlama, sosyal ve duygusal öğrenmelerin de önemsenmesi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, yaratıcılığın ön planda olması, okul idaresinin destek olması ve okulun açık ve anlaşılır kurallarının olması yer alır.

İlişkiler boyutu, farklılıklara saygının ön planda olmasını, öğretmenler-veliler-idare ve pesonel arasında pozitif iletişimi, öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci iletişiminin olumlu olmasını, kararların ortak alınmasını, akademik planlamanın yapılmasını, öğrenmede öğrencinin etkin katılımına önem verilmesini, şiddetin önlenmesini, velilerin da karar alma sürecine dahil edilmesini, personellerin iş memnuniyetinin önemsenmesini ifade eder.

Çevre ve okulun yapısı boyutu ise okulun fiziki alanının yeterli olmasını, gerekli

materyal ve donanımların olmasını, hijyen şartlarının yerine getirilmesini ifade eder (Cohen vd., 2009).

### 2.1.9. Tükenmişlik ve Okul İklimi Arasındaki İlişki

Okullar sadece eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar değil aynı zamanda öğrenciler, öğretmenler, veliler, yöneticiler ve personeller arasında karşılıklı etkileşimlerin yoğun yaşandığı, ortak bir amaca ulaşmak için iş birliği içinde çalışıldığı böylelikle o okula ait iklimin oluştuğu eğitim kurumlarıdır. Her okulun kendini özgü iklimi bulunmaktadır (Göksal, 2018). Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara bağlılık hissetmelerindeki algıları davranışlarını etkileyen en etkili düzenleyicilerdir. Aslında insanların olaylarla ilgili algıları gerçekte olandan daha önemlidir. Çünkü insanlar olayları yorumladıkları şekilde hareket ederler (Carter, 2000). Destekleyici müdür davranışı iş stresinin önemli etkilerini azaltırken öğretmenlerinin kuruma bağlılıklarını artırmaktadır (Hale Jinks & Knopf, 2006). Okullarda hâkim olan olumlu iklim, okulda görev yapan tüm çalışanları pozitif yönde etkilemektedir. Yapılan çalışmalarda da kendilerini güvende hisseden, okuldaki tüm bireylerle iletişim içerisinde olan ve bulunduğu ortamda mutlu olan öğretmenlerin işlerinde daha başarılı oldukları, kendilerini geliştirmek adına daha fazla çaba gösterdikleri ve bulundukları ortamı etkiledikleri, aynı ortamdan da etkilendikleri, özgün ve yaratıcı fikirler sundukları, okuldaki problemlerle ilgili çözüm önerileri ürettikleri, okula karşı olumlu duygular besledikleri ve kendilerini okulun bir parçası olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Akbaba & Erdoğan, 2014).

Öğretme-öğretme süreci birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Okuldaki ilişkileri şekillendiren normlar, hedefler, değer ve etkileşimler okul ikliminin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Okuldaki etkileşimin en önemli yönlerinden biri de insanların birbirlerine karşı neler hissettiğini ortaya çıkarmasıdır (Blum, McNeely & Rinehart, 2002; Goodenow & Grady, 1993; Lee, Smith, Perry & Smylie, 1999; Wentzel, 1997). İşbirliğinin hâkim olduğu bir okul ikliminde öğretmenler öğrenmek için daha çok çaba sarf eder. Öğretmenlerin birbirlerine destek olmaları, yeni uygulamalar için hevesli olmaları olumlu bir okul iklimi için çok önemlidir (Gündüz, 2004). Örgüt içinde birbirlerinin fikirlerine saygı duyulması, samimi bir şekilde geri dönüt verilmesi, araç-gereçlerin paylaşılması öğretmenler arasındaki iletişimi daha da güçlendirerek duygusal anlamda tükenmeyi azaltmaya yardımcı olacaktır (Yıldırım, 1997).

Tükenmişlik ve örgüt iklimi ilgili yapılan çalışmalarda stres faktörleri, çevresel

ve bireysel faktörler olarak sınıflandırılmaktadır. Bunlara yetersiz çalışma koşulları, örgütsel sorunlar, yetersiz kaynaklar, desteklenmeme ya da aşırı kısıtlanma, çalışma ortamı, gürültü, kalabalık ve küçük sınıflar, yöneticilerin destek olmaması örnek verilebilir (Hasting & Bham, 2003). Literatür incelendiğinde stres kaynakları arasında yöneticilerin destek olmaması da bir etken olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde sosyal destek ve stres arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda yüksek düzeyde sosyal desteğe sahip öğretmenlerin kendilerini fiziksel ve zihinsel açıdan daha iyi hissettikleri görülmektedir (Burke & Greenglass, 1993; Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996; Greenglass, Fiksenbaum, & Burke, 1994; Kyriacou, 1981; Pierce & Molloy, 1990). Okul yönetimi öğretmenlerin memnuniyeti konusunda önemli bir rol oynar. İdareciler hem öğretmenlere hem de öğrencilere verdikleri yönlendirmelerle okul iklimini şekillendirir (Dormann, Hinz & Wittmann, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

### **2.2.1. Tükenmişlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Tümekaya'nın (1996), öğretmenlerin hissettikleri tükenmişliğin psikolojik belirtileri ve başa çıkma stratejilerini incelediği ilköğretim okulu, ortaokul ve lisede görev yapan 720 öğretmenin dahil olduğu çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, çalışılan okul türü, kıdem ve okulun sosyo ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu; medeni durum ve branş değişkenleri ile anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Tükenmişlik ile sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiyle ilgili bulgular incelendiğinde kadın ve erkeklerde farklı alt ölçeklerde, genç öğretmenlerde ve alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik hissettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mesleği ve çalışma koşullarını değerlendirmeleri incelendiğinde sınıfların kalabalık olması, işleri sıkıcı olarak değerlendirmedikleri, okulda bazen kontrol edildikleri, en çok yardımı arkadaşlarından aldıkları, işlerinde yükselme şanslarının olmadığı, aldıkları ücreti yeterli görmedikleri bulgularına rastlanılmaktadır.

Özipek'in (2006) Edirne ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 212 öğretmenin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve nedenlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre duygusal tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu, duyarsızlık ve kişisel başarı düzeyinde ise anlamlı farklılık olmadığı, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalamalarıyla kişisel başarı ve

duyarsızlık boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sahip oldukları çocuk sayısı ile duygusal tükenmişlik arasında anlamlı fark bulunurken, kişisel başarı ve duyarsızlık boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumları, haftalık ders saati, medeni durum, branş ve cinsiyet değişkenleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Akman ve diğerleri (2010), okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Ankara, Eskişehir, Konya, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Karabük, Van illerinde görev yapan 395 okul öncesi öğretmenine Maslach Tükenmişlik ölçeği uygulanan araştırmanın sonucunda cinsiyet ve çalıştıkları bölge ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Medeni durum değişkeniyle ilgili olarak duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı bir ilişki olmazken, kişisel başarı düzeyinde bekar olan öğretmenlerin daha çok tükenmişlik hissettiği bulgularına ulaşılmıştır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarının ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının öğretmenliği kendileri için uygun bir iş olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Çalışma saatleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tulunay'ın (2010) sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin örgütsel bağlılık ve örgütsel iletişim ile ilişkisini incelediği çalışmasında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin az tükenmiş düzeyde olduğu, en yüksek tükenmiş hissettikleri boyutun duygusal tükenme olduğu, örgütsel bağlılık ve örgütsel iletişim düzeylerinin orta seviyede olduğu, öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel iletişim düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tükenmişlik düzeyleri artarken örgütsel bağlılık ve örgütsel iletişimin azaldığı, örgütsel bağlılıkları artarken örgütsel iletişimde de artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz Toplu (2012) İzmir ilinde okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada 83'ü okul öncesi öğretmeni, 484'ü ilköğretimde görev yapan olmak üzere toplam 567 öğretmene Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmıştır. Araştırmada duyarsızlaşma boyutunda eğitim düzeyi, medeni durum, kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; kişisel başarı boyutunda branş, yaş ve okul düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve sahip olunan çocuk sayısı ile tükenmişlik ölçeğinin boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Biçen'in (2014) yeni atanan öğretmenlerde görülen tükenmişliğin farklı değişkenler açısından incelediği çalışmanın bulgularına bakıldığında yaş, KPSS'ye giriş

sayısı, medeni durum, mezuniyetten sonraki atanma süresi, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki görülürken cinsiyet, görev yapılan okulun türü ve sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısı değişkenleri ile anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Gümüşsoy (2014), Aksaray ilinde 457 ilkokul öğretmenin örneklem grubu olduğu çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinde tükenmişliğin işten ayrılma niyetine etkilerini araştırmıştır. Sonuçlar incelendiğinde tükenmişliğin 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerde daha çok görüldüğü, cinsiyet değişkeninin tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti üzerinde etkisinin olmadığı, tükenmişliğin alt boyutlarının işten ayrılma niyetini pozitif yönde etkilediği görülmektedir.

Koyutürk (2014), sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 185 okul öncesi öğretmeniyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerini farklı değişkenler açısından ele almıştır. Araştırmanın sonuçlarında; okul öncesi öğretmenlerinin içsel doyum düzeyleri mesleki kıdemlerine ve görev yaptığı okula göre, dışsal doyum düzeylerinin ise çalıştığı okul türüne göre farklılaştığı görülmektedir. Tükenmişlik düzeylerine bakıldığında duygusal alt boyutunda yaş ve görev yaptığı okula göre, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında ise çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin içsel ve dışsal doyum düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, içsel doyum ve dışsal doyum düzeyleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutları arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Erkal Çil (2016), okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmada Burdur'da görev yapan 174 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde özyeterlik inancı, örgütsel adalet ve destek, tükenmişlik ile kıdem, okul türü ve öğrenci sayısı değişkenleri arasında anlamlı farklılık görülmezken kıdem ve öğrenci sayısı değişkeni ile öğrenilmiş güçlülük arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Örgütsel inanç, örgütsel adalet, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlik ile öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi ile anlamlı farklılık bulunmazken örgütsel destek algısı ile öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Örgütsel destek algısı ile özyeterlik inancı arasında düşük düzeyde pozitif yönde, örgütsel adalet ile örgütsel destek arasında orta düzeyde pozitif ilişki, özyeterlik inancı ile öğrenilmiş güçlülük arasında orta düzeyde pozitif, örgütsel adalet ve öğrenilmiş güçlülük arasında

düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir.

Mahmood (2017), Van’da 408 okul öncesi öğretmenine “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” ve “Örgütsel Sinizm Ölçeği” uygulayarak mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada mesleki tükenmişlik düzeyleri ile yaş, kıdem, öğrenci yaş grubu, sınıf mevcudu, kurum türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken öğrenim durumu ve çalışma durumları (ücretli-kadrolu) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel sinizm tutumları ile öğrenci yaş grubu, kurum türü, kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken cinsiyet değişkeni ile ilişki bulunmuştur. Duyarsızlaşma ve duygusal tükenme ile örgütsel sinizm ölçeğinin uzaklaşma, performansı düşüren etkenler, okula karşı olumsuz tutum, kararlara katılım boyutları arasında pozitif yönde ilişki bulunurken kişisel başarı boyutu ile örgütsel sinizmin kurumdan uzaklaşma, okula karşı olumsuz tutum, kararlara katılım boyutları arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur.

Metin ve Kaçan’ın (2017) okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin iş doyumuna etkisini incelediği çalışmalarında Aydın’da görev yapan 149 okul öncesi öğretmenine Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul tütü değişkeni ile tükenmişlik arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, sınıfta bulunan çocuk sayısı ile farklılık bulunmuştur. Yaş ve çalıştıkları kurumların yerleşim yeri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmazken kişisel başarı boyutunda farklılık bulunmuştur.

Tükenmişlik kavramı ile ilgili yapılan bir diğer araştırma ise Yaşar Ekici (2017) tarafından İstanbul’da görev yapan 139 okul öncesi öğretmeni ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılarak yapılan çalışmadır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlikleri algılanan stres düzeyine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Mesleki tükenmişliklerinin üstlerinden takdir görme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, medeni durum ve çocuk sayısı değişkenlerinin okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliğini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karahan Kaya (2018), Burdur’da okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamalarını incelemek amacıyla 100 okul öncesi öğretmenine Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu ve Liderlik Uygulamaları Ölçeği uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile günlük çalışma süresi ve aynı okuldaki hizmet süresine anlamlı şekilde farklılaşırken yaş, medeni durum, çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin liderlik uygulamalarına ilişkin algıları incelendiğinde aynı okuldaki hizmet süresi ve çalıştıkları kurum türü ile anlamlı farklılaştığı; yaş, günlük çalışma süresi, medeni durum, sınıf mevcudu değişkenleri ile farklılaşmadığı görülmektedir.

Yıldız'ın (2018) okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisinin incelendiği çalışmada İstanbul'da görev yapan 205 okul öncesi öğretmenine Tükenmişlik Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yok düzeyde olduğu, sınıf yönetimi beceri düzeylerinin ise her zaman düzeyinde olduğu, öğretmenlerin tükenmişlik ve sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yaş, kıdem ve öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı, tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında negatif yönde zayıf düzeyde ilişki görülmektedir.

Dağcı'nın (2019) ortaöğretim (10. ve 11.sınıf) öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve tükenmişliğin okul yönetimiyle ilgili boyutlarının incelemek amacıyla yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha çok tükenmişlik hissettiği, tükenmişlik ile çocuk sayısı arasında anlamlı farklılık olduğu, 10 yıl ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçenlerin ve öğrencilere karşı soğuk ve mesafeli olan öğretmenlerin daha çok tükenmişlik hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde de tükenmişlik puanı yüksek olan öğretmenlerin okul idarecilerinin soğuk, mesafeli ve önyargılı davranışlarda bulunduklarını düşündükleri, fazla iş yükü, sınıf yönetimi konusunda müdahale edilmesi, sözel şiddete maruz kalma konularında sorun yaşadıkları görülmektedir.

Mahmood ve Sak'ın (2019), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik yaptığı çalışmasında 408 okul öncesi öğretmene Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ve Örgütsel Sinizm Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutu ile örgütsel sinizmin kurumdan uzaklaşma, performans düşüren etkenler, okula karşı olumsuz tutum, kararların alınmasına katılım boyutları pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, kişisel başarı alt boyutu ile örgütsel sinizmin kurumdan uzaklaşma, okula karşı olumsuz tutum, kararların alınmasına katılım boyutları ve sinizm ölçeğinin genel toplamı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kişisel başarı alt boyutu ile örgütsel sinizmin performansı düşüren etkenler boyutu arasında ise bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Törnük'ün (2019), Tekirdağ'da 297 okul öncesi öğretmenin mesleki sosyal

destek düzeylerinin tükenmişlik düzeylerini ne düzeyde yordadığının Pines ve Aronson tükenmişlik ölçeği ile Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği kullanarak araştırdığı çalışmasında; öğretmenlerin mesleki sosyal destek düzeyleri yaş değişkenine göre sadece öğrenci desteği alt boyutunda, medeni duruma, sahip olunan çocuk sayısına, hizmet yılı ve okulun yerleşim yerine göre sadece etkili öğretim desteği alt boyutunda, eğitim durumuna göre ise yönetim, meslektaş, aile ve etkili öğretim alt boyutlarında farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaş, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, kurum türü, okulun yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşmadığı, hizmet yılı ve mesleği isteyerek seçme, eğitim durumu ve görev türü değişkenlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin Mesleki Sosyal Destek Ölçeği'nin tüm alt boyutları ile negatif yönde ilişkili olduğu, mesleki sosyal destek düzeylerinin tükenmişliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Yapılan tüm çalışmalar incelendiğinde, Türkiye'de son 10 yılda tükenmişlikle ilgili araştırmalarda artış olduğu gözlenmektedir. Daha çok nicel yöntemin tercih edildiği (Akman vd, 2010; Biçen, 2014; Erkal Çil, 2016; Gümüşsoy, 2014; Karahan Kaya, 2018; Mahmood, 2017; Mahmood & Sak, 2019; Metin & Kaçan, 2017; Özipek, 2006; Törnük, 2019; Tulunay, 2010; Yaşar Ekici, 2017; Yıldız, 2018; Yılmaz Toplu, 2012), öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelendiği (Akman vd, 2010; Biçen, 2014; Erkal Çil, 2016; Gümüşsoy, 2014; Mahmood & Sak, 2019; Metin & Kaçan, 2017; Özipek, 2006; Törnük, 2019; Tulunay, 2010; Tümkaya, 1996; Yıldız, 2018; Yılmaz Toplu, 2012) sadece okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelendiği çalışmalar olduğu gibi (Akman vd, 2010; Erkal Çil, 2016; Karahan Kaya, 2018; Koyutürk, 2014; Mahmood, 2017; Mahmood & Sak, 2019; Metin & Kaçan, 2017; Törnük, 2019; Yaşar Ekici, 2017; Yıldız, 2018), çoğunlukla farklı branşlardaki öğretmenlerin çalışma grubu olarak seçildiği (Biçen, 2014; Gümüşsoy, 2014; Özipek, 2006; Tulunay, 2010; Tümkaya, 1996; Yılmaz Toplu, 2012) görülmektedir. Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde nicel yöntemin çoğunlukta olduğu görülürken (Betoret, 2006; Boyd & Pasley, 1989; Clipa & Boghean, 2015; Maslach & Pines, 1977; Schwab, Jackson & Schuler, 1986; Yao, Zong, li, Guo & Cui, 2015), nitel araştırmalar (Howson, 2016), karma yöntemin kullanıldığı çalışmalar (Maslach & Pines, 1977) da bulunmaktadır. Çalışma grubu olarak okul öncesi öğretmenlerinin seçildiği araştırmalar olduğu gibi (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Boyd & Pasley, 1989; Clipa & Boghean, 2015; Maslach & Pines, 1977), farklı branşlardaki öğretmenlerin tercih edildiği de

(Betoret, 2006; Rentzou, 2015; Schwab, Jackson & Schuler, 1986) görülmektedir.

Maslach ve Pines (1977), okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini karma yöntemle incelediği çalışmada 83 öğretmen ile çalışılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğretmen-çocuk oranında, çalışma koşulları ve öğretmenin mesleğiyle ilgili duygularının tükenmişlik üzerinde etkisinin olduğu, fazla çocukla çalışan öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve ebeveynlerle görüşme olasılıklarının azaldığı, izin alma konularında daha az özgür oldukları, meslekleriyle ilgili kararlara daha az katıldıkları, işlerini daha az sevdikleri ve okul ortamlarıyla ilgili daha olumlu duyguya sahip oldukları, çalışma saatleri daha uzun olanların daha çok olumsuz tutum sergiledikleri, gün bitiminde daha az toleranslı, memnun ve yaratıcı oldukları, işe ara vermenin tükenmişliği önlemede önemli bir faktör olduğu, okul ortamında yapılan toplantı sayıları ve içeriklerinin önemli olduğu, böylelikle daha fazla sosyalleşebildikleri, çocukların ya da ebeveynlerinin sorunları hakkında fikir alışverişi yapabildikleri, daha açık iklimin hakim olduğu ve daha az yapılandırılmış okullarda daha iyi çalıştıkları, daha az yapılandırılmış okulların daha iyi çalışma koşulları olsa bile daha fazla tükenmişlik hissedildiği, gün sonunda daha az neşeli, hoşgörülü, daha fazla karamsar ve daha sinirli oldukları görülmektedir.

Schwab, Jackson ve Schuler (1986) öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerini ve sonuçlarını incelediği çalışmalarında ilkökul ve ortaokullarda görev yapan 339 öğretmene “Maslach Tükenmişlik Envanteri” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde tükenmişliğin nedenleri arasında bireyin karşılanmayan beklentileri, karar verme sürecine katılmama, iş koşullarının iyi olmaması, rol çatışması, özgür hissetmeme, sosyal desteğin az olması, ödül ve cezalarda tutarsızlık olması görülürken sonuçları arasında işe gitmeme, işi bırakma, çaba sarf etmeme, düşük yaşam kalitesi görülmektedir.

Boyd ve Pasley (1989) Amerika Birleşik Devletleri’nin Colorado eyaletinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 85 öğretmene “Maslach Tükenmişlik Envanteri” uygulayarak rol belirsizliğinin ve rol çatışmasının tükenmişlik üzerindeki etkisi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında düşük düzeyde olurken duygusal tükenme boyutunda ise yüksek olduğu görülmektedir. Rol belirsizliği ve rol çatışmasının tükenmişliğin güçlü bir yordayıcısı olduğu, rol belirsizliği ve rol çatışmasının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile orta düzeyde, kişisel başarının ise rol çatışması ile orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Betoret’in (2006), İspanya’da 247 ortaokul öğretmeniyle yaptığı stres faktörleri,

öz-yeterlilik, tükenmişlik ve baş etme stratejilerinin ele alındığı çalışmada öğretmenler okul ortamındaki eğitim uygulamalarında birçok faktör tarafından engellendiklerini, bu da öğrencinin öğrenmesi de dahil olmak üzere öğretmenlerde tükenmişlik sorununun ortaya çıkmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada öz yeterliliği ve başa çıkma stratejileri puanları yüksek olan öğretmenlerin daha az stres yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Clipa ve Boghean'ın (2015) Romanya'nın iki farklı bölgesindeki okul öncesi kurumlarında görev yapan Mesleki Tükenmişlik Ölçeği uygulanan 150 öğretmenle yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin yüksek düzeyde tükenmiş hissettikleri, çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısının zaman zaman mesleği bırakmayı düşündükleri, en önemli stres kaynakları olarak düşük ücret ve iş yükü fazlalığı olduğu görülmektedir.

Rentzou'nun (2015), 42 okul öncesi öğretmeni, 64 bebek bakıcısı ile "Maslach Tükenmişlik Envanteri" kullanarak Yunanistan'da yaptığı çalışmanın sonuçları incelendiğinde anasınıfı öğretmenlerinin duygusal tükenme boyutunda daha çok tükenmişlik yaşadığı görülürken bebek bakıcılarının duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik hissettiği görülmektedir.

Yao ve diğerlerinin (2015) Çin'de 703 ilkököl ve lise öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında okul iklimi ile öğretmenlerin duygusal tükenme durumlarını arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaların bulgularına göre öğretmenlerin okul iklimi ve duygusal tükenmişlik algıları duygusal işgücü stratejileri ile incelenmiştir. Okul ikliminin öğretmenin tükenmişlik durumunu etkilediği, yönetimin çalışanlar için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Howson'un (2016), öğretmenlerin tükenmiş hissetmesinin nedenlerini araştırdığı çalışmasında olgubilim yöntemi kullanılmıştır. 5 öğretmenle yapılan görüşmelerin soru içerikleri incelendiğinde kendilerini nasıl hissettikleri, kişisel ihtiyaçlarını ertelleyip ertelemedikleri, duygu durumlarını, agresif mi öfkeli mi oldukları, kendi kaybetmiş gibi hissedip hissetmemeleri, depresyonda olduklarını düşünüp düşünmemeleri konularında sorular sorulduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde gösterdikleri performans ile ödül arasında tutarsızlık olduğu, duyguları ve davranışları arasında farklılık olduğu görülmektedir.

Al-Adwan ve Al-Khayat'ın (2017), Ürdün'de özel ve devlet okullarında görev yapan 96 okul öncesi öğretmenine Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanarak sekiz öğretmenle de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri ile nedenlerinin araştırıldığı çalışmalarında öğretmenlerin

tükenmişlik seviyelerinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında yüksek düzeyde olduğu, okul türü ve medeni durum ile tükenmişlik seviyeleri arasında anlamlı farklılık olduğu, yaş ile anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tükenmiş hissetmelerindeki nedenler ise ebeveynlerle ilişkiler, yönetsel ilişkiler ve aylık gelir olmak üzere üç temada ele alınmıştır.

Stasio, Fiorilli, Benevene, Chiacchio'nun (2017), İtalya'da özel okulda görev yapan 194 okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin; kişisel, çalışma ortamıyla ve öğrenciyle ilgili tükenmişlik seviyelerini incelediği çalışmalarında, öğretmenlerin mutlu olduğu ve iş doyumunu ne kadar çok hissederse tükenmişlik seviyelerinin o derece az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içi ve yurt dışında tükenmişlikle ilgili çalışmalarda genellikle tükenmişliğin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarının sosyo-demografik değişkenler açısından incelendiği ayrıca öğretmenlerin tükenmiş hissetmelerinin nedenleri ve sonuçları bakımından incelendiği görülmektedir.

### 2.2.2. Örgüt İklimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Dağlı'nın (1996) resmi ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinde görev yapan 65 müdür, 206 müdür yardımcısı ve 980 öğretmenle yaptığı çalışmada müdür ve müdür yardımcılarının öğretmen grubu davranışı (çözülme, engellenme, moral ve samimiyet) boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Birinci kademedeki öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre engellenme, kıdem ve yaş değişkenine göre çözülme ve moral, cinsiyet değişkenine göre ise engellenme, moral, samimiyet ve yüksekten bakma boyutlarına ilişkin algı arı arasında anlamlı bir farklılık bulunurken ikinci kademedeki öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre moral, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme, kıdem değişkenine göre moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme, yaş değişkenine göre çözülme, moral, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme, cinsiyet değişkenine göre ise engellenme ve samimiyet boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul idarecileri ile hem birinci kademedeki hem de ikinci kademedeki öğretmenlerin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Acet'in (2006) Ordu ilinde 318 ilköğretimde görev yapan öğretmene "Örgütsel İklim Ölçeği" ve "Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerileri Ölçeği" uygulanarak örgüt

iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yaş, kıdem, öğrenim durumu arasında anlamlı farklılık bulunmazken cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri ile kıdem, yaş, cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken aynı okulda çalışılan süre ile anlamlı farklılık bulunmuştur.

Baykal'ın (2007), İzmir'de 285 ilkokul öğretmenine “Örgüt İklimi Tarama Envanteri” uygulayarak örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında öğretmenlerin örgüt ikliminin destekleyicilik, yönlendiricilik, sınırlayıcılık, profesyonellik, içtenlik, samimiyet, ilgi alt boyutlarının cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülürken kıdem, okul türü, bölgenin sosyo-ekonomik değişkeni ile anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan'ın (2011) Konya'da görev yapan 136 okul yöneticisi, 333 öğretmene “Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği” ve “Portre Değerler Ölçeği” uygulamıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde idareci ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yaş, branş, kıdem ve medeni durum arasında anlamlı farklılık bulunmazken cinsiyet, branşları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları ile cinsiyet, yaş, branş ve medeni durum arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Hem okul idarecilerinin hem de öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz'in (2013) Gaziantep'te görev yapan 630 ilkokul ve ortaokul öğretmenine “Örgüt İklimi Tarama Envanteri” kullanarak okullardaki örgüt iklimini bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada kıdem ve cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılık bulunurken branş ve yaş değişkeninde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Sosyo-ekonomik düzeye göre ise sınırlandırıcılık boyutu dışında anlamlı fark bulunmuştur. Yönetici öğretimsel gelişimi teşvik ve yönetici kişisel gelişimi teşvik boyutuna göre ise tüm boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur.

Akbaba ve Erdoğan'ın (2014) okul ikliminin nasıl oluştuğu ve nelerden etkilendiğinin yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak araştırdıkları çalışmada okul yöneticileri tutum ve uygulamalarının okul ikliminin oluşmasında etkili olduğu, öğretmenlerin daha demokratik ve daha huzurlu bir okul ikliminin oluşması için çaba sarf ettikleri, okul ikliminin personelin motive olmasında ve öğrenci başarısında da katkısının olduğu, okul ikliminin oluşmasında okul idarecilerinin yanı sıra veli, öğrenci ve çevrenin de etkili rol oynadığı görülmektedir.

Veziroğlu Çelik'in (2014) okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisini incelediği çalışmasında, Ankara'da bağımsız anaokulu ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 214 okul öncesi öğretmenine “Erken Çocukluk İş Ortamı Anketi” ve “Erken Çocukluk Sınıf Gözlem Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde okul türünün öğretmen performansının güçlü bir yordayıcısı olduğu, bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının daha olumlu olduğu, performanslarının daha yüksek olduğu, yapılandırmacı yaklaşımı temel alırken plalarında çocuk merkezli uygulamaları daha sık kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin performanslarını en çok yöneticilerinin desteği, kural ve uygulamalardaki açıklık, fiziksel ortam ve hedefler üzerindeki uzlaşma değişkenlerinin etkilediği görülmektedir.

Baş'ın (2016) Kahramanmaraş'ta bağımsız anaokulunda, ilkokul ve ortaokulda görev yapan 230 okul öncesi öğretmenine “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri” uygulamıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik düzeyleri ile orta düzeyde ve ters yönde bir ilişki olduğu, öğretmenlerin medeni durum ve kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, cinsiyete, yaşa, görev süresine, mesleği isteyip istememe durumuna ve çalışılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, görev süresi, çalışılan okul türü ve kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, mesleği isteyip istememe durumuna göre ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Adıgüzel Gök (2019), farklı değişkenlere göre öğretmenlerin algıladıkları örgüt iklimi ile örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının örneklemini Batman'da görev yapan 756 ortaokulda görev yapan öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışma sonucunda, öğretmenlerin mesleki deneyim ve eğitim düzeyleri değişkenleri ile algıladıkları örgüt iklimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Örgüt iklimi alt boyutlarından destekleyici müdür davranışları, samimi ve işbirlikçi öğretmen davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; emredici müdür davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde; umursamaz öğretmen davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında ise negatif yönde ve orta

düzeyde; samimi ve işbirlikçi öğretmen davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde; emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde; umursamaz öğretmen davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görüş olup regresyon analizine göre algılanan örgüt ikliminin öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Altınok'un (2019), örgütsel değerlerin örgüt iklimine etkisini incelediği çalışmada ilkökul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan 422 öğretmene Örgütsel Değerler Ölçeği ve Örgütsel İklim Ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel değer puanları ile örgüt iklimi alt boyutları puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, örgüt ikliminin alt boyutlarından destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı puanları ile ters yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel değer puan ortalamaları ile cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, görev yaptıkları okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, branş değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Örgüt ikliminin alt boyutları ile öğretmenlerin medeni durum, öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, örgüt ikliminin bazı alt boyut puan ortalamaları ile öğretmenlerin cinsiyet, branş, görev yaptıkları okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ceylan'ın (2019), Kayseri'de görev yapan 513 sınıf öğretmenine "Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimi Kaygı Ölçeği" ve "Örgütsel İklim Ölçeği" uygulanarak yapılan çalışmasının sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretim kaygıları görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, kıdem ve ders verilen sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşırken öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarında ise görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve mesleki deneyim değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi kaygıları ile örgüt iklimi algıları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu, matematik öğretimi kaygıları ve örgüt iklimine algılarının cinsiyet ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Örgüt iklimi ile yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında nitel yöntemin kullanıldığı çalışmalar olduğu gibi (Akbaba & Erdoğan, 2014 ) daha çok nicel çalışmaların yapıldığı (Acet, 2006; Adıgüzel Gök, 2019; Altınok, 2019; Baş, 2016; Baykal, 2007; Ceylan, 2019; Dağlı, 1996; Deniz, 2013; Veziroğlu Çelik, 2014), öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının farklı değişkenler açısından incelendiği (Adıgüzel Gök, 2019; Ceylan, 2019; Dağlı, 1996; Deniz, 2013 ) sadece okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının incelendiği çalışmalar olduğu gibi (Baş, 2016; Veziroğlu Çelik, 2014), çoğunlukla farklı branşlardaki öğretmenlerin çalışma grubu olarak seçildiği (Acet, 2006; Adıgüzel Gök, 2019; Altınok, 2019; Baykal, 2007; Ceylan, 2019; Dağlı, 1996; Doğan, 2011) görülmektedir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde nicel çalışmaların çoğunlukta olduğu görülürken (Alston, 2017; Kawa, 2019; Xiaofu & Qiwen, 2007; Wu, 1995), karma yöntemin kullanıldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Capp, 2018; Ross, 2020; Saunders, 2018). Çalışma grubu olarak okul öncesi öğretmenlerinin seçildiği araştırmalar olduğu gibi (Ross, 2020; Saunders, 2018; Shen, 2005; Wu, 1995), çoğunlukla farklı branşlardaki öğretmenlerin tercih edildiği (Alston, 2017; Capp, 2018; Kawa, 2019; Xiaofu & Qiwen, 2007) görülmektedir.

Wu (1995) okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul ikliminin aile katılım etkinliklerinin yapılması ile ilgili arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada 397 okul öncesi öğretmenine “Okul İklimi Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmenlerin aile katılım etkinlikleri için aile ziyaretleri yaptıkları ve öğrencilerin durumları hakkında bilgi vermek için sınıf notları kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin kişisel yeterlilik ve öğretme duygusu ile ailelerin etkinliklere katılım arasında anlamlı bir ilişki olduğu, okul ikliminin ve meslektaşlarla olan ilişkinin aile katılım etkinliklerini etkilediği, destekleyici müdür davranışının aile katılım teknik ve çeşitliliği konusunda önemli yordayıcı olduğu, okul türü, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitimin öğretmenlerin ebeveyn katılım tekniklerini belirlemede ve kullanma çeşitliliğini etkilemede önemli faktör olduğu görülmektedir.

Shen'in (2005) Tayvan'da 236 aday okul öncesi öğretmenine okul kalitesi ve iklimi konularındaki algılarının araştırıldığı çalışmasında öğretmenlere okul iklimi anketi, program kalitesi ile ilgili anket yöneltilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde okul iklimi ile yapısal kalitesi arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu, gelir değişkeni ile okul iklimi algıları arasında anlamlı farklılık olduğu, kırsal alanlarda görev yapanların istikrar konusunda daha fazla puan aldıkları, özel programlarda çalışan öğretmenlerin çocuk sayısının makul olduğu, materyal açısından daha iyi durumda

oldukları, meslektaşlar ile iyi ilişkiler içinde oldukları, öğretmen nitelikleri, çocukların seviyeleri ve sınıf yapısı bakımından daha iyi oldukları görülmektedir.

Xiao fu ve Qiwen'in (2007) Çin'de 229 ortaokul öğretmeniyle Okul İklimi ve Öğretmen İş Tatmini Ölçeği kullanılarak örgüt iklimi iş tatmini arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında pozitif yönde ilişki olduğu, iş şartları ve liderlik boyutları ile ilgili ise negatif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler karşılıklı ilişkiler ve ücretlerden memnun olurken iş şartları ve liderlikle ilgili memnuniyetsizliklerini de dile getirmişlerdir.

Duff (2013) Amerika Birleşik Devletleri'nin Georgia Eyaleti'nde 244 ilköğretim öğretmeni ve 11 okul idarecisi ile Örgütsel İklim Betimleme Anketi kullanarak öğretmenlerin ve idarecilerinin okul iklimi değerlendirmeleri arasındaki farklılıklarını araştırdığı çalışmada öğretmenler ve idarecilerin okul iklimi hakkındaki değerlendirmelerinin tamamen farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İdareciler okul ortamında açık iklimin olduğunu düşünürken öğretmenler daha kontrollü bir iklimin hâkim olduğunu, idarecilerin işlerini daha zorlaştırdıklarını, onlara yardım etmediklerini, dinlemediklerini, önerilerini kabul etmediklerini, öğretmenlere eşit davranmadıklarını ifade etmişlerdir.

Alston'un (2017) Amerika Birleşik Devletleri'nin Virginia eyaletinde rastgele yöntemle seçilmiş 21 öğretmen ve 21 yönetici ile yaptığı çalışmada "Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde ölçeğin akademik, sosyal ve duygusal boyutları da araştırmaya katılan kişilerin okul iklimi algılarında anlamlı farklılık olduğu, fiziksel boyutu ile anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Capp'in (2018) ortaokul ve lise öğretmenleri, idareciler, rehber öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve okulda bulunan personellerin okul iklim algılarının araştırıldığı çalışmada okul güvenliği, ilişkiler, öğrenme-öğretme ve idari yapı boyutları incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde okul güvenliğinin okul iklimini olumlu ve olumsuz algılamada çok önemli olduğu, kişilerarası ilişkiler ve birbirine olan saygının okul iklimini olumlu ya da olumsuz değerlendirmede etken olduğu görülmektedir.

Saunders (2018) İngiltere'de "Erken Çocukluk İş Ortamı Anketi" ve görüşme tekniğini kullandığı karma araştırma yöntemiyle araştırılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde düşük ücret alan öğretmenlerin okul iklimini olumsuz gördüğü, yönetsel süreçleri iyi yöneten, çalışan personel karşı destek gösterilen okullarda görev

yapan öğretmenlerin oku iklimlerini olumlu gördüğü, sorunların birlikte ele alındığı, işbirliğinin hakim olduğu olumlu iklimin hüküm sürdüğü dolayısıyla çalışanların motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Kawa'nın (2019) Hindistan'da Okul İklim Ölçeği ve Öğretmen Etkililik Ölçeği uygulanan 800 ortaokul öğretmeniyle yaptığı araştırma sonucunda etkililik puanı yüksek öğretmenlerin eğitim- öğretime karşı daha olumlu duygular içinde oldukları, orta düzeyde puanı olan öğretmenlere kıyasla mesleklerinde daha yetenekli ve öğrencilerine ve okul idarecilerine karşı daha pozitif baktıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Ross (2020) Amerika Birleşik Devletleri'nin Kuzey Karolina eyaletinin Davidson ilçesinde 70 okul öncesi öğretmenine online olarak Örgüt İklimi Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği uygulamış, bunlardan rastgele seçilen 7 tanesi ile görüşme yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre iş tatmini ve örgüt iklimi arasında anlamlı bir ilişki vardır. İş tatmini ve Örgüt İklimi Ölçeği'nin alt boyutu olan işbirlikçi müdür arasında anlamlı bir farklılık bulunurken iş tatmini ile meslektaşlar arasında pozitif ve zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur. Görüşmelerde öğretmenler aldıkları ücretin iş memnuniyetini etkilediğini ifade etmişlerdir.

Örgüt iklimi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde sınırlı sayıda nitel yöntemin kullanıldığı daha çok tarama yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Örgüt iklimi algılarının yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem, okul türü, öğrenim durumu gibi değişkenler açısından incelendiği, okul ikliminin öğretmenler, öğrenciler, veliler açısından önemi hakkında çalışıldığı görülmektedir.

### **2.2.3. Tükenmişlik ve Örgüt İklimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Yurt içinde öğretmenlerin tükenmiş hissetmeleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Bayat'ın (2015) Malatya'da 786 sınıf öğretmenine Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Örgütsel İklim Ölçeği uygulanarak örgüt ikliminin tükenmişlik hissetmeye etkisinin araştırıldığı çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda çom az tükenmiş oldukları görülürken duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında ise az tükenmiş oldukları görülmektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla duyarsızlaşma boyutunda daha çok tükenmişlik hissederken kadın öğretmenler daha çok duygusal açıdan tükenme yaşamaktadır. Evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre duyarsızlaşma ve duygusal tükenme açısından tükenmişlik yaşarken bekar öğretmenler

kişisel başarı boyutunda tükenmişlik hissetmektedir. Yaş değişkeni ile duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı farklılık görülürken duyarsızlaşma boyutu ile farklılık bulunmamaktadır. Tükenmişliğin alt boyutları ile eğitim durumu, aynı okuldaki hizmet süresi ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kıdem değişkeni ile duygusal tükenme arasında anlamlı farklılık görülürken duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, işbirlikçi müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı arasında negatif bir ilişki olduğu görülürken kısıtlayıcı müdür davranışı, umursamaz öğretmen davranışı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Demir Polat (2018) Bursa, Sakarya ve Yalova illerinde görev yapan 581 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerine “Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği”, “İş Doyum Ölçeği”, “Tükenmişlik Örneği Kısa Formu”, “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, “Örgütsel İklim Ölçeği” uygulayarak öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yılmazlık düzeyi ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında negatif yönde; yılmazlık düzeyi ile örgütsel bağlılık, iş doyum düzeyi ve örgütsel iklim algıları arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yılmazlık türünün okul kademesi ve cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılaştığı görülürken yaş ve kıdem değişkeni ile anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Göksal’ın (2018) İstanbul’da görev yapan 264 ortaokul ve lise matematik öğretmenine Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ve Örgütsel İklim Ölçeği uygulayarak tükenmişlik ile örgüt iklim algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik hissettiği, 20-29 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin 40 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre daha çok duygusal tükenme yaşadıkları, çalışma durumuna göre (ücretli-kadrolu) ücretli öğretmenlerin tükenmişlik ölçeğinin tüm alt boyutlarında daha fazla tükenmişlik hissettiği görülmektedir. Öğretmenler okul yöneticilerinin daha çok destekleyici davranışlarda bulunduğunu, okuldaki meslektaşlarının ise daha çok iş birliği içinde olduğunu, umursamaz davranışların çok az sergilendiğini düşünmektedirler. Analiz sonuçları incelendiğinde destekleyici müdür davranışı arttıkça öğretmenler daha az duygusal tükenme yaşarken kişisel başarıları artmıştır. İş birlikçi davranışlar arttıkça öğretmenlerin kişisel başarılarının da arttığı görülmektedir.

Yurt içinde tükenmişlik ile örgüt iklimi ilişkisinin araştırıldığı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, nicel yöntemlerden tarama modelinin kullanıldığı ve çalışma grubu olarak sınıf, ortaokul ve lise öğretmenlerinin tercih edildiği görülmektedir.

Yurt dışında tükenmişlik ve örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların da olduğu görülmektedir.

Kratzle Rasmussen'in (1995) okul iklimi, iş tatmini, tükenmişlik ve öğretmenin devamsızlığı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada Kaliforniya'da 27 okuldaki anasınıfından lise son sınıf öğretmenleri arasından seçilen öğretmenler iki gruba ayrılıp 1990-1992 yılları arasında anket uygulanmıştır. Birinci grup okula sürekli gelen 73 öğretmenden, ikinci grup ise 62 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin işe gelmeme nedenleri incelendiğinde hastalık ve kazaların, ulaşım ve hava koşullarının, istek ve fırsatların önemli neden olduğu, büyük okullarda işe gelmemenin daha çok görüldüğü, okulun fiziki imkanlarının etken olduğu, mesleğiyle yeterli dönüt almayan, sık sık ceza alan, tutarlı ve anlamlı geri dönüşler almayanlarda daha fazla olduğu, öğrencilerin profillerin, alkol ve madde bağımlılığının önemli bir neden olduğu, meslektaşların ve okul idaresinin tutumların etkisinin çok olduğu görülmektedir.

Lavian'ın (2012) İsrail'de 138 normal çocuklarla çalışan ilkököl öğretmeni, sertifika alıp normal okullardaki bir ya da iki özel eğitim öğrencisi ile çalışan 102 öğretmen, 62 özel eğitim öğretmeni olmak üzere 302 öğretmene araştırma için özel olarak hazırlanan "Öğretmenin Rolü, Okul Özellikleri ve Öğretmenin Duyguları" adlı anket uygulanan çalışmada yapısal eşitlik modeli ile analiz edilen çalışmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin idealizm duygusu ile çalışma isteği ve yeteneklerine olan inançları, desteklenmeyen okul ikliminde görev yapan öğretmenlerin zor sınıflarla yaşanan problem davranışları noktasında zorlandıkları, bu problemli davranışların strese, tükenmişliğe hatta mesleği bırakma noktasına getirdiği görülmektedir. Stres ve tükenmişlik duygularını hem normal çocuklarla çalışan öğretmenlerinin hem de özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı görülürken okul ikliminin tükenmişlik yaşamada önemli bir etken olduğu, destekleyici okul ikliminde öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Caruso, Giammanco ve Gitto'nun (2014) İtalya'da 120 ilkököl ve ortaokul öğretmenin örneklem olarak seçildiği çalışmasında okul iklimi, kişilerarası güven ve tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kişilerarası Güven Ölçeği'nin akranlarının niyetlerine olan inanç alt boyutu ile tükenmişlik arasında ve okul ikliminin öğrenci ilişkileri, öğretimsel yenilik ve okul kaynakları boyutları ile tükenmişlik

arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ji ve Yue'nun (2020) Çin'de 436 okul öncesi öğretmenine Maslach Tükenmişlik Envanteri, Örgüt İklimi Ölçeği ve İş-Aile Çatışması Ölçeği uygulayarak iş-aile çatışmasını aracı olarak kullanarak okul öncesi kurumlardaki örgüt iklimini ve öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını araştırdığı çalışmalarında öğretmenlerin tükenmişlik hissetmeleri ile iş-aile çatışması arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, iş-aile çatışmasının öğretmenlerin tükenmişlik hissetmelerinde örgüt ikliminin etkilerine aracılık ettiği, ailenin işe karışmasının aracılık etkisinin aileden daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışında tükenmişlik ile örgüt iklimi ilişkisinin araştırıldığı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, nicel yöntemlerden tarama modelinin kullanıldığı ve çalışma grubu olarak okul öncesi ile birlikte sınıf, ortaokul ve lise öğretmenlerinin tercih edildiği görülmektedir.

Tükenmişlikle ilgili yapılan çalışmalarda örneklem değerleri incelendiğinde; 85 okul öncesi öğretmeni (Bold & Pasley, 1989), 96 okul öncesi öğretmeni (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017), 100 okul öncesi öğretmeni (Hozo, Sucic & Zaja, 2015; Karahan Kaya, 2018), 139 okul öncesi öğretmeni (Yaşar Ekici, 2017), 149 okul öncesi öğretmeni (Metin ve Kaçan, 2017), 150 okul öncesi öğretmeni (Clipa & Boghean, 2015), 174 okul öncesi öğretmeni (Erkal-Çil, 2016), 185 okul öncesi öğretmeni (Koyutürk, 2014), 205 okul öncesi öğretmeni (Yıldız, 2018), 264 ortaokul ve lise matematik öğretmeni (Göksal, 2018), 277 ortaokul öğretmeni (Brouwers, Evers & Tomic, 2001), 297 okul öncesi öğretmeni (Törnük, 2019), 304 öğretmen (Tulunay, 2010;), 339 ilkököl ve ortaokul öğretmeni (Schwab, Jackson & Schuler, 1986), 397 okul öncesi öğretmeni (Wu, 1995), 408 okul öncesi öğretmeni (Mahmood, 2017), 436 okul öncesi öğretmeni (Ji & Yue, 2020), 457 ilkököl öğretmeni (Gümüşsoy, 2014), 581 ilkököl, ortaokul ve lise öğretmeni (Demir Polat, 2018), 756 ortaokul öğretmeni (Adıgüzel Gök, 2019); 786 sınıf öğretmeni (Baysal, 2015) ile çalışıldığı görülmektedir.

Örgüt iklimi ilgili yapılan çalışmalarda örneklem değerleri incelendiğinde 200 ortaokul öğretmeni (Badoni, 2010), 214 okul öncesi öğretmeni (Veziroğlu-Çelik, 2014), 229 ortaokul öğretmeni (Xiaofu & Qiwen, 2007), 244 ilkököl öğretmeni ve 11 idareci (Duff, 2013), 264 ortaokul ve lise matematik öğretmeni (Göksal, 2018), 285 ilkököl öğretmeni (Baykal, 2007), 302 ilkököl ve özel eğitim öğretmeni (Lavian, 2012), 330 okul öncesi öğretmeni (Jiang ve diğerleri), 422 ilkököl, ortaokul, imam hatip okullarında görev yapan öğretmenler (Altınok, 2019), 581 ilkököl, ortaokul ve lise öğretmeni (Demir-Polat,

2018), 630 ilkokul ve ortaokul  ğretmeni (Deniz, 2013), 800 ortaokul  ğretmeni (Kawa, 2019), 1251 müdür, müdür yardımcısı ve  ğretmen (Dağlı, 1996; Duff, 2013) ile çalışıldığı belirlenmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında tükenmişlik ve örgüt iklimi ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla tarama yönteminin kullanıldığı, okul öncesi öğretmenleri ile birlikte ilkokul, ortaokul ve lise  ğretmenlerinin çalışma grubu olarak seçildiği, öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili olarak hangi konularda tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yaklaşımın kullanıldığı araştırmalardaki amaç, nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanarak araştırılan konunun gerçekliği ile ilgili daha sağlıklı ve fazla sayıda verilere ulaşmaktır. Karma yöntemde tek bir çalışma ya da bir dizi çalışmada hem nicel hem de nitel verileri toplayarak araştırma probleminin ve sorusunun daha iyi anlaşılması sağlanır (Merriam & Tisdell, 2016). Nicel yöntem ile genellikle miktar belirten sayısal veriler toplanır ve bunlarla ilgili karşılaştırmalar yapıp aralarındaki farklılıkların anlamlı olup olmaması araştırılır. Nitel yöntem aracılığıyla ise bağlamsal anlamda veriler toplanarak farklı bakış açılarına ilişkin yorumlardan faydalanılmaktadır. Böylelikle hem nicel hem de nitel yöntemlerden elde edilen veriler birbirini destekleyecek şekilde kullanılmaktadır (Şimsek, 2012, s.100). Karma yöntem; çalışmanın amacının belirlenmesi, araştırmanın hedeflerinin formüle edilmesi, araştırma amacının belirlenmesi, araştırma sorularının belirlenmesi, araştırma sorularının belirlenmesi, araştırma yönteminin seçilmesi, örneklem türünün belirlenmesi, örneklem şemasının seçilmesi olmak üzere yedi adımdan oluşmaktadır (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Bu çalışmada karma araştırma yöntemi çeşitlerinden açıklayıcı ardışık desen tercih edilmiştir. Bu desende nicel veriler toplandıktan sonra bu verileri açıklamak veya desteklemek için nitel veriler toplanır. Aynı anda veri toplamak ve sonuçları birleştirmek yerine birbirini takip eden ve bilgilendiren iki aşama şeklinde gerçekleşir. Bu desen eğitim araştırmalarında sıklıkla tercih edilmektedir. Bu yaklaşımın gerekçesi nicel veriler araştırma probleminin genel bir resmini sunar, bu resmi açıklamak ve genişletmek için ise nitel veriler toplanır. Okuyucular için olduğu kadar çalışmayı tasarlayan ve yürütenler için de bir avantaj sağlar. Araştırmacının iki farklı veri biçimini birleştirmesi ve bütünleştirmesi gerekmez. Aynı zamanda hem nicelik hem de nitelik açısından en iyiyi yakalar. İlk aşamada toplanan verilerin ikinci aşamada daha derinlemesine incelenmesi sağlanır. Bu deseni kullanmanın zorluğu da vardır. Araştırmacının nicel sonuçların hangi yönünü takip edeceğini belirlemesi gerekir. Bu takip ikinci aşamadaki araştırmaya dahil olacak katılımcılara karar vermek anlamındadır. Ayrıca hem nicel hem de nitel verileri toplamak uzmanlık ve zaman gerektirdiği için emek

gerektiren yoğun bir süreçtir (Creswell, 2012, s.543).

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinin tüm ilçelerinde MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 1532 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenine ait istatistiki bilgiler İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Evren değerinin belirlenmesinden sonra araştırmacı ne kadar büyüklükte bir örneklem grubuyla çalışacağını belirlemelidir. Sosyal bilim araştırmalarında örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında çeşitli formüller kullanılmaktadır. En fazla tercih edilen Cochran (1977) tarafından öne sürülen hesaplama tekniğidir. Bu çalışmada güven düzeyi % 99, z değeri 2.58, kabul edilebilir hata toleransı (d) % 5, anakütlede gözlenen oran (p) % 50 seçilmiştir. Böylelikle örneklem büyüklüğü 464 hesaplanmıştır. Toplamda 484 anket uygulanmış olup güvenilir yanıtlanmadığı değerlendirilen 20 ölçek değerlendirilmeye alınmamıştır.

#### 3.2.1. Nicel Veri İçin Örneklem Grubu

Araştırmanın nicel veri örneklem grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde, ihtiyaç duyulan büyüklükteki sayıya ulaşmak için en ulaşılabilir kişilerden başlayarak örneklem oluşturulur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014, s.92). Araştırmanın nicel verilerinin örnekleminde 464 okul öncesi öğretmeni yer almaktadır. Araştırmanın nicel veri örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Araştırmanın Nicel Veri Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları*

| ÖZELLİKLER                         | GRUPLAR            | N   | %     |
|------------------------------------|--------------------|-----|-------|
| İlçe                               | Akdeniz            | 85  | 18.3  |
|                                    | Anamur             | 15  | 3.2   |
|                                    | Aydıncık           | 4   | .9    |
|                                    | Bozyazı            | 6   | 1.3   |
|                                    | Çamlıyayla         | 4   | .9    |
|                                    | Erdemli            | 23  | 5.0   |
|                                    | Gülнар             | 8   | 1.7   |
|                                    | Mezitli            | 57  | 12.3  |
|                                    | Mut                | 15  | 3.2   |
|                                    | Silifke            | 11  | 2.4   |
|                                    | Tarsus             | 79  | 17.0  |
|                                    | Toroslar           | 85  | 18.3  |
|                                    | Yenişehir          | 72  | 15.5  |
| Cinsiyet                           | Erkek              | 41  | 8.8   |
|                                    | Kadın              | 423 | 91.2  |
| Medeni Durum                       | Bekar              | 131 | 28.2  |
|                                    | Evli               | 333 | 71.8  |
| Yaş                                | 20-29              | 91  | 19.6  |
|                                    | 30-39              | 255 | 55.0  |
|                                    | 40 ve yuk.         | 118 | 25.4  |
| Eğitim Durumu                      | Önlisans           | 7   | 1.5   |
|                                    | Lisans             | 415 | 89.4  |
|                                    | Lisans üstü eğitim | 42  | 9.1   |
| Hizmet Yılı                        | 1-9                | 152 | 32.8  |
|                                    | 10-19              | 274 | 59.1  |
|                                    | 20 ve yuk.         | 38  | 8.2   |
| Okul Türü                          | Bağımsız Anaokulu  | 232 | 50    |
|                                    | İlkokula Bağlı     | 232 | 50    |
|                                    | Anasınıfı          |     |       |
| Aynı Okulda Çalışılan Görev Süresi | 1 yıldan az        | 68  | 14.7  |
|                                    | 2-5 yıl            | 197 | 42.5  |
|                                    | 6-9 yıl            | 159 | 34.3  |
|                                    | 10 ve yuk.         | 40  | 8.6   |
| Sınıf Mevcudu                      | 1-10               | 30  | 6.5   |
|                                    | 11-20              | 216 | 46.6  |
|                                    | 21-30              | 186 | 40.1  |
|                                    | 31 ve yuk.         | 32  | 6.9   |
| Toplam                             |                    | 464 | 100.0 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya çoğunluğu Akdeniz (% 18.3) ve Tarsus (% 18.3) ilçelerinde görev yapan 464 okul öncesi öğretmenini katılmıştır. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 423'ü (%91.2) kadındır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden

255'i (% 55.0) 30-39 yaş aralığında olup 415'i (% 89.4) lisans mezunudur. Öğretmenlerin hizmet yılları incelendiğinde 274 (% 59.1) öğretmenin hizmet yılının 10-19 yıl arasında olduğu görülmektedir. 232 öğretmen (% 50) bağımsız anaokulunda, 232 öğretmen (% 50) ise ilkokul bünyesindeki anasınıfında görev yapmaktadır. Aynı okulda çalışılan görev süreleri incelendiğinde 197 öğretmenin (% 42.5) 2-5 yıl arasında bulundukları okullarda görev yaptığı görülmektedir. Sınıf mevcutlarına bakıldığında 216 öğretmenin (% 46.6) sınıfında 11-20 arasında çocuk bulunmaktadır.

### 3.2.2. Nitel Veri İçin Çalışma Grubu

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki örgüt iklimi ile ilişkili olarak tükenmiş hissetmelerinin nedenlerine yanıt aranmıştır. Nitel veri çalışma grubu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacının gözlemlerine dayanılarak araştırma sorusuna uygun olan belirli özellikleri taşıyan deneklerin seçilmesi esastır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.132). Bundan dolayı araştırmacı ölçüt olarak belirlediği Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ölçeğinden en düşük ve en yüksek puan almış hem bağımsız anaokulunda hem de ilkokul bünyesindeki anasınıfında görev yapmış 16 öğretmen ile görüşme yapmıştır. Görüşme yapılan bağımsız anaokulunda görev yapan kadın öğretmenlere Ak1, Ak2; erkek öğretmenlere Ae1, Ae2; ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan kadın öğretmenlere İk1, İk2, erkek öğretmenlere İe1, İe2 gibi kodlar verilmiştir. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Araştırmanın Nitel Veri Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları*

| Kod Adı | Cinsiyet | Yaş | Medeni Durum | Eğitim Durumu | Hizmet Yılı | Okul Türü              | Aynı Okulda Çalışma Süresi | Sınıf Mevcudu |
|---------|----------|-----|--------------|---------------|-------------|------------------------|----------------------------|---------------|
| Ak1     | Kadın    | 28  | Evli         | Lisans        | 6           | Bağımsız Anaokulu      | 3                          | 25            |
| İk1     | Kadın    | 42  | Bekar        | Lisans        | 11          | İlkokul Bün. Anasınıfı | 6                          | 22            |
| Ae1     | Erkek    | 33  | Evli         | Lisans        | 8           | Bağımsız Anaokulu      | 3                          | 23            |
| İk2     | Kadın    | 52  | Bekar        | Lisans        | 27          | İlkokul Bün. Anasınıfı | 4                          | 28            |
| Ak2     | Kadın    | 42  | Evli         | Lisans        | 22          | Bağımsız Anaokulu      | 5                          | 23            |
| İk3     | Kadın    | 40  | Evli         | Lisans        | 12          | İlkokul Bün. Anasınıfı | 10                         | 20            |
| Ak3     | Kadın    | 34  | Evli         | Lisans        | 12          | Bağımsız Anaokulu      | 4                          | 21            |
| İk4     | Kadın    | 29  | Evli         | Lisans        | 7           | İlkokul Bün. Anasınıfı | 2                          | 25            |
| İk5     | Kadın    | 33  | Evli         | Lisans        | 9           | İlkokul Bün. Anasınıfı | 5                          | 23            |
| Ak4     | Kadın    | 43  | Evli         | Lisans        | 21          | Bağımsız Anaokulu      | 2                          | 27            |
| Ae2     | Erkek    | 30  | Bekar        | Lisans        | 6           | Bağımsız Anaokulu      | 2                          | 23            |
| İk6     | Kadın    | 32  | Evli         | Lisans        | 9           | İlkokul Bün. Anasınıfı | 7                          | 24            |
| Ak5     | Kadın    | 30  | Evli         | Lisans        | 9           | Bağımsız Anaokulu      | 7                          | 18            |
| İk7     | Kadın    | 46  | Evli         | Lisans        | 25          | İlkokul Bün. Anasınıfı | 3                          | 22            |
| Ak6     | Kadın    | 47  | Evli         | Lisans        | 9           | Bağımsız Anaokulu      | 4                          | 22            |
| İk8     | Kadın    | 51  | Bekar        | Lisans        | 22          | İlkokul Bün. Anasınıfı | 13                         | 20            |

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşları 28 ile 52, hizmet yılları 6 ile 27, aynı okulda görev yapma süresi 2 ile 13, sınıf mevcutlarının ise 18 ile 28 arasında olduğu görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki şekilde veri toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri için; okul öncesi öğretmenlerinin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu, örgüt iklimi algılarını belirlemek amacıyla Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanması yapılan Örgütsel

İklim Ölçeği, tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanması yapılan Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### **3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sosyo-demografik özellikleriyle ilgili veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bu formla okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı, çalıştığı okul türü, aynı okulda çalışma süresi ve sınıf mevcudu ile ilgili veriler elde edilmiştir.

#### **3.3.1.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu**

Maslach Tükenmişlik Envanteri ilk önce Maslach ve Jackson (1981) tarafından insanlarla yoğun etkileşimde olan mesleklerde görev yapan insanların tükenmişlik düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Maslach, Jackson ve Schwab (1986) envanteri eğitimcilere uyarlayarak Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu’nu geliştirdiler. Türkiye’de ilk defa Ergin (1993) sağlık çalışanlarının tükenmişlik düzeylerini araştırmak için Maslach Tükenmişlik Envanteri’ni Türkçe’ye uyarlamıştır. Girgin (1995) ve Baysal (1995) tarafından ise Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nun Türkçe’ye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçek daha sonra N. B. İnce ve Ali E. Şahin (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak, geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmakta olup, Duygusal Tükenme boyutunda 9 madde (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), Duyarsızlaşma boyutunda 5 madde (5, 10, 11, 15, 22) ve Kişisel Başarı boyutunda 8 madde (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) yer almaktadır. Bu boyutlar ayrı ayrı puanlanmaktadır. Form (Hiçbir zaman, yılda birkaç kez, ayda bir kez, ayda birkaç kez, haftada bir kez, haftada birkaç kez, her gün) olmak üzere 7’li likert tipinde 22 maddeden oluşmaktadır. Envanterin duygusal tükenme boyutundan alınabilecek en yüksek puan 54, kişisel başarı boyutundan 48, duyarsızlaşma boyutundan ise 30 puandır. Kişisel başarı boyutunda alınan yüksek puanlar düşük düzeyde tükenmişliği ifade eder. Her bir madde 0 ile 6 arasında puanlanmaktadır (0: Hiçbir zaman, 1: Yılda birkaç kez, 2: Ayda bir kez, 3: Ayda birkaç kez, 4: Haftada bir kez, 5: Haftada

birkaç kez, 6: Her gün). Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha formülü ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı her bir alt boyut için ayrı ayrı hesaplanmıştır. İnce ve Şahin (2015) tarafından Duygusal Tükenme boyutu için Cronbach Alpha katsayısı 0.88, Duyarsızlaşma boyutu için 0.78 ve Kişisel Başarı boyutu için 0.74 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada nicel veri analiz bulgularının iç tutarlılık güvenirliğini ölçmek için ölçeklerin Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ölçeğinin Cronbach alfa değeri; duyarsızlaşma alt boyutu için (.619), duygusal tükenme alt boyutu için (.873), kişisel başarı alt boyutu için (.835) bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının puan aralıkları ise şöyledir: Duygusal tükenme 0-16 puan düşük düzey, 17-26 puan orta düzey, 27 puan ve üzeri yüksek düzey; Duyarsızlaşma 0-8 puan düşük düzey, 9-13 puan orta düzey, 14 ve üzeri yüksek düzey; Kişisel başarı 37 puan ve üzeri düşük düzey, 31-36 puan orta düzey, 0-30 puan yüksek düzeyde tükenmişlik yaşandığını göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelere şu şekilde örnek verilebilir: (Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum. Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum. Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum. Kendimi çok zinde hissediyorum.)

### 3.3.1.3. Örgütsel İklim Ölçeği

Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte dördümlü likert tipi (1: Nadiren olur, 2: Bazen olur, 3: Genellikle olur ve 4: Çok sık olur) olmak üzere toplam 39 madde yer almaktadır. 2 madde ters puanlanmaktadır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçları 0.46 ile 0.82 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ise destekleyici müdür davranışı için 0.89, emredici müdür davranışı için 0.78, kısıtlayıcı müdür davranışı 0.73, samimi öğretmen davranışı 0.82, işbirlikçi öğretmen davranışı 0.80, umursamaz öğretmen davranışı ise 0.70'dir. Bu araştırmada nicel veri analiz bulgularının iç tutarlılık güvenirliğini ölçmek için ölçeklerin Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Cronbach alfa değeri, destekleyici müdür davranışı için (.949), emredici müdür davranışı için (.809), kısıtlayıcı müdür davranışı için (.670), samimi öğretmen

davranışı için (.926), işbirlikçi öğretmen davranışı için (.848), umursamaz öğretmen davranışı için (.767) bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı varyans oranı %51'dir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa ile madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Destekleyici müdür davranışı madde toplam korelasyonu 0.38 ile 0.77, emredici müdür davranışı faktöründe 0.38 ile 0.70, kısıtlayıcı müdür davranışı faktöründe 0.35 ile 0.60, samimi öğretmen davranışı faktöründe 0.38 ile 0.71, işbirlikçi öğretmen davranışı faktöründe 0.36 ile 0.65, umursamaz öğretmen davranışı faktöründe 0.47 ile 0.51 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelere şu şekilde örnek verilebilir: (Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister. Okul müdürü öğretmenlere eşit davranır. Okul müdürü okulu demir bir yumrukla yönetir. Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır. Öğretmenler diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlırlar. Öğretmenler birbirlerine destek olurlar.)

### 3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir.

#### 3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmiş hissetmeleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkiyi daha detaylı anlamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda sık kullanılan görüşme tekniğinde insanları ve onlarla bağlantılı durumları sözlü iletişim yoluyla anlamaya çalışmak amaçlanır. Nitel araştırmalardaki görüşme tekniğinin avantajları vardır. Doğrudan gözlemleyemediğimiz olgular hakkında yararlı bilgiler sağlar. Gözlem yönteminden farklı olarak görüşmeyi yapan kişi alınacak bilgiler hakkında daha kontrollüdür. Çünkü bunu ortaya çıkarmak için özel sorular sorabilir (Creswell, 2012; s.218). Bu araştırmada görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacının görüşme öncesi belirlediği sorulara yanıt aranırken ihtiyaç duyulduğunda derinlemesine gidebilmesine olanak sağlanır (Gülbüz & Şahin, 2018, s.184). Nicel veri analizinden elde edilen bulgulara göre hazırlanan görüşme formunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmiş hissetmelerinin çalıştıkları okul türüne göre nedenleri, algıladıkları okul ikliminin tükenmiş hissetmeleri ile ilişkisi, yaş, kıdem ve sınıf mevcudu ile tükenmiş hissetmeleri arasındaki ilişki, çalışmak istedikleri okul ikliminin boyutları ile ilgili olmak üzere dört adet soru yer

almaktadır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki farklı türde veriler toplanmıştır.

#### **3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması**

Araştırmanın nicel verileri, Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu, Örgütsel İklim Ölçeği olmak üzere üç farklı veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma ile ilgili Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü ve Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama süreci başlamıştır. 2019- 2020 eğitim-öğretim yılı kasım ve ocak ayları arasında Mersin ilindeki okullar ziyaret edilerek ölçekler uygulanmıştır. Ziyaret edilen okullarda öncelikle okul idarecileri, daha sonra okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle görüşülüp çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllülük esas alınarak öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. İl içinde gidilemeyen özellikle de uzak olan ilçelerdeki okullara araştırmacı tarafından telefon açılarak okul idarecilerine tez hakkında bilgi verilerek idarecilere okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ulaştırmaları için google form gönderilmiştir. 220 adet ölçek google form aracılığıyla toplanmıştır.

#### **3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması**

Araştırmanın nitel verileri, salgından dolayı öğretmenlerin mesleki ve uzaktan eğitim çalışmalarını yaptıkları 24 Ağustos- 25.Eylül.2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme soruları alanında uzman olan iki öğretmen (Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan öğretim üyeleri) tarafından incelendikten sonra son şeklini almıştır. Görüşmelerden önce soruların anlaşılır olup olmadığı ve ölçülmek istenen özellikleri ölçüp ölçmeyeceğini belirlemek için bağımsız anaokulunda bir, ilkokul bünyesindeki anasınıfında bir olmak üzere iki öğretmenle toplam iki pilot çalışma yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorularak soruların anlaşılır olup olmadığı konusunda

bilgi sahibi olunmuştur. Bunun sonucunda iki okul türündeki tükenmişlik nedenlerini daha iyi karşılaştırabilme adına hem bağımsız anaokulunda hem de ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Okul iklimi kavramının açıklanması sonucunda öğretmenler soruları daha iyi bir şekilde açıklamışlardır.

Görüşülen kişinin kabul etmesi ve şartların elvermesi durumunda en iyi kayıt yöntemi uygun bir araçla ses kaydı almaktır. Böylelikle hem yazarak görüşme süreci engellenmez hem de görüşme sonuçlarının daha iyi değerlendirilebilmesi için uygun bir belge elde edilmiş olur (Borg, 1963; aktaran Karasar, 2017, s.217). Görüşme yapılacak okul öncesi öğretmenlerine bilgi verildikten sonra izinleri alınarak görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür. Görüşmelerin okul ortamında boş bir sınıfta ama çoğunlukla bahçede olması tercih edilmiştir. Böylelikle görüşme yapılan öğretmenlerin okul iklimiyle ilgili soruları içtenlikle, gerçekten kendi düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

#### **3.5.1. Nicel Verilerin Analizi**

Araştırmada nicel veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra, ölçeklere numaralar verilerek bilgiler SPSS-22 istatistik paket programına girilmiş ve istatistiksel çözümlemeler bu program aracılığıyla yapılmıştır. Analizlere başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını anlamak için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri +1,96 ile -1,96 aralığında ise dağılımın normal olduğu kabul edilir (Tabachnick & Fidell, 2013, s.79). İstatistiksel sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak ölçüt alınmıştır. Kişisel bilgilerin analizi için yüzde ve frekans kullanılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve örgüt iklimi algılarına ilişkin görüşlerinde betimsel istatistikler, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki den fazla bağımsız gruba ait birden fazla değişkenin ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirleyebilmek için Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) kullanılır (Can, 2017; s.191). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma, duygusal tükenme, kişisel başarı olmak üzere üç alt boyutu; Örgütsel İklim Ölçeği'nin destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, umursamaz öğretmen davranışı olmak üzere altı alt boyutu bulunmaktadır. Bağımlı değişken sayısının fazla olduğu durumlarda birden fazla Tek

Yönlü ANOVA yapıldığı zaman her bir hipotez testine karışan tip 1 hata oranı artar. Ayrıca Tek Yönlü ANOVA’da bağımlı değişkenler ayrı ayrı incelendiği için varsa bağımlı değişkenler arasında olan ilişki ve etkileşim göz ardı edilir (Can, 2007; s.192). Bu nedenlerden dolayı okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algılarına ilişkin görüşlerinin yaş, kıdem, okul türü ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesi için tek yönlü MANOVA tercih edilmiştir. Tek Yönlü MANOVA’nın güvenilir sonuçlar verebilmesi için bazı koşulların sağlanmış olması gerekir:

- a) Ortalaması kıyaslanacak olan verilerin hem tek değişkenli hem de çok değişkenli normal dağılım sergilemesi gerekir. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nun duyarsızlaşma alt boyutu (çarpıklık: 146; basıklık: 1,65), duygusal tükenme alt boyutu (çarpıklık: ,644; basıklık: ,090), kişisel başarı alt boyutu (çarpıklık: -,745; basıklık: -,362); Örgütsel İklim Ölçeği’nin destekleyici müdür davranışı alt boyutu (çarpıklık: -,286; basıklık: -,890), emredici müdür davranışı alt boyutu (çarpıklık: ,340, basıklık: -,343), kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu (çarpıklık: ,678; basıklık: ,988), samimi öğretmen davranışı alt boyutu (çarpıklık: -,044, basıklık: -,385), işbirlikçi öğretmen davranışı (çarpıklık: -,489; basıklık: ,207), umursamaz öğretmen davranışı (çarpıklık: ,679, basıklık: ,104) olarak bulunmuştur. Çok değişkenli normalliğe bakmak için Mahalanobis uzaklığı değeri hesaplanır. Field’e göre (2005; s.165), örneklem sayısı 500, değişken sayısı 5 olduğu durumlarda Mahalanobis değeri 25 ve üzeri olduğu zaman çok değişkenli bir uç değerin olduğu söylenir. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nun alt boyutlarının Mahalanobis değerine bakıldığında 22 ve aşağısında, Örgütsel İklim Ölçeği’nin alt boyutlarının Mahalanobis değerinin ise 20 ve aşağısında olduğu görülmektedir.
- b) Bağımlı değişkenler arasında doğrusal ilişki olmalıdır. Bu ilişkinin test edilmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nun duyarsızlaşma ile duygusal tükenme arasında ( $r=-,49$ ,  $p<0.05$ ) orta düzeyde anlamlı ilişki, duyarsızlaşma ile kişisel başarı arasında ( $r=.51$ ,  $p<0.05$ ) orta düzeyde anlamlı ilişki, kişisel başarı ile duygusal tükenme arasında ( $r=-,33$ ,  $p<0.05$ ) düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel İklim

Ölçeği'nin destekleyici müdür davranışı ile işbirlikçi öğretmen davranışı arasında ( $r=,55$   $p<0.05$ ) orta düzeyde anlamlı ilişki, kısıtlayıcı müdür davranışı arasında ( $r=,48$   $p<0.05$ ) orta düzeyde anlamlı ilişki, emredici müdür davranışı arasında ( $r=,46$   $p<0.05$ ) orta düzeyde anlamlı ilişki, samimi öğretmen davranışı arasında ( $r=,38$   $p<0.05$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki, umursamaz öğretmen davranışı arasında ( $r=,43$   $p<0.05$ ) orta düzeyde anlamlı ilişki; işbirlikçi öğretmen davranışı ile kısıtlayıcı müdür davranışı arasında ( $r=,35$   $p<0.05$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki, emredici müdür davranışı arasında ( $r=,42$   $p<0.05$ ) orta düzeyde anlamlı ilişki, samimi öğretmen davranışı arasında ( $r=,56$   $p<0.05$ ) orta düzeyde anlamlı ilişki, umursamaz öğretmen davranışı arasında ( $r=,37$   $p<0.05$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki; kısıtlayıcı müdür davranışı ile emredici müdür davranışı arasında ( $r=,45$   $p<0.05$ ) orta düzeyde anlamlı ilişki, samimi öğretmen davranışı arasında ( $r=,54$   $p<0.05$ ) orta düzeyde anlamlı ilişki, umursamaz öğretmen davranışı arasında ( $r=,50$   $p<0.05$ ) orta düzeyde anlamlı ilişki; emredici müdür davranışı ile samimi öğretmen davranışı arasında ( $r=,53$   $p<0.05$ ) orta düzeyde anlamlı ilişki, umursamaz öğretmen davranışı arasında ( $r=,37$   $p<0.05$ ) düşük düzeyde anlamlı ilişki; samimi öğretmen davranışı ile umursamaz öğretmen davranışı arasında ( $r=,42$   $p<0.05$ ) orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Korelasyon katsayısı 0.9'un altında olduğu için veriler arasında çoklu bağlantı söz konusu değildir.

- c) Bağımlı değişkenlere ait kovaryanslar arasında anlamlı fark olmaması gerekir. Bu sayıltının karşılanıp karşılanmadığına bakmak için Box Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi yapılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları ile okul türü değişkeni arasında varyans ve kovaryans matrislerinin homojen olmadığı [ $F(21,940) = 3.631, p=.001$ ], yaş değişkeni [ $F(16,050) = 1.322, p=.198$ ], kıdem değişkeni [ $F(25,943) = 2.120, p=.130$ ] ve sınıf mevcudu değişkenleri [ $F(24,654) = 1.332, p=.156$ ] arasında kovaryans matrislerinin homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel İklim Ölçeği'nin destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, umursamaz öğretmen davranışı alt boyutları ile okul türü [ $F(60,138) = 2.824, P=.005$ ] ve kıdem değişkeni [ $F(78,803) = 1.804, p=.001$ ]

arasında kovaryans matrislerinin homojen olmadığı yaş değişkeni [ $F(78,426)=1.825$ ,  $p=.125$ )] ve sınıf mevcudu değişkenleri [ $F(17,378)=2.061$ ,  $p=.58$ ] arasında kovaryans matrislerinin homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- d) Bağımlı değişkenlere ait hata varyanslarının homojen olması gerekir. Bu sayıltı için Levene Hata Varyanslarının Eşitliği Testi yapılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma boyutu ile yaş değişkeni arasında [ $F(2-461)=1.118$ ,  $p=.328$ ], duygusal tükenme ile yaş değişkeni arasında [ $F(2-461)=2.596$ ,  $p=.076$ ], kişisel başarı ile yaş değişkeni arasında [ $F(2-461)=.424$ ,  $p=.654$ ] hata varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma boyutu ile okul türü değişkeni arasında [ $F(1-462)=2.030$ ,  $p=.155$ ], duygusal tükenme ile okul türü değişkeni arasında [ $F(1-462)=1.891$ ,  $p=.170$ ]] hata varyansları homojen dağılırken, kişisel başarı ile okul türü değişkeni arasında [ $F(1-462)=8.507$ ,  $p=.004$ ] hata varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma boyutu ile kıdem değişkeni arasında [ $F(2-461)=2.491$ ,  $p=.084$ ], duygusal tükenme ile kıdem değişkeni arasında [ $F(2-461)=1.866$ ,  $p=.156$ ] ve kişisel başarı ile kıdem değişkeni arasında [ $F(2-461)=1.493$ ,  $p=.226$ ] hata varyanslarının eşitliği koşulunun sağlandığı görülmektedir. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma boyutu ile sınıf mevcudu değişkeni arasında [ $F(3-460)=.820$ ,  $p=.483$ ], duygusal tükenme ile sınıf mevcudu değişkeni arasında [ $F(3-460)=.623$ ,  $p=.601$ ]] ve kişisel başarı ile sınıf mevcudu değişkeni arasında [ $F(3-460)=3.409$ ,  $p=.068$ ] hata varyanslarının eşitliği koşulunun sağlandığı görülmektedir. Yaş, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenlerinin  $p$  değerleri ,05'ten büyük olduğu Wilks' Lambda Testi, okul türü değişkeninin  $p$  değeri ,05'ten küçük olduğu Pillai's Trace testi tercih edilmiştir.

Örgütsel İklim Ölçeği'nin destekleyici müdür davranışı [ $F(1-462)=6.717$ ,  $p=.010$ ], kısıtlayıcı müdür davranışı [ $F(1-462)=27.195$ ,  $p=.000$ ], işbirlikçi öğretmen davranışı [ $F(1-462)=20.864$ ,  $p=.000$ ] bağımlı değişkenleri ile okul türü değişkeni arasında hata varyanslarının eşitliği koşulunun sağlanmadığı, emredici müdür davranışı [ $F(1-462)=.184$ ,  $p=.668$ ], samimi öğretmen davranışı [ $F(1-462)=.901$ ,  $p=.343$ ], umursamaz öğretmen davranışı [ $F(1-462)=.500$ ,  $p=.480$ ] bağımlı değişkenleri ile okul

türü değişkeni arasında hata varyanslarının eşitliği koşulunun sağlandığı görülmektedir. Örgütsel İklim Ölçeği'nin destekleyici müdür davranışı [ $F(2-461)=.715$ ,  $p=.490$ ], emredici müdür davranışı [ $F(2-461)=2.050$   $p=.130$ ], kısıtlayıcı müdür davranışı [ $F(2-461)=1.886$   $p=.153$ ], samimi öğretmen davranışı [ $F(2-461)=.675$   $p=.510$ ], işbirlikçi öğretmen davranışı [ $F(2-461)=.201$   $p=.818$ ], umursamaz öğretmen davranışı [ $F(2-461)=1.467$   $p=.232$ ] bağımlı değişkenleri ile yaş değişkeni arasında hata varyanslarının eşitliği koşulunun sağlandığı görülmektedir. Örgütsel İklim Ölçeği'nin destekleyici müdür davranışı [ $F(2-461)=1.053$   $p=.350$ ], kısıtlayıcı müdür davranışı [ $F(2-461)=1.719$   $p=.180$ ], samimi öğretmen davranışı [ $F(2-461)=.741$   $p=.477$ ] bağımlı değişkenleri ile kıdem değişkeni arasında hata varyanslarının eşitliği koşulunun sağlandığı, emredici müdür davranışı [ $F(2-461)=4.361$   $p=.013$ ], işbirlikçi öğretmen davranışı [ $F(2-461)=4.119$   $p=.017$ ], umursamaz öğretmen davranışı [ $F(2-461)=5.949$   $p=.003$ ] bağımlı değişkenleri ile kıdem değişkeni arasında hata varyanslarının eşitliği koşulunun sağlanmadığı görülmektedir. Örgütsel İklim Ölçeği'nin destekleyici müdür davranışı [ $F(3-460)=1.404$   $p=.241$ ], emredici müdür davranışı [ $F(3-460)=4.661$   $p=.060$ ], kısıtlayıcı müdür davranışı [ $F(3-460)=2.623$   $p=.051$ ], samimi öğretmen davranışı [ $F(3-460)=1.748$   $p=.156$ ], işbirlikçi öğretmen davranışı [ $F(3-460)=1.504$   $p=.213$ ], umursamaz öğretmen davranışı [ $F(3-460)=2.316$   $p=.075$ ] bağımlı değişkenleri ile sınıf mevcudu değişkeni arasında hata varyanslarının eşitliği koşulunun sağlandığı görülmektedir. Okul türü ve kıdem değişkenlerinin  $p$  değeri ,05'ten küçük olduğu Pillai's Trace testi, yaş ve sınıf mevcudu değişkenlerinin  $p$  değerleri ,05'ten büyük olduğu Wilks' Lambda Testi, tercih edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının tükenmişlik düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek için Çoklu Regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için bazı şartlar bulunmaktadır. Bunlar:

- a) Değişkenler normal dağılım sergilemelidir. Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarının çarpıklık değerleri-.044 ile .679; basıklık değerleri .104 ile .988 arasında değişmektedir.
- b) Yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenle arasındaki ilişki doğrusal olmalıdır. Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutları ile Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun alt boyutları arasında ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyon analizi sonuçlarına göre; destekleyici müdür davranışı ile duyarsızlaşma arasında negatif yönlü, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki ( $r=-.419$   $p<0.5$ ), duygusal tükenme arasında

negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki ( $r=-,243$   $p<0.5$ ), kişisel başarı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki ( $r=,271$   $p<0.5$ ); emredici müdür davranışı ile kişisel başarı arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki ( $r=-,350$   $p<0.5$ ); kısıtlayıcı müdür davranışı ile duyarsızlaşma arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki ( $r=,398$   $p<0.5$ ), duygusal tükenme arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki ( $r=,294$   $p<0.5$ ), kişisel başarı arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki ( $r=-,277$   $p<0.5$ ); samimi öğretmen davranışı ile duyarsızlaşma arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki ( $r=-,292$   $p<0.5$ ); işbirlikçi öğretmen davranışı ile duygusal tükenme arasında negatif yönlü, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki ( $r=-,536$   $p<0.5$ ), kişisel başarı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki ( $r=,574$   $p<0.5$ ); umursamaz öğretmen davranışı ile duyarsızlaşma arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki ( $r=,294$   $p<0.5$ ), duygusal tükenme arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki ( $r=,249$   $p<0.5$ ), kişisel başarı arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=-,276$   $p<0.5$ ).

- c) Yordanan değişkenler birbirinden bağımsız olmalı, yordayıcı değişkenlerin kendi aralarında yüksek ilişki bulunmamalıdır. Örgütsel İklim Ölçeği'nin destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, umursamaz öğretmen davranışı alt boyutlarının Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon değerleri  $r=-,35$  ile  $r=,56$  arasında değişmektedir.
- d) Ayrıca otokorelasyonun test edilmesinde kullanılan Durbin Watson katsayı değerleri ise: Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutları ile duyarsızlaşma arasında 1,904; Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutları ile duygusal tükenme arasında 1,846; Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutları ile kişisel başarı arasında 1,492'dir.

### 3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin araştırmacı tarafından hazırlanan daha sonra alanında uzman iki öğretmenin görüşleri alınarak son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu soruların sorularak ve cevapların katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alındıktan sonra word programına aktarılması ile analiz çalışmasına başlanmıştır.

Görüşmeler ortalama 25 dakika sürüp toplamda 440 dakikalık ses kaydı alınmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi, betimsel analize uygun olarak yapılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanabildiği gibi araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre de düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.239). Nitel verilere ilişkin analizler yapılırken her bir katılımcıya birer kod ad verilmiş (Ak2, İk5, Ae1 gibi) ve bulguların sunumunda kodlarla birlikte alıntılara yer verilmiştir. İç geçerliliği sağlamak için araştırmacı görüşmelerden elde ettiği verilerden doğrudan alıntılar yapmıştır. Doğrudan alıntılar, kişilerin duygularını, düşüncelerini, deneyimlerini ortaya çıkardığı için nitel araştırmalardaki ham verilerin temel kaynağıdır (Denzin & Lincoln, 2005; s.701).

### 3.6. Araştırmanın Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışmaları

Araştırmalardaki bilgilerin bilimsel açıdan doğruluğunu kanıtlamak için güvenilirlik ve geçerlilik gibi kullanılan ölçütler vardır. Güvenirlik, ölçüm sonuçlarının tutarlı olması ile geçerlilik ise ölçülmek isteneni ölçme derecesi ile ilgilidir. Sosyal bilim araştırmalarında yaygın olarak iç tutarlılık güvenirliliği, test-tekrar güvenirliliği, paralel formlar güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlik olmak üzere dört güvenirlik türü tercih edilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.156). Bu araştırmada nicel veri analiz bulgularının iç tutarlılık güvenirliliğini ölçmek için ölçeklerin Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ölçeğinin Cronbach alfa değeri; duyarsızlaşma alt boyutu için (.619), duygusal tükenme alt boyutu için (.873), kişisel başarı alt boyutu için (.835); Örgütsel İklim Ölçeği'nin Cronbach alfa değeri, destekleyici müdür davranışı için (.949), emredici müdür davranışı için (.809), kısıtlayıcı müdür davranışı için (.670), samimi öğretmen davranışı için (.926), işbirlikçi öğretmen davranışı için (.848), umursamaz öğretmen davranışı için (.767) bulunmuştur.

Araştırmanın sonunda elde edilen verilere nasıl ulaşıldığının ayrıntılı olarak sunulması nitel bir araştırmanın geçerliliğinin sağlanması için önemlidir. Örneğin; betimsel yöntem kullanılan bir araştırmada görüşme yapılan bireylerin ifadelerinin doğrudan alıntılar şeklinde belirtilmesi geçerlilik için önemli bir unsurdur (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.270). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen verilerin tamamı bulgulara doğrudan anlatımla sunulmuştur. Veri toplama ve analiz süreci boyunca verilerin doğruluğundan emin olmak

gerekir. Bulguların doğrulanması üye kontrolü, üçgenleme ve dış denetim gibi stratejilerle belirlenir (Creswell, 2012; s.259). Üçgenleme; farklı kişilerden, veri türlerinden, veri toplama yöntemlerinden yararlanmaktır. Böylelikle araştırmacı olarak gözlem yapılan olaylar veya anlaşıldığı düşünülen durumlar ile ilgili yorumlamaların gerçeği yansıtıp yansıtmadığı daha iyi anlaşılmış olur (Miles & Huberman, 1994; s.294). Bu çalışmada da araştırmacı ölçeklerden elde ettiği veriler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak elde ettiği verileri karşılaştırarak bulguların geçerliliğini artırmayı amaçlamıştır. Üye kontrolünde toplanan verilerin analizleri birkaç kişi tarafından yapılır ve sonuçlar karşılaştırılır. Nitel veriler toplanıp analiz edildikten sonra öğretim üyesi tarafından temalar ve kodlarla ilgili görüş alışverişi yapılmıştır. Ayrıca kullanılacak ölçeklerle ilgili uzman görüşü alınmıştır. Örneklemin genelleme yapmaya sağlayacak şekilde çeşitlendirilmesi araştırmanın dış geçerliliği için önemlidir (Miles & Huberman, 1994; s.279). Nitel veriler toplandıktan sonra ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Ardından araştırmacı tarafından görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuş sonrasında Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda görevli öğretim üyesine görüşme metinleri verilerek elde edilen kodlama anahtarları karşılaştırılmıştır. Görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar tekrar incelenip son şeklini almıştır. Nitel verilerin güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994)  $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$  formülü kullanılmıştır. Araştırmanın nitel veri güvenilirliği %85 olarak hesaplanmıştır Dış denetim stratejisinde de araştırmanın süreci ve sonuçları farklı kişiler tarafından incelenmesidir (Creswell, 2012; s.260) Bu aşamada Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan iki öğretim üyesine bulgular ve süreç hakkında bilgi verilip yorumları dikkate alınarak araştırma son şeklini almıştır. Araştırmacı Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Mersin ilinde bulunan bağımsız anaokulu ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmen sayısı ile ilgili bilgi edindikten sonra örneklem hesaplamasına gitmiştir. Kolaylıkla ulaşabileceği ilçeleri tercih etmek yerine Mersin ilinin 13 ilçesini de araştırmaya dahil ederek örneklemini çeşitlendirmiştir. Köy, merkez, birleştirilmiş sınıf ayrımı yapmadan gerektiği zamanlarda uzak ilçelerde bulunan okulların idarecilerine telefonla ulaşarak tez hakkında bilgi verdikten sonra Whatsapp aracılığıyla google form göndererek Mersin ilinin tüm ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini almayı tercih etmiştir.

### 3.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Öncelikle Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra araştırma yapılmaya başlanmıştır. Okulların listesi çıkarılarak ölçeklerin uygulanacağı bağımsız anaokulları ve ilkokullar ziyaret edilmiştir. Okul idarecilerine araştırma hakkında bilgi verildikten sonra onaylarının alınmasıyla okul öncesi öğretmenlerine ölçeklerle ilgili bilgi verilmiş, gönüllülük esas alınarak ölçekler uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanması esnasında öğretmenler kişisel bilgilerinin gizli kalacağı ve izinleri doğrultusunda ses kayıtlarının alınacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Ayrıca bulgularda doğrudan alıntılar verilirken katılımcılar için kod (Ak1, İk2 gibi) kullanılmıştır.

Görüşme tekniği kullanılarak veri toplamak zaman alıcı bir yöntem olarak düşünülse de olumlu tarafları da vardır. Görüşmeyi yapan kişi soruların anlaşılmadığı zamanlarda açıklayabilir ya da hazırlanan soruları atlamadan sorabilir. Ölçme sürecinde meydana gelebilecek hataları önlemek için bazı önlemler alınmalıdır. Bu aşamada araştırmacı bir pilot uygulama yaparak soruların anlaşılır ya da ölçülmek istenen amaca uygun sorular olup olmadığı konusunda bilgi sahibi olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.153). Bu çalışmada da araştırmacı nitel verileri toplamaya başlamadan önce pilot çalışma sonuçlarına göre soruların anlaşılır olma konusunda değişiklikler yapmıştır. Okul iklimi ile ilgili soruları idareci ve meslektaş ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte görüşme soruları hakkında bilgi sahibi olarak araştırmanın nitel verilerinin örneklem seçimi için ölçüt örnekleme yönteminin kullanılmasına karar vermiştir. Böylelikle her iki okul türünde de görev yapmış olmak ölçütü öğretmenlerin soruları daha doğru bir şekilde cevaplamasına olanak vermiştir. Okul ikliminin tanımını bilmeyen öğretmenlere açıklama yapılmıştır. Araştırmada okul ikliminin meslektaş-idareci ile ilgili boyutları hakkında bilgi sahibi olmak amaçlandığı için görüşme yapılan kişilere okul ortamlarındaki meslektaş ve idarecileri ile algıları sorulmuş olup bununla ilgili tükenmiş hissedip hissetmemeleri hakkında görüşleri alınmıştır. Görüşmelerin okul ortamında boş bir sınıfta ama çoğunlukla bahçede olması tercih edilmiştir. Böylelikle görüşme yapılan öğretmenlerin okul iklimiyle ilgili soruları içtenlikle, gerçekten kendi düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Ayrıca görüşmeler esnasında araştırmacı görüşme yapılan kişiyi etkilememek için onu onaylayacak ya da farklı düşünmesini sağlayacak davranışlarda bulunmayarak araştırmanın sonuçlarının tarafsız olmasına özen göstermiştir.

### 3.8. Araştırmacının Rolü

Araştırmada nitel veriler için çalışma grubu belirlendikten sonra nicel bulgular doğrultusunda uzman görüşü de alındıktan sonra son şekli verilen sorular hazır hale getirilerek okullara araştırmacı tarafından ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Pandemiden dolayı bazı okullarda görev yapan öğretmenler okula iki gün gittiği için ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerine haber verilerek derslerinin bitiş saatinden sonra görüşme yapılabilmesi için okulda oldukları günler kararlaştırılarak veriler toplanmıştır. Araştırmacı okullara gittikten sonra görüşmeye başlamadan önce görüşme yapılacak öğretmenlerin kendilerini rahatlıkla ifade edeceği ortamı belirlemiştir. Görüşmelerin 11 tanesi bahçede, 5 tanesi ise okuldaki boş bir sınıfta gerçekleşmiştir. Araştırmacı bu süreçte okul öncesi öğretmenin yalnız olmasını sağlamıştır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı görüşme sorularının içeriği hakkında öğretmenlere bilgi vermiştir. Böylelikle görüşme esnasında çok fazla müdahalede bulunmamıştır. Görüşmelerin ses kaydına alınacağı konusunda bilgi verdikten sonra araştırmacı tarafından hem sorular sorulmuş hem de ses kaydına alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algılarının belirlenmesi için nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Nicel Verilerin Analizi

##### 4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri yaş, kıdem, görev yaptıkları okul türü, sınıf mevcudu değişkenlerine göre araştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin görev yaptıkları okul türü, yaş, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenlerine ilişkin bulguları Tek Yönlü MANOVA ile analiz edilmiştir.

##### 4.1.1.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için uygulanan ve üç alt boyuttan oluşan “Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu” ndan elde edilen puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3.

*Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular*

| Alt Boyutlar     | N   | $\bar{X}$ | S     |
|------------------|-----|-----------|-------|
| Duyarsızlaşma    | 464 | 2.74      | 3.45  |
| Duygusal Tükenme | 464 | 20.15     | 11.63 |
| Kişisel Başarı   | 464 | 37.52     | 8.28  |

Tablo 3’te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenleri duyarsızlaşma boyutunda düşük düzeyde ( $\bar{X}$ = 2.74), duygusal tükenme boyutunda orta düzeyde ( $\bar{X}$ = 20.15), kişisel başarı boyutunda ise düşük düzeyde ( $\bar{X}$ = 37.52) tükenmişlik yaşamaktadır. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu Puanlama Anahtarı’na göre puan aralıkları ve

karşılık geldiği düzeyler şu şekildedir: Duygusal tükenme alt boyutu (0-16 puan düşük düzey, 17-26 puan orta düzey, 27 ve üzeri puan yüksek düzey); duyarsızlaşma alt boyutu (0-8 puan düşük düzey, 9-13 puan orta düzey, 14 ve üzeri puan yüksek düzey); kişisel başarı alt boyutu (37 ve üzeri puan düşük düzey, 31-36 puan orta düzey, 0-30 puan yüksek düzey).

#### 4.1.1.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulguları

Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun alt boyutlarının okul türü değişkenine ilişkin betimsel değerleri tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri*

| Alt Boyutlar     | Okul Türü         | N   | $\bar{x}$ | S     |
|------------------|-------------------|-----|-----------|-------|
| Duyarsızlaşma    | Bağımsız Anaokulu | 232 | 2.61      | 3.33  |
|                  | İlkokula Bağlı    | 232 | 2.87      | 3.57  |
|                  | Anasınıfı         |     |           |       |
| Duygusal Tükenme | Bağımsız Anaokulu | 232 | 21.31     | 11.33 |
|                  | İlkokula Bağlı    | 232 | 19.00     | 11.83 |
|                  | Anasınıfı         |     |           |       |
| Kişisel Başarı   | Bağımsız Anaokulu | 232 | 36.35     | 8.84  |
|                  | İlkokula Bağlı    | 232 | 38.69     | 7.52  |
|                  | Anasınıfı         |     |           |       |

Tablo 4 incelendiğinde bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt boyutu aritmetik ortalama puanı 2.61, ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanının ise 2.87 olduğu görülmektedir. İlkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır ( $\bar{x}=2.87$ ).

Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme alt boyutu aritmetik ortalama puanı 21.31, ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanının ise 19.00 olduğu görülmektedir. Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri duygusal

anlamda daha çok tükenmiş hissetmektedir ( $\bar{x}=21.31$ ).

Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı alt boyutu aritmetik ortalama puanı 36.35, ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanının ise 38.69 olduğu görülmektedir. İlkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri kişisel başarı boyutunda daha az tükenmişlik hissetmektedir ( $\bar{x}=38.69$ ). Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ise kişisel başarı konusunda daha fazla tükenmişlik hissetmektedir ( $\bar{x}=36.35$ ). (Puanlar ters yorumlanmaktadır.)

Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun alt boyutlarının okul türü değişkenine ilişkin Tek Yönlü MANOVA sonuçları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

*Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları*

| Bağımlı Değişken | Okul Türü                | N   | $\bar{x}$ | S     | Sd | F     | p    | $\eta^2$ |
|------------------|--------------------------|-----|-----------|-------|----|-------|------|----------|
| Duyarsızlaşma    | Bağımsız Anaokulu        | 232 | 2.61      | 3.33  | 1  | .671  | .413 | .01      |
|                  | İlkokula Bağlı Anasınıfı | 232 | 2.87      | 3.57  |    |       |      |          |
| Duygusal Tükenme | Bağımsız Anaokulu        | 232 | 21.31     | 11.33 | 1  | 4.611 | .032 | .10      |
|                  | İlkokula Bağlı Anasınıfı | 232 | 19.00     | 11.83 |    |       |      |          |
| Kişisel Başarı   | Bağımsız Anaokulu        | 232 | 36.35     | 8.84  | 1  | 9.393 | .002 | .02      |
|                  | İlkokula Bağlı Anasınıfı | 232 | 38.69     | 7.52  |    |       |      |          |

Tablo 5'te görüldüğü gibi duygusal tükenme [ $F(1,461)=4.611$   $p<.05$ ] ve kişisel başarı [ $F(1,461)=9.393$   $p<.05$ ] bağımlı değişkenleri ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Duyarsızlaşma bağımlı değişkeni ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [ $F(1,461)=.671$   $p>.05$ ]. Okul türünün duyarsızlaşma bağımlı değişkeni üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.01$ ), duygusal tükenme bağımlı değişkeni üzerinde orta düzeyde etkiye ( $\eta^2=.10$ ), kişisel başarı bağımlı değişkeni üzerinde ise düşük düzeyde etkiye sahiptir ( $\eta^2=.02$ ).

Okul türü değişkeninin Pillai's Trace değerleri ise; Pillai's Trace= .023;  $f=3.613$ ; hipotez  $sd= 3$ ; hata  $sd=460$ ;  $p=.013$ ;  $\eta^2=.023$ 'tür.

#### 4.1.1.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları

Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun alt boyutlarının yaş değişkenine ilişkin betimsel değerleri tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri*

| Alt Boyutlar     | Yaş            | N   | $\bar{X}$ | S     |
|------------------|----------------|-----|-----------|-------|
| Duyarsızlaşma    | 20-29          | 91  | 2.42      | 3.14  |
|                  | 30-39          | 255 | 2.87      | 3.49  |
|                  | 40 ve yukarısı | 118 | 2.70      | 3.61  |
| Duygusal Tükenme | 20-29          | 91  | 20.24     | 10.04 |
|                  | 30-39          | 255 | 20.72     | 11.52 |
|                  | 40 ve yukarısı | 118 | 18.84     | 12.93 |
| Kişisel Başarı   | 20-29          | 91  | 37.15     | 7.93  |
|                  | 30-39          | 255 | 37.38     | 8.49  |
|                  | 40 ve yukarısı | 118 | 38.11     | 8.11  |

Tablo 6 incelendiğinde 20-29 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu duyarsızlaşma alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X} = 2.42$ , 30-39 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanı  $\bar{X} = 2.87$ , 40 ve yukarısında yaşı olan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X} = 2.70$  olduğu görülmektedir. 30-39 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenleri duyarsızlaşma boyutunda daha çok tükenmişlik yaşamaktadır ( $\bar{X} = 2.87$ ).

20-29 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu duygusal tükenme alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X} = 20.24$ , 30-39 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanı  $\bar{X} = 20.72$ , 40 ve yukarısında yaşı olan bulunan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X} = 18.84$  olduğu görülmektedir. 30-39 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenleri duygusal tükenme boyutunda daha çok tükenmişlik

yaşamaktadır ( $\bar{X}$  = 20.72).

20-29 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu kişisel başarı alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$  = 37.15, 30-39 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$  = 37.38, 40 ve yukarısında yaşı olan bulunan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}$  = 38.11 olduğu görülmektedir. 20-39 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenleri kişisel başarı boyutunda daha çok tükenmişlik yaşamaktadır ( $\bar{X}$  = 37.15).

Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun alt boyutlarının yaş değişkenine ilişkin Tek Yönlü MANOVA sonuçları tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

*Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları*

| Bağımlı Değişken | Yaş            | N   | $\bar{X}$ | S     | sd | F     | P    | $\eta^2$ |
|------------------|----------------|-----|-----------|-------|----|-------|------|----------|
| Duyarsızlaşma    | 20-29          | 91  | 2.42      | 3.14  | 2  | .568  | .567 | .02      |
|                  | 30-39          | 255 | 2.87      | 3.49  |    |       |      |          |
|                  | 40 ve yukarısı | 118 | 2.79      | 3.61  |    |       |      |          |
| Duygusal Tükenme | 20-29          | 91  | 20.24     | 10.04 | 2  | 1.059 | .348 | .06      |
|                  | 30-39          | 255 | 20.72     | 11.52 |    |       |      |          |
|                  | 40 ve yukarısı | 118 | 18.84     | 12.93 |    |       |      |          |
| Kişisel Başarı   | 20-29          | 91  | 37.15     | 7.93  | 2  | .430  | .651 | .02      |
|                  | 30-39          | 255 | 37.38     | 8.49  |    |       |      |          |
|                  | 40 ve yukarısı | 118 | 38.11     | 8.11  |    |       |      |          |

Tablo 7'de görüldüğü gibi duyarsızlaşma [ $F(2,461)=.568$   $p>.05$ ], duygusal tükenme [ $F(2,461)=1.059$   $p>.05$ ] ve kişisel başarı [ $F(2,461)=.430$   $p>.05$ ] bağımlı değişkenleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yaş değişkeninin duyarsızlaşma bağımlı değişkeni üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.02$ ), duygusal tükenme bağımlı değişkeni üzerinde orta düzeyde etkiye ( $\eta^2=.06$ ), kişisel başarı bağımlı değişkeni üzerinde ise düşük düzeyde etkiye sahip ( $\eta^2=.02$ ) olduğu görülmektedir.

Yaş değişkeninin Wilks' Lambda değerleri ise; Wilks's Lambda = .991;  $f=709$ ; hipotez sd = 6; hata sd = 918;  $p=.643$ ;  $\eta^2=.005$ 'tir.

#### 4.1.1.4. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları

Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun alt boyutlarının kıdem değişkenine ilişkin betimsel değerleri tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

*Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri*

| Alt Boyut        | Kıdem          | N   | $\bar{X}$ | S     |
|------------------|----------------|-----|-----------|-------|
| Duyarsızlaşma    | 1-9 yıl        | 152 | 2.53      | 3.16  |
|                  | 10-19 yıl      | 274 | 2.74      | 3.42  |
|                  | 20 ve yukarısı | 38  | 3.55      | 4.58  |
| Duygusal Tükenme | 1-9 yıl        | 152 | 19.75     | 10.33 |
|                  | 10-19 yıl      | 274 | 20.68     | 11.96 |
|                  | 20 ve yukarısı | 38  | 17.89     | 13.91 |
| Kişisel Başarı   | 1-9 yıl        | 152 | 37.63     | 7.80  |
|                  | 10-19 yıl      | 274 | 37.26     | 8.53  |
|                  | 20 ve yukarısı | 38  | 38.97     | 8.36  |

Tablo 8 incelendiğinde 1-9 yıl aralığında hizmet yılı olan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu duyarsızlaşma alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$ = 2.53, 10-19 yıl aralığında hizmet yılı olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$ =2.74, 20 yıl ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}$  =3.55 olduğu görülmektedir. 20 yıl ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenler duyarsızlaşma boyutunda daha çok tükenmişlik yaşamaktadır ( $\bar{X}$  =3.55).

1-9 yıl aralığında hizmet yılı olan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu duygusal tükenme alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$ = 19.75, 10-19 yıl aralığında hizmet yılı olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$ =20.68, 20 yıl ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}$ =17.89 olduğu görülmektedir. 10-19 aralığında hizmet yılı olan öğretmenler duygusal tükenme boyutunda daha çok tükenmişlik yaşamaktadır

( $\bar{X}$  =20.68).

1-9 yıl aralığında hizmet yılı olan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu kişisel başarı alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$ = 37.63, 10-19 yıl aralığında hizmet yılı olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$ =37.26, 20 yıl ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}$ =38.97 olduğu görülmektedir. 10-19 aralığında hizmet yılı olan öğretmenler kişisel başarı boyutunda daha çok tükenmişlik yaşamaktadır ( $\bar{X}$  =37.26).

Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun alt boyutlarının kıdem değişkenine ilişkin Tek Yönlü MANOVA sonuçları tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

*Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları*

| Bağımlı Değişken | Kıdem     | N   | $\bar{X}$ | S     | Sd | F     | P    | $\eta^2$ |
|------------------|-----------|-----|-----------|-------|----|-------|------|----------|
| Duyarsızlaşma    | 1-9 yıl   | 152 | 2.53      | 3.16  | 2  | 1.368 | .271 | .06      |
|                  | 10-19 yıl | 274 | 2.74      | 3.42  |    |       |      |          |
|                  | 20 ve     | 38  | 3.55      | 4.58  |    |       |      |          |
|                  | yukarısı  |     |           |       |    |       |      |          |
| Duygusal Tükenme | 1-9 yıl   | 152 | 19.75     | 10.33 | 2  | 1.097 | .335 | .05      |
|                  | 10-19 yıl | 274 | 20.68     | 11.96 |    |       |      |          |
|                  | 20 ve     | 38  | 17.89     | 13.91 |    |       |      |          |
|                  | yukarısı  |     |           |       |    |       |      |          |
| Kişisel Başarı   | 1-9 yıl   | 152 | 37.63     | 7.80  | 2  | .732  | .482 | .03      |
|                  | 10-19 yıl | 274 | 37.26     | 8.53  |    |       |      |          |
|                  | 20 ve     | 38  | 38.97     | 8.36  |    |       |      |          |
|                  | yukarısı  |     |           |       |    |       |      |          |

Tablo 9'da görüldüğü gibi duyarsızlaşma [ $F(2,461)=1.308$   $p>.05$ ], duygusal tükenme [ $F(2,461)=1.097$   $p>.05$ ] ve kişisel başarı [ $F(2,461)=.732$   $p>.05$ ] bağımlı değişkenleri ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kıdem değişkeninin duyarsızlaşma bağımlı değişkeni üzerinde orta düzeyde etkiye ( $\eta^2=.06$ ), duygusal tükenme bağımlı değişkeni üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.05$ ), kişisel başarı bağımlı değişkeni üzerinde ise düşük düzeyde etkiye sahip ( $\eta^2=.03$ ) olduğu

görülmektedir.

Kıdem değişkeninin Wilks' Lambda değerleri ise; Wilks's Lambda= .986;  $f=.817$ ; hipotez sd= 6; hata sd=918;  $p=.557$ ;  $\eta^2=.05$ 'tir.

#### 4.1.1.5. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun Alt Boyutlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulguları

Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun alt boyutlarının sınıf mevcudu değişkenine ilişkin betimsel değerleri tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

*Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun Alt Boyutlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri*

| Alt Boyut        | Sınıf Mevcudu | N   | $\bar{X}$ | S     |
|------------------|---------------|-----|-----------|-------|
| Duyarsızlaşma    | 1-10          | 30  | 3.86      | 3.88  |
|                  | 11-20         | 216 | 2.72      | 3.35  |
|                  | 21-30         | 186 | 2.77      | 3.45  |
|                  | 31 ve üzeri   | 32  | 2.56      | 3.88  |
| Duygusal Tükenme | 1-10          | 30  | 18.30     | 9.72  |
|                  | 11-20         | 216 | 19.35     | 11.42 |
|                  | 21-30         | 186 | 20.68     | 12.07 |
|                  | 31 ve üzeri   | 32  | 24.18     | 11.44 |
| Kişisel Başarı   | 1-10          | 30  | 40.66     | 6.74  |
|                  | 11-20         | 216 | 38.33     | 7.79  |
|                  | 21-30         | 186 | 37.06     | 8.41  |
|                  | 31 ve üzeri   | 32  | 31.78     | 9.43  |

Tablo 10 incelendiğinde 1-10 aralığında sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu duyarsızlaşma alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}= 2.86$ , 11-20 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=2.72$ , 21-30 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X} =2.77$ , 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X} =2.56$  olduğu görülmektedir. 1-10 aralığında sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenleri duyarsızlaşma boyutunda daha çok tükenmişlik yaşamaktadır ( $\bar{X} =2.86$ ).

1-10 aralığında sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach

Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu duygusal tükenme alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$ =18.30, 11-20 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$ =19.35, 21-30 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}$  =20.68, 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}$  =24.18 olduğu görülmektedir. 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenleri duygusal tükenme boyutunda daha çok tükenmişlik yaşamaktadır ( $\bar{X}$  =24.18).

1-10 aralığında sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu kişisel başarı alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$ = 40.66, 11-20 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$ =38.33, 21-30 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}$  =37.06, 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}$  =31.78 olduğu görülmektedir. 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenleri kişisel başarı boyutunda daha çok tükenmişlik yaşamaktadır ( $\bar{X}$  =31.78).

Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun alt boyutlarının sınıf mevcudu değişkenine ilişkin Tek Yönlü MANOVA sonuçları tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

*Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun Alt Boyutlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları*

| Bağımlı Değişken | Sınıf Mevcudu | N   | $\bar{X}$ | S     | sd | F     | P    | $\eta^2$ |
|------------------|---------------|-----|-----------|-------|----|-------|------|----------|
| Duyarsızlaşma    | 1-10          | 30  | 3.86      | 3.88  | 3  | .048  | .986 | .02      |
|                  | 11-20         | 216 | 2.72      | 3.35  |    |       |      |          |
|                  | 21-30         | 186 | 2.77      | 3.45  |    |       |      |          |
|                  | 31 ve üzeri   | 32  | 2.56      | 3.88  |    |       |      |          |
| Duygusal Tükenme | 1-10          | 30  | 18.30     | 9.72  | 3  | 2.019 | .110 | .30      |
|                  | 11-20         | 216 | 19.35     | 11.42 |    |       |      |          |
|                  | 21-30         | 186 | 20.68     | 12.07 |    |       |      |          |
|                  | 31 ve üzeri   | 32  | 24.18     | 11.44 |    |       |      |          |
| Kişisel Başarı   | 1-10          | 30  | 40.66     | 6.74  | 3  | 7.778 | .000 | .48      |
|                  | 11-20         | 216 | 38.33     | 7.79  |    |       |      |          |
|                  | 21-30         | 186 | 37.06     | 8.41  |    |       |      |          |
|                  | 31 ve üzeri   | 32  | 31.78     | 9.43  |    |       |      |          |

Tablo 11’de görüldüğü gibi duyarsızlaşma [ $F(3,460)=.048$   $p>.05$ ] ve duygusal tükenme [ $F(3,460)=2.019$   $p>.05$ ] bağımlı değişkenleri ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kişisel başarı bağımlı değişkeni ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $F(3,460)=7.778$   $p<.05$ ].

Sınıf mevcudu değişkeninin duyarsızlaşma bağımlı değişkeni üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.02$ ), duygusal tükenme bağımlı değişkeni üzerinde yüksek düzeyde etkiye ( $\eta^2=.30$ ), kişisel başarı bağımlı değişkeni üzerinde ise yüksek düzeyde etkiye sahip ( $\eta^2=.48$ ) olduğu görülmektedir.

Sınıf mevcudu değişkeninin Wilks’ Lambda değerleri ise; Wilks’s Lambda= .949;  $f=2.706$ ; hipotez sd= 9; hata sd=114;  $p=.004$ ;  $\eta^2=.17$ ’dir. MANOVA sonucunda sınıf mevcudu değişkeninin kişisel başarı alt boyutunda anlamlı fark bulunması nedeniyle farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçları tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

*Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nun Kişisel Başarı Alt Boyutu’nun Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Tukey Testi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | P    | Anlamlı Fark (Tukey) |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|----------------------|
| Gruplar arası     | 1534,000        | 3   | 511.333            | 7.778 | .000 | 1-10 > 31 ve üzeri   |
| Gruplar içi       | 30239,690       | 460 | 65.738             |       |      | 21-30>31 ve üzeri    |
| Toplam            | 31773,690       | 463 |                    |       |      |                      |

Tablo 12 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin hizmet yılları ile kişisel başarı alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $F(3-460)=7.778$ ,  $p<.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. ANOVA testi sonuçlarına göre hangi post-hoc analiz tekniğinin kullanılacağını belirlemek için levene testi yapılmıştır. Testin sonucunda varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Levene testi  $f=3.409$ ,  $p>.05$ ). Bundan dolayı tukey testi tercih edilmiştir. Tukey testinin sonuçlarına göre 1-10 ile 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olanlar ile 21-30 ile 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 1-10 arasında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin öğrenci sayılarının az olmasından dolayı, 21-30 ile 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan öğretmenlerin ise öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı kişisel başarı boyutunda tükenmişlik yaşamaktadır.

#### 4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgüt İklimi Algılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algıları yaş, kıdem, çalıştıkları okul türü, sınıf mevcudu değişkenlerine göre araştırılmıştır. Örgütsel İklim Ölçeği'nin alt boyutları olan destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, umursamaz öğretmen davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışı bağımlı değişkenleri ile yaş, okul türü, kıdem ve sınıf mevcudu bağımsız değişkenleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Çok Değişkenli MANOVA kullanılmıştır.

##### 4.1.2.1. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarını belirlemek için uygulanan ve altı alt boyuttan oluşan “Örgütsel İklim Ölçeği”nden elde edilen puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

*Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular*

| Alt Boyutlar                  | N   | $\bar{X}$ | S    |
|-------------------------------|-----|-----------|------|
| Destekleyici Müdür Davranışı  | 464 | 24.60     | 7.74 |
| Emredici Müdür Davranışı      | 464 | 14.69     | 4.60 |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | 464 | 12.10     | 3.65 |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | 464 | 17.28     | 5.19 |
| İşbirlikçi Öğretmen Davranışı | 464 | 19.72     | 4.32 |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | 464 | 7.11      | 2.56 |

Tablo 13'te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenleri örgüt iklimi algı konusunda beraber görev yaptıkları idarecilerinin destekleyici olma konusunda aynı fikre sahiplerdir ( $\bar{x}$ = 24.60).

##### 4.1.2.2. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulguları

Örgütsel İklim Ölçeği'nin alt boyutlarının okul türü değişkenine ilişkin betimsel değerleri tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

*Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri*

| Alt Boyutlar                  | Okul Türü | N   | $\bar{X}$ | S    |
|-------------------------------|-----------|-----|-----------|------|
| Destekleyici Müdür Davranışı  | Anaokulu  | 232 | 26.74     | 7.12 |
|                               | Anasınıfı | 232 | 22.47     | 7.76 |
| Emredici Müdür Davranışı      | Anaokulu  | 232 | 15.27     | 4.56 |
|                               | Anasınıfı | 232 | 14.12     | 4.58 |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | Anaokulu  | 232 | 13.15     | 3.84 |
|                               | Anasınıfı | 232 | 11.05     | 3.12 |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | Anaokulu  | 232 | 18.46     | 4.92 |
|                               | Anasınıfı | 232 | 16.10     | 5.20 |
| İşbirlikçi Öğretmen Davranışı | Anaokulu  | 232 | 20.47     | 3.69 |
|                               | Anasınıfı | 232 | 18.97     | 4.77 |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | Anaokulu  | 232 | 6.75      | 2.43 |
|                               | Anasınıfı | 232 | 7.48      | 2.64 |

Tablo 14 incelendiğinde bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin destekleyici müdür davranışı alt boyutu aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=26.74$ , ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}=22.47$  olduğu görülmektedir. Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri okul idarecilerinin daha fazla destekleyici davranışlarda bulunduğunu düşünmektedirler ( $\bar{X}=26.74$ )

Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin emredici müdür davranışı alt boyutu aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=15.27$ , ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}=14.12$  olduğu görülmektedir. Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri okul idarecilerinin emredici davranışlarda daha çok bulunduğunu düşünmektedirler ( $\bar{X}=15.27$ ).

Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kısıtlayıcı müdür

davranışı alt boyutu aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=13.15$ , ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}=11.05$  olduğu görülmektedir. Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri okul idarecilerinin daha fazla kısıtlayıcı davranışlarda bulunduğunu düşünmektedirler ( $\bar{X}=13.15$ ).

Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin samimi öğretmen davranışı alt boyutu aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=18.46$ , ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}=16.10$  olduğu görülmektedir. Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri meslektaşlarının daha samimi olduğunu düşünmektedirler ( $\bar{X}=18.46$ ).

Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=20.47$ , ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}=18.97$  olduğu görülmektedir. Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri meslektaşlarının daha çok iş birliği içinde olduklarını düşünmektedir ( $\bar{X}=20.47$ ).

Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=6.75$ , ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}=7.48$  olduğu görülmektedir. İlkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri okullarındaki meslektaşlarının daha çok umursamaz olduklarını düşünmektedir ( $\bar{X}=7.48$ ).

Örgütsel İklim Ölçeği'nin alt boyutlarının okul türü değişkenine ilişkin Tek Yönlü MANOVA sonuçları tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.

*Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları*

| Bağımlı Değişken              | Okul Türü | N   | $\bar{X}$ | S    | Sd | F      | P    | $\eta^2$ |
|-------------------------------|-----------|-----|-----------|------|----|--------|------|----------|
| Destekleyici Müdür Davranışı  | Anaokulu  | 232 | 26.74     | 7.12 | 1  | 3.105  | .000 | .07      |
|                               | Anasınıfı | 232 | 22.47     | 7.76 |    |        |      |          |
| Emredici Müdür Davranışı      | Anaokulu  | 232 | 15.27     | 4.56 | 1  | 7.283  | .007 | .16      |
|                               | Anasınıfı | 232 | 14.12     | 4.58 |    |        |      |          |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | Anaokulu  | 232 | 13.15     | 3.84 | 1  | 41.434 | .000 | .08      |
|                               | Anasınıfı | 232 | 11.05     | 3.12 |    |        |      |          |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | Anaokulu  | 232 | 18.46     | 4.92 | 1  | 25.21  | .000 | .05      |
|                               | Anasınıfı | 232 | 16.10     | 5.20 |    |        |      |          |
| İşbirlikçi Öğretmen Davranışı | Anaokulu  | 232 | 20.47     | 3.69 | 1  | 14.33  | .000 | .30      |
|                               | Anasınıfı | 232 | 18.97     | 4.77 |    |        |      |          |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | Anaokulu  | 232 | 6.75      | 2.43 | 1  | 9.54   | .002 | .02      |
|                               | Anasınıfı | 232 | 7.48      | 2.64 |    |        |      |          |

Tablo 15'te görüldüğü gibi destekleyici müdür davranışı [ $F(1,462)=38.105$   $p<.05$ ], emredici müdür davranışı [ $F(1,462)=7.283$   $p<.05$ ], kısıtlayıcı müdür davranışı [ $F(1,462)=41.434$   $p<.05$ ], samimi öğretmen davranışı [ $F(1,462)=25.21$   $p<.05$ ], işbirlikçi öğretmen davranışı [ $F(1,462)=14.33$   $p<.05$ ], umursamaz öğretmen davranışı [ $F(1,462)=9.54$   $p<.05$ ] bağımlı değişkenleri ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Okul türünün destekleyici müdür davranışı bağımlı değişkeni üzerinde orta düzeyde etkiye ( $\eta^2=.07$ ), emredici müdür davranışı bağımlı değişkeni üzerinde yüksek düzeyde etkiye ( $\eta^2=.16$ ), kısıtlayıcı müdür davranışı bağımlı değişkeni üzerinde orta düzeyde etkiye ( $\eta^2=.08$ ), samimi öğretmen davranışı bağımlı değişkeni üzerinde ise düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.05$ ), işbirlikçi öğretmen davranışı bağımlı değişkeni üzerinde ise yüksek düzeyde etkiye ( $\eta^2=.30$ ), umursamaz öğretmen davranışı bağımlı değişkeni üzerinde ise düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.02$ ) sahiptir.

Okul türü değişkeninin Pillai's Trace değerleri ise; Pillai's Trace= ,221;  $f=21.565$ ; hipotez sd= 6; hata sd=457;  $p=.000$ ;  $\eta^2=.22$ 'tür.

#### 4.1.2.3. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları

Örgütsel İklim Ölçeği'nin alt boyutlarının yaş değişkenine ilişkin betimsel değerleri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

*Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri*

| Alt Boyut                     | Yaş            | N   | $\bar{X}$ | S    |
|-------------------------------|----------------|-----|-----------|------|
| Destekleyici Müdür Davranışı  | 20-29          | 91  | 24.69     | 7.43 |
|                               | 30-39          | 255 | 24.60     | 7.90 |
|                               | 40 ve yukarısı | 118 | 24.55     | 7.69 |
| Emredici Müdür Davranışı      | 20-29          | 91  | 15.01     | 4.11 |
|                               | 30-39          | 255 | 14.48     | 4.56 |
|                               | 40 ve yukarısı | 118 | 14.92     | 5.95 |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | 20-29          | 91  | 11.71     | 3.24 |
|                               | 30-39          | 255 | 12.30     | 3.81 |
|                               | 40 ve yukarısı | 118 | 11.97     | 3.58 |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | 20-29          | 91  | 17.43     | 4.81 |
|                               | 30-39          | 255 | 17.40     | 5.32 |
|                               | 40 ve yukarısı | 118 | 16.93     | 5.23 |
| İşbirlikçi Öğretmen Davranışı | 20-29          | 91  | 19.71     | 4.26 |
|                               | 30-39          | 255 | 19.82     | 4.23 |
|                               | 40 ve yukarısı | 118 | 19.52     | 4.59 |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | 20-29          | 91  | 6.74      | 2.28 |
|                               | 30-39          | 255 | 7.14      | 2.57 |
|                               | 40 ve yukarısı | 118 | 7.33      | 2.73 |

Tablo 16 incelendiğinde 20-29 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin destekleyici müdür davranışı alt boyutu aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$ =24.69, 30-39 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama  $\bar{X}$ =24.60, 40 ve yukarı yaş aralığında bulunan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}$ =24.55 olduğu görülmektedir. 20-29 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenleri okul idarecilerinin destekleyici tavır içinde bulunduklarını düşünmektedir ( $\bar{X}$ =24.69).

20-29 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin emredici müdür davranışı alt boyutu aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$ = 15.01, 30-39 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$ =14.48, 40 ve yukarı yaş aralığında bulunan

okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}=14.92$  olduğu görülmektedir. 20-29 yaş aralığında bulunan okul öncesi öğretmenleri okul idarecilerinin emredici tavır içinde bulunduklarını düşünmektedir ( $\bar{X}=15.01$ ).

20-29 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutu aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=11.71$ , 30-39 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=12.30$ , 40 ve yukarı yaş aralığında bulunan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}=11.97$  olduğu görülmektedir. 30-39 yaş aralığında bulunan okul öncesi öğretmenleri okul idarecilerinin kısıtlayıcı davranışlar sergilediklerini düşünmektedir ( $\bar{X}=12.30$ ). 20-29 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin samimi öğretmen davranışı alt boyutu aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=17.43$ , 30-39 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=17.40$ , 40 ve yukarı yaş aralığında bulunan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}=16.93$  olduğu görülmektedir. 20-29 yaş aralığında bulunan okul öncesi öğretmenleri meslektaşlarının samimi davranışlar sergilediklerini düşünmektedir ( $\bar{X}=17.43$ ).

20-29 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutu aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=19.71$ , 30-39 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=19.82$ , 40 ve yukarı yaş aralığında bulunan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}=19.52$  olduğu görülmektedir. 30-39 yaş aralığında bulunan okul öncesi öğretmenleri meslektaşlarının işbirlikçi davranışlar sergilediklerini düşünmektedir ( $\bar{X}=19.82$ ).

20-29 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=6.74$ , 30-39 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=7.14$ , 40 ve yukarı yaş aralığında bulunan okul öncesi öğretmenlerine ait aritmetik ortalama puanının ise  $\bar{X}=7.33$  olduğu görülmektedir. 40 ve yukarı yaş aralığında bulunan okul öncesi öğretmenleri meslektaşlarının umursamaz davranışlar sergilediklerini düşünmektedir ( $\bar{X}=7.33$ ).

Örgütsel İklim Ölçeği'nin alt boyutlarının yaş değişkenine ilişkin Tek Yönlü

MANOVA sonuçları tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

*Örgütsel İklim Ölçeği’nin Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları*

| Bağımlı Değişken              | Yaş        | N   | $\bar{X}$ | S    | sd | F     | p    | $\eta^2$ |
|-------------------------------|------------|-----|-----------|------|----|-------|------|----------|
| Destekleyici Müdür Davranışı  | 20-29      | 91  | 24.69     | 7.43 | 2  | .008  | .992 | .01      |
|                               | 30-39      | 255 | 24.60     | 7.90 |    |       |      |          |
|                               | 40 ve yuk. | 118 | 24.55     | 7.69 |    |       |      |          |
| Emredici Müdür Davranışı      | 20-29      | 91  | 15.01     | 4.11 | 2  | .630  | .533 | .03      |
|                               | 30-39      | 255 | 14.48     | 4.56 |    |       |      |          |
|                               | 40 ve yuk. | 118 | 14.92     | 5.95 |    |       |      |          |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | 20-29      | 91  | 11.71     | 3.24 | 2  | .965  | .382 | .04      |
|                               | 30-39      | 255 | 12.30     | 3.81 |    |       |      |          |
|                               | 40 ve yuk. | 118 | 11.97     | 3.58 |    |       |      |          |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | 20-29      | 91  | 17.43     | 4.81 | 2  | .373  | .689 | .02      |
|                               | 30-39      | 255 | 17.40     | 5.32 |    |       |      |          |
|                               | 40 ve yuk. | 118 | 16.93     | 5.23 |    |       |      |          |
| İşbirlikçi Öğretmen Davranışı | 20-29      | 91  | 19.71     | 4.26 | 2  | .196  | .822 | .01      |
|                               | 30-39      | 255 | 19.82     | 4.23 |    |       |      |          |
|                               | 40 ve yuk. | 118 | 19.52     | 4.59 |    |       |      |          |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | 20-29      | 91  | 6.74      | 2.28 | 2  | 1.411 | .245 | .06      |
|                               | 30-39      | 255 | 7.14      | 2.57 |    |       |      |          |
|                               | 40 ve yuk. | 118 | 7.33      | 2.73 |    |       |      |          |

Tablo 17’de görüldüğü gibi destekleyici müdür davranışı [ $F(2,461)=.008$   $p>.05$ ], emredici müdür davranışı [ $F(2,461)=.630$   $p>.05$ ], kısıtlayıcı müdür davranışı [ $F(2,461)=.965$   $p>.05$ ], samimi öğretmen davranışı [ $F(2,461)=.373$   $p>.05$ ], işbirlikçi öğretmen davranışı [ $F(2,461)=.196$   $p>.05$ ], umursamaz öğretmen davranışı [ $F(2,461)=1.411$   $p>.05$ ] bağımlı değişkenleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yaş değişkeninin destekleyici müdür davranışı bağımlı değişkeni üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.01$ ), emredici müdür davranışı bağımlı değişkeni üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.03$ ), kısıtlayıcı müdür davranışı bağımlı değişkeni üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.04$ ), samimi öğretmen davranışı bağımlı değişkeni üzerinde ise düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.02$ ), işbirlikçi öğretmen davranışı bağımlı değişkeni üzerinde ise düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.01$ ), umursamaz öğretmen davranışı bağımlı değişkeni üzerinde ise orta düzeyde etkiye ( $\eta^2=.06$ ) sahiptir.

Yaş değişkeninin Wilks Lambda değerleri ise; Wilks Lambda= ,981;  $f=.718$ ; hipotez  $sd= 12$ ; hata  $sd=912$ ;  $p=.735$ ;  $\eta^2=.09$ ’dur.

#### 4.1.2.4. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları

Örgütsel İklim Ölçeği'nin alt boyutlarının kıdem değişkenine ilişkin betimsel değerleri Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18.

*Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri*

| Alt Boyut                     | Kıdem          | N   | $\bar{X}$ | S    |
|-------------------------------|----------------|-----|-----------|------|
| Destekleyici Müdür Davranışı  | 1-9 yıl        | 152 | 25.00     | 7.46 |
|                               | 10-19 yıl      | 274 | 24.07     | 7.88 |
|                               | 20 ve yukarısı | 38  | 26.86     | 7.49 |
| Emredici Müdür Davranışı      | 1-9 yıl        | 152 | 14.45     | 4.35 |
|                               | 10-19 yıl      | 274 | 14.72     | 4.50 |
|                               | 20 ve yukarısı | 38  | 15.44     | 6.13 |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | 1-9 yıl        | 152 | 11.81     | 3.36 |
|                               | 10-19 yıl      | 274 | 12.32     | 3.79 |
|                               | 20 ve yukarısı | 38  | 11.65     | 3.65 |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | 1-9 yıl        | 152 | 17.62     | 4.96 |
|                               | 10-19 yıl      | 274 | 17.18     | 5.33 |
|                               | 20 ve yukarısı | 38  | 16.65     | 5.13 |
| İşbirlikçi Öğretmen Davranışı | 1-9 yıl        | 152 | 20.20     | 4.16 |
|                               | 10-19 yıl      | 274 | 19.53     | 4.20 |
|                               | 20 ve yukarısı | 38  | 19.23     | 5.62 |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | 1-9 yıl        | 152 | 6.78      | 2.36 |
|                               | 10-19 yıl      | 274 | 7.19      | 2.52 |
|                               | 20 ve yukarısı | 38  | 7.89      | 3.33 |

Tablo 18 incelendiğinde 1-9 hizmet yılı aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin destekleyici müdür davranışı alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X} = 25.00$ , 10-19 hizmet yılı aralığında olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=24.07$ , 20 ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı ise  $\bar{X}=26.86$  olduğu görülmektedir. 20 ve üzerinde hizmet yılı olan okul öncesi öğretmenleri okul idarecilerinin daha çok destekleyici tavırlar sergilediklerini düşünmektedir ( $\bar{X}=26.86$ ).

1-9 hizmet yılı aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin emredici müdür

davranışı alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X} = 14.45$ , 10-19 hizmet yılı aralığında olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=14.72$ , 20 ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı ise  $\bar{X}=15.44$  olduğu görülmektedir. 20 ve üzerinde hizmet yılı olan okul öncesi öğretmenleri okul idarecilerinin daha çok emredici tavırlar sergilediklerini düşünmektedir ( $\bar{X}=15.44$ ).

1-9 hizmet yılı aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X} = 11.81$ , 10-19 hizmet yılı aralığında olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=12.32$ , 20 ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı ise  $\bar{X}=11.65$  olduğu görülmektedir. 10-19 hizmet yılı aralığında olan okul öncesi öğretmenleri okul idarecilerinin daha çok kısıtlayıcı tavırlar sergilediklerini düşünmektedir ( $\bar{X}=12.32$ ).

1-9 hizmet yılı aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin samimi öğretmen davranışı alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X} = 17.62$ , 10-19 hizmet yılı aralığında olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=17.18$ , 20 ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı ise  $\bar{X}=16.65$  olduğu görülmektedir. 1-9 hizmet yılı aralığında olan okul öncesi öğretmenleri meslektaşlarının daha çok samimi davranışlar sergilediklerini düşünmektedir ( $\bar{X}=17.62$ ).

1-9 hizmet yılı aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X} = 20.20$ , 10-19 hizmet yılı aralığında olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=19.53$ , 20 ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı ise  $\bar{X}=19.23$  olduğu görülmektedir. 1-9 hizmet yılı aralığında olan okul öncesi öğretmenleri meslektaşlarının daha çok iş birliği içinde bulunduklarını düşünmektedir ( $\bar{X}=20.20$ ).

1-9 hizmet yılı aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin umursamaz öğretmen davranışı alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X} = 6.78$ , 10-19 hizmet yılı aralığında olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=7.19$  20 ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı ise  $\bar{X}=7.89$  olduğu görülmektedir. 20 ve

üzerinde hizmet yılı olan okul öncesi öğretmenleri meslektaşlarının daha çok umursamaz davranışlar sergilediklerini düşünmektedir ( $\bar{X}=7.89$ ).

Örgütsel İklim Ölçeği'nin alt boyutlarının kıdem değişkenine ilişkin Tek Yönlü MANOVA sonuçları tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19.

*Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları*

| Bağımlı Değişken              | Kıdem          | N   | $\bar{X}$ | S    | Sd | F     | p    | $\eta^2$ |
|-------------------------------|----------------|-----|-----------|------|----|-------|------|----------|
| Destekleyici Müdür Davranışı  | 1-9 yıl        | 152 | 25.00     | 7.46 | 2  | 2.480 | .085 | .11      |
|                               | 10-19 yıl      | 274 | 24.07     | 7.88 |    |       |      |          |
|                               | 20 ve yukarısı | 38  | 26.86     | 7.49 |    |       |      |          |
|                               |                |     |           |      |    |       |      |          |
| Emredici Müdür Davranışı      | 1-9 yıl        | 152 | 14.45     | 4.35 | 2  | .722  | .486 | .03      |
|                               | 10-19 yıl      | 274 | 14.72     | 4.50 |    |       |      |          |
|                               | 20 ve yukarısı | 38  | 15.44     | 6.13 |    |       |      |          |
|                               |                |     |           |      |    |       |      |          |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | 1-9 yıl        | 152 | 11.81     | 3.36 | 2  | 1.257 | .285 | .05      |
|                               | 10-19 yıl      | 274 | 12.32     | 3.79 |    |       |      |          |
|                               | 20 ve yukarısı | 38  | 11.65     | 3.65 |    |       |      |          |
|                               |                |     |           |      |    |       |      |          |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | 1-9 yıl        | 152 | 17.62     | 4.96 | 2  | .647  | .524 | .03      |
|                               | 10-19 yıl      | 274 | 17.18     | 5.33 |    |       |      |          |
|                               | 20 ve yukarısı | 38  | 16.65     | 5.13 |    |       |      |          |
|                               |                |     |           |      |    |       |      |          |
| İşbirlikçi Öğretmen Davranışı | 1-9 yıl        | 152 | 20.20     | 4.16 | 2  | 1.445 | .237 | .06      |
|                               | 10-19 yıl      | 274 | 19.53     | 4.20 |    |       |      |          |
|                               | 20 ve yukarısı | 38  | 19.23     | 5.62 |    |       |      |          |
|                               |                |     |           |      |    |       |      |          |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | 1-9 yıl        | 152 | 6.78      | 2.36 | 2  | 3.204 | .042 | .14      |
|                               | 10-19 yıl      | 274 | 7.19      | 2.52 |    |       |      |          |
|                               | 20 ve yukarısı | 38  | 7.89      | 3.33 |    |       |      |          |
|                               |                |     |           |      |    |       |      |          |

Tablo 19'da görüldüğü gibi destekleyici müdür davranışı [ $F(2,461)=2.480$   $p>.05$ ], emredici müdür davranışı [ $F(2,461)=.722$   $p>.05$ ], kısıtlayıcı müdür davranışı [ $F(2,461)=1.257$   $p>.05$ ], samimi öğretmen davranışı [ $F(2,461)=.647$   $p>.05$ ], işbirlikçi öğretmen davranışı [ $F(2,461)=1.445$   $p>.05$ ] bağımlı değişkenleri ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Umursamaz öğretmen davranışı [ $F(2,461)=3.204$   $p<.05$ ] bağımlı değişkeni ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kıdem değişkeninin

destekleyici müdür davranışı bağımlı değişkeni üzerinde orta düzeyde etkiye ( $\eta^2=.11$ ), emredici müdür davranışı bağımlı değişkeni üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.03$ ), kısıtlayıcı müdür davranışı bağımlı değişkeni üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.05$ ), samimi öğretmen davranışı bağımlı değişkeni üzerinde ise düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.03$ ), işbirlikçi öğretmen davranışı bağımlı değişkeni üzerinde ise orta düzeyde etkiye ( $\eta^2=.06$ ), umursamaz öğretmen davranışı bağımlı değişkeni üzerinde ise yüksek düzeyde etkiye ( $\eta^2=.14$ ) sahiptir.

Kıdem değişkeninin Pillai's Trace değerleri ise; Pillai's Trace= .044;  $f=1.706$ ; hipotez sd= 12; hata sd=912;  $p=.06$ ;  $\eta^2=.022$ 'dir.

MANOVA sonucunda kıdem değişkeninin umursamaz öğretmen davranışı alt boyutunda anlamlı fark bulunması nedeniyle farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçları tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20.

*Örgütsel İklim Ölçeği'nin Umursamaz Öğretmen Davranışı Alt Boyutu'nun Kıdem Değişkenine İlişkin Tamhane's T2 Testi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    | Anlamlı Fark (Tamhane's T2) |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|-----------------------------|
| Gruplar arası     | 41.708          | 2   | 20.854             | 3.204 | ,042 | 1-9 yıl > 10-19 yıl         |
| Gruplar içi       | 30239,690       | 460 | 65.738             |       |      | 1-9 yıl >20 ve üzeri        |
| Toplam            | 31773,690       | 463 |                    |       |      |                             |

Tablo 20 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin hizmet yılları ile umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $F_{2-461}=3.204$ ,  $p<.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. ANOVA testi sonuçlarına göre hangi post-hoc analiz tekniğinin kullanılacağını belirlemek için Levene testi yapılmıştır. Testin sonucunda varyansların homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Levene testi  $f=5.949$ ,  $p>.05$ ). Bundan dolayı Tamhane's T2 testi tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin sonuçlarına göre 1-9 ile 10-19 hizmet yılı arasında olanlar ile 1-9 ile 20 ve üzerinde hizmet yılı olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 1-9 yıl arasında hizmet yılı olan öğretmenlerin 10-19 yıl ile 20 ve üzerinde bulunan öğretmenler ile umursamaz öğretmen davranışı boyutunda farklılaştığı görülmektedir.

#### 4.1.2.5. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulguları

Örgütsel İklim Ölçeği'nin alt boyutlarının sınıf mevcudu değişkenine ilişkin betimsel değerleri tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21.

*Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Betimsel Değerleri*

| Alt Boyut                     | Sınıf Mevcudu | N   | $\bar{X}$ | S    |
|-------------------------------|---------------|-----|-----------|------|
| Destekleyici Müdür Davranışı  | 1-10          | 30  | 24.30     | 8.69 |
|                               | 11-20         | 216 | 24.70     | 7.38 |
|                               | 21-30         | 186 | 25.10     | 8.04 |
|                               | 31 ve üzeri   | 32  | 21.37     | 6.93 |
| Emredici Müdür Davranışı      | 1-10          | 30  | 14.16     | 5.57 |
|                               | 11-20         | 216 | 14.04     | 4.14 |
|                               | 21-30         | 186 | 15.34     | 4.98 |
|                               | 31 ve üzeri   | 32  | 15.87     | 3.61 |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | 1-10          | 30  | 10.76     | 2.89 |
|                               | 11-20         | 216 | 11.84     | 3.76 |
|                               | 21-30         | 186 | 12.40     | 3.47 |
|                               | 31 ve üzeri   | 32  | 13.31     | 4.13 |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | 1-10          | 30  | 17.40     | 5.24 |
|                               | 11-20         | 216 | 17.16     | 5.12 |
|                               | 21-30         | 186 | 17.44     | 5.46 |
|                               | 31 ve üzeri   | 32  | 17.09     | 4.14 |
| İşbirlikçi Öğretmen Davranışı | 1-10          | 30  | 19.80     | 5.40 |
|                               | 11-20         | 216 | 19.70     | 4.20 |
|                               | 21-30         | 186 | 19.95     | 4.31 |
|                               | 31 ve üzeri   | 32  | 18.50     | 4.15 |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | 1-10          | 30  | 6.93      | 3.25 |
|                               | 11-20         | 216 | 7.11      | 2.54 |
|                               | 21-30         | 186 | 7.10      | 2.53 |
|                               | 31 ve üzeri   | 32  | 7.40      | 2.24 |

Tablo 21 incelendiğinde 1-10 aralığında sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenlerinin Örgütsel İklim Ölçeği'nin destekleyici müdür davranışı alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$  = 24.30, 11-20 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}$  = 24.70, 21-30 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}$  = 25.10, 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}$  = 21.37 olduğu görülmektedir. 21-30 aralığında sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenleri idarecilerinin daha çok

destekleyici tavır içinde olduklarını düşünmektedir ( $\bar{X}=25.10$ ).

1-10 aralığında sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenlerinin Örgütsel İklim Ölçeği'nin emredici müdür davranışı alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}= 14.16$ , 11-20 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=14.04$ , 21-30 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}=15.34$ , 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}=15.87$  olduğu görülmektedir. 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenleri idarecilerinin daha çok emredici tavır içinde olduklarını düşünmektedir ( $\bar{X}=15.87$ ).

1-10 aralığında sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenlerinin Örgütsel İklim Ölçeği'nin kısıtlayıcı müdür davranışı alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}= 10.76$ , 11-20 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=11.84$ , 21-30 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}=12.40$ , 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}=13.31$  olduğu görülmektedir. 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenleri idarecilerinin daha çok kısıtlayıcı tavır içinde olduklarını düşünmektedir ( $\bar{X}=13.31$ ).

1-10 aralığında sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenlerinin Örgütsel İklim Ölçeği'nin samimi öğretmen davranışı alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}= 17.40$ , 11-20 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=17.16$ , 21-30 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}=17.44$ , 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}=17.09$  olduğu görülmektedir. 21-30 aralığında sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenleri meslektaşlarının daha çok samimi davranışlar sergilediklerini düşünmektedir ( $\bar{X}=17.44$ ).

1-10 aralığında sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenlerinin Örgütsel İklim Ölçeği'nin işbirlikçi öğretmen davranışı alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}= 19.80$ , 11-20 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama

puanı  $\bar{X}=19.70$ , 21-30 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}=19.95$ , 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}=18.50$  olduğu görülmektedir. 21-30 aralığında sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenleri meslektaşlarının daha çok iş birliği içinde olduklarını düşünmektedir ( $\bar{X}=19.95$ ).

1-10 aralığında sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenlerinin Örgütsel İklim Ölçeği'nin umursamaz öğretmen davranışı alt boyutundan elde ettikleri aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}= 6.93$ , 11-20 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanı  $\bar{X}=7.11$ , 21-30 aralığında sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}=7.10$ , 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanının  $\bar{X}=7.40$  olduğu görülmektedir. 21-30 aralığında sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenleri meslektaşlarının daha çok umursamaz davranışlar sergilediklerini düşünmektedir ( $\bar{X}=7.40$ ).

Örgütsel İklim Ölçeği'nin alt boyutlarının sınıf mevcudu değişkenine ilişkin Tek Yönlü MANOVA sonuçları tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22.

*Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin MANOVA Sonuçları*

| Bağımlı Değişken              | Sınıf Mevcudu | N   | $\bar{X}$ | S    | sd | F     | P    | $\eta^2$ |
|-------------------------------|---------------|-----|-----------|------|----|-------|------|----------|
| Destekleyici Müdür Davranışı  | 1-10          | 30  | 24.30     | 8.69 | 3  | 2.155 | .093 | .014     |
|                               | 11-20         | 216 | 24.70     | 7.38 |    |       |      |          |
|                               | 21-30         | 186 | 25.10     | 8.04 |    |       |      |          |
|                               | 31 ve üzeri   | 32  | 21.37     | 6.93 |    |       |      |          |
| Emredici Müdür Davranışı      | 1-10          | 30  | 14.16     | 5.57 | 3  | 3.569 | .140 | .023     |
|                               | 11-20         | 216 | 14.04     | 4.14 |    |       |      |          |
|                               | 21-30         | 186 | 15.34     | 4.98 |    |       |      |          |
|                               | 31 ve üzeri   | 32  | 15.87     | 3.61 |    |       |      |          |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı   | 1-10          | 30  | 10.76     | 2.89 | 3  | 3.341 | .190 | .021     |
|                               | 11-20         | 216 | 11.84     | 3.76 |    |       |      |          |
|                               | 21-30         | 186 | 12.40     | 3.47 |    |       |      |          |
|                               | 31 ve üzeri   | 32  | 13.31     | 4.13 |    |       |      |          |
| Samimi Öğretmen Davranışı     | 1-10          | 30  | 17.40     | 5.24 | 3  | .116  | .951 | .001     |
|                               | 11-20         | 216 | 17.16     | 5.12 |    |       |      |          |
|                               | 21-30         | 186 | 17.44     | 5.46 |    |       |      |          |
|                               | 31 ve üzeri   | 32  | 17.09     | 4.14 |    |       |      |          |
| İşbirlikçi Öğretmen Davranışı | 1-10          | 30  | 19.80     | 5.40 | 3  | 1.209 | .380 | .007     |
|                               | 11-20         | 216 | 19.70     | 4.20 |    |       |      |          |
|                               | 21-30         | 186 | 19.95     | 4.31 |    |       |      |          |
|                               | 31 ve üzeri   | 32  | 18.50     | 4.15 |    |       |      |          |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı  | 1-10          | 30  | 6.93      | 3.25 | 3  | .188  | .904 | .001     |
|                               | 11-20         | 216 | 7.11      | 2.54 |    |       |      |          |
|                               | 21-30         | 186 | 7.10      | 2.53 |    |       |      |          |
|                               | 31 ve üzeri   | 32  | 7.40      | 2.24 |    |       |      |          |

Tablo 22’de görüldüğü gibi destekleyici müdür davranışı [ $F(3-460)=2.155$   $p>.05$ ], emredici müdür davranışı [ $F(3-460)=3.569$   $p>.05$ ], kısıtlayıcı müdür davranışı [ $F(3-460)=3.341$   $p>.05$ ], samimi öğretmen davranışı [ $F(3-460)=.116$   $p>.05$ ], işbirlikçi öğretmen davranışı [ $F(3-460)=1.209$   $p>.05$ ], umursamaz öğretmen davranışı [ $F(3-460)=.118$   $p>.05$ ] bağımlı değişkenleri ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sınıf mevcudu değişkeninin destekleyici müdür davranışı bağımlı değişkeni üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.014$ ), emredici müdür davranışı bağımlı değişkeni üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.023$ ), kısıtlayıcı müdür davranışı bağımlı değişkeni üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.021$ ), samimi öğretmen davranışı bağımlı değişkeni üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.001$ ), işbirlikçi öğretmen davranışı bağımlı değişkeni üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.007$ ), umursamaz davranışı bağımlı değişkeni üzerinde düşük düzeyde etkiye ( $\eta^2=.001$ ) olduğu görülmektedir.

Sınıf mevcudu değişkeninin Wilks' Lambda değerleri ise; Wilks's Lambda= .945; f=1.451; hipotez sd=18; hata sd=128; p=.099;  $\eta^2$ =.011'dir.

#### 4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgüt İklimi Algılarının Tükenmişlik Düzeylerini Yordamaya İlişkin Bulgular

#### 4.1.3.1. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun Duyarsızlaşma Alt Boyutunu Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının tükenmişlik düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek için Çoklu Regresyon yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu Duyarsızlaşma alt boyutunu yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular tablo 23'te belirtilmiştir.

Tablo 23.  
*Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun Duyarsızlaşma Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Çoklu regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin bir blok olarak tek adımda girildiği enter metodu kullanılmıştır. Tablo 23 incelendiğinde destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışının duyarsızlaşma ile orta düzeyde, anlamlı bir ilişki içinde oldukları görülmektedir. Bu altı alt boyut öğretmenlerin duyarsızlaşma hissetmelerinin %23'ünü açıklamaktadır ( $R=.481$ ,  $R^2=.231$ ,  $p<.05$ ).

Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde ( $\beta$ ), yordayıcı değişkenlerin duyarsızlaşma üzerindeki göreceli önem sırası: destekleyici müdür davranışı ( $\beta=.298$ ), samimi öğretmen davranışı ( $\beta=.128$ ), işbirlikçi öğretmen davranışı ( $\beta=-.113$ ), kısıtlayıcı müdür davranışı ( $\beta=-.091$ ), umursamaz öğretmen davranışı ( $\beta=-.056$ ), emredici müdür davranışı ( $\beta=-.024$ )dır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde yordayıcı değişkenlerden destekleyici müdür davranışı ( $p<.05$ ) ile samimi öğretmen davranışının ( $p<.05$ ) okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma hissetmelerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

#### **4.1.3.2. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun Duygusal Tükenme Alt Boyutunu Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının tükenmişlik düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek için Çoklu Regresyon yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu Duygusal Tükenme alt boyutunu yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular tablo 24'te belirtilmiştir.

Tablo 24.

*Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun Duygusal Tükenme Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişken                                                        | B      | Standart Hata | $\beta$ | t      | P    | İkili r | Kısmi r |
|-----------------------------------------------------------------|--------|---------------|---------|--------|------|---------|---------|
| Sabit                                                           | 17.300 | 3.914         | -       | 4.420  | .000 | -       | -       |
| Destekleyici Müdür Davranışı                                    | -.170  | .081          | -.113   | -2.089 | .037 | -.243   | -.097   |
| Emredici Müdür Davranışı                                        | .027   | .116          | .311    | .233   | .816 | .482    | -.211   |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı                                     | .702   | .155          | .420    | 4.540  | .000 | .294    | .208    |
| Samimi Öğretmen Davranışı                                       | .025   | .125          | .211    | .202   | .840 | -.472   | .109    |
| İşbirlikçi Öğretmen Davranışı                                   | -.285  | .166          | -.106   | -1.719 | .086 | -.536   | -.280   |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı                                    | .468   | .225          | .103    | 2.082  | .038 | .249    | .097    |
| R =.379 R <sup>2</sup> = .143 Düzeltilmiş R <sup>2</sup> = .132 |        |               |         |        |      |         |         |
| F (6-457) = 12.738 P=.000                                       |        |               |         |        |      |         |         |

Çoklu regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin bir blok olarak tek adımda girildiği enter metodu kullanılmıştır. Tablo 24 incelendiğinde destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışının duygusal tükenme ile düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki içinde oldukları görülmektedir. Bu altı alt boyut öğretmenlerin duygusal tükenme yaşamalarının %14'ünü açıklamaktadır (R=.379, R<sup>2</sup>=.143, p<.05).

Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde ( $\beta$ ), yordayıcı değişkenlerin duygusal tükenme üzerindeki göreceli önem sırası: kısıtlayıcı müdür davranışı ( $\beta$ =.420), emredici müdür davranışı ( $\beta$ =.311), samimi öğretmen davranışı ( $\beta$ =-.211), destekleyici müdür davranışı ( $\beta$ =-.113), işbirlikçi öğretmen davranışı ( $\beta$ =-.106), umursamaz öğretmen davranışı ( $\beta$ =.103)dür. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde yordayıcı değişkenlerden destekleyici müdür davranışı, (p<0.5), kısıtlayıcı müdür davranışı, (p<0.5) ile umursamaz öğretmen davranışının (p<0.5) okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme yaşamalarının anlamlı yordayıcısı olduğu

görülmektedir.

#### 4.1.3.3. Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun Kişisel Başarı Alt Boyutunu Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının tükenmişlik düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek için Çoklu Regresyon yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu Kişisel Başarı alt boyutunu yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular tablo 25'te belirtilmiştir.

Tablo 25.

*Örgütsel İklim Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun Kişisel Başarı Alt Boyutuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişken                                                         | B      | Standart Hata | $\beta$ | t      | P    | İkili r | Kısmi r |
|------------------------------------------------------------------|--------|---------------|---------|--------|------|---------|---------|
| Sabit                                                            | 26.466 | 2.789         | -       | 8.075  | .000 | -       | -       |
| Destekleyici Müdür Davranışı                                     | .016   | .058          | .015    | .273   | .785 | .271    | .013    |
| Emredici Müdür Davranışı                                         | -.149  | .082          | -.083   | -1.806 | .072 | -.350   | -.084   |
| Kısıtlayıcı Müdür Davranışı                                      | .452   | .110          | -.199   | 4.100  | .000 | -.277   | -.188   |
| Samimi Öğretmen Davranışı                                        | .122   | .089          | .077    | 1.378  | .169 | .445    | .164    |
| İşbirlikçi Öğretmen Davranışı                                    | .529   | .118          | .276    | 4.471  | .000 | .574    | .205    |
| Umursamaz Öğretmen Davranışı                                     | .010   | .160          | .009    | .016   | .995 | -.276   | .097    |
| R = .477 R <sup>2</sup> = .227 Düzeltilmiş R <sup>2</sup> = .231 |        |               |         |        |      |         |         |
| F (6-457) = 12.635 P = .000                                      |        |               |         |        |      |         |         |

Çoklu regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin bir blok olarak tek adımda girildiği enter metodu kullanılmıştır. Tablo 25 incelendiğinde destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen

davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışının kişisel başarı ile orta düzeyde, anlamlı bir ilişki içinde oldukları görülmektedir. Bu altı alt boyut öğretmenlerin kişisel başarı konusunda tükenmişlik hissetmelerinin %23'ünü açıklamaktadır ( $R=.477$ ,  $R^2=.227$ ,  $p<.05$ ).

Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde ( $\beta$ ), yordayıcı değişkenlerin kişisel başarı üzerindeki göreceli önem sırası: işbirlikçi öğretmen davranışı ( $\beta=.276$ ), kısıtlayıcı müdür davranışı ( $\beta=-.199$ ), emredici müdür davranışı ( $\beta=-.083$ ), samimi öğretmen davranışı ( $\beta=.077$ ), destekleyici müdür davranışı ( $\beta=.015$ ), umursamaz öğretmen davranışı ( $\beta=.009$ )dur. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde yordayıcı değişkenlerden kısıtlayıcı müdür davranışı, ( $p<0.5$ ) ile işbirlikçi öğretmen davranışının ( $p<0.5$ ) okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı konusunda tükenmişlik hissetmelerinin anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir.

#### **4.2. Nitel Verilerin Analizi**

Okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve örgüt iklimi algıları ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorulara verilen cevaplar betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Nitel verilere ilişkin analizler yapılırken her bir katılımcıya birer kod adı verilmiş (Ak2, İk3, Ae1 gibi) ve bulguların sunumunda kodlarla birlikte doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

##### **4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmiş Hissetmeleri ile Okul Türü Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular**

Yapılan görüşmeler esnasında okul öncesi öğretmenlerinin tükenmiş hissetmeleri ile okul türü arasındaki ilişki sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Türü ile İlgili Tükenmişlik Nedenlerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgulara Ait Tema, Alt Tema ve Kodların Dağılımı*

| <b>Tema</b>           | <b>Alt Tema</b>         | <b>Kod</b>           | <b>F</b> |
|-----------------------|-------------------------|----------------------|----------|
| Tükenmişlik Nedenleri | Okul Yönetimi Açısından | Önemsenmeme          | 5        |
|                       |                         | (Kıyaslama)          | 2        |
|                       |                         | (Kısıtlama)          | 1        |
|                       | Meslektaşlar Açısından  | İletişimin olmaması  | 5        |
|                       |                         | (Rekabet)            | 2        |
|                       |                         | (Ayrımcılık)         | 1        |
|                       |                         | (Ortak hareket etme) | 1        |
|                       | Veli Açısından          | Bakıcı gibi görme    | 3        |
|                       |                         | (Karşılaştırma)      | 1        |
|                       |                         | İlgisizlik           | 1        |
|                       | Diğer Faktörler         | (İş yükü)            | 11       |
|                       |                         | Personel Eksikliği   | 5        |
|                       |                         | Materyal Eksikliği   | 4        |
|                       |                         | (Sorumluluk)         | 1        |
|                       |                         | Fiziki İmkanlar      | 1        |
|                       |                         | Öğrenci Profili      | 1        |

*Not.* Parantez içindeki kodlar bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini ifade etmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul türü ile ilgili tükenmişlik nedenleri ile ilgili görüşleri tablo 26’da görüldüğü gibi okul yönetimi, meslektaş, veli açısından ve diğer faktörler olmak üzere dört alt temada ele alınmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerine tükenmişlik hissetmelerinin nedenleri sorulduğunda okul yönetimi ile ilgili yaşanan sorunlar, meslektaşlar arasındaki sorunlar, velilerle yaşanan problemler ve diğer faktörlerin tükenmişlik hissetmelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yönetimi ile ilgili olarak okul idarecileri tarafından önemsenmemeleri ya da aşırı kısıtlanmaları, diğer öğretmenlerle kıyaslanmaları gibi nedenlerin zaman içinde kendilerinde tükenmişlik hissini yarattığını ifade etmişlerdir.

**Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimi açısından alt temasının önemsenmeme koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“İlkokulda kendi istediğin gibi davranabiliyorsun, sınıfı kendin yönetebiliyorsun yapacağın etkinlikleri kendin planlayabiliyorsun. Kimsenin onayı olmadan. Oranın başkanı sensin. O da kötü aslında. Hani başında okul öncesi müdürü olmayınca seni anlamıyor, ne yaparsan yap hocam diyor. Yaptığın şeyler güzel olsa bile takdir*

*görmüyor bilmediği için. Anaokullarında takdir görüyorsun.” (Ak2).*

*“Koşulları iyi olmayan ilkokullarda kendini ikinci planda hissediyorsun. Kendini çocuk bakıcısı, gereksizmiş yük gibi hissettiriyorlar. Tam olarak öğretmen olarak nitelendirilmiyor.” (Ak3).*

*“İlkokullarda şöyle bir tablo var. İlkokulda toplantıya gidiyorsun, bütün konular konuşuluyor, söz anasınıfına geldiğinde “Hocam hoşgeldiniz, siz de iyiki varsınız, teşekkür ederiz. İlkokullarda okul idarelerinin belki kendi branşından olmamasından dolayı kaynaklanıyor.” (Ae1).*

*“Anasınıflarında sorunlarına muhatap bulamıyorsun çok fazla. Genelde kendi işini kendin hallediyorsun. Örneğin sınıf için bir ihtiyacın olduğunda bile ön planda olamıyorsun ki aidat toplanıyor. Ama bizim aidatlarımız bizden başka her yere harcanyor. 20 senelik öğretmenim. Dediğimiz her şey mesela klozet bozuluyor, bin defa söylüyorsun ama sana ödenek yok derken okulun diğer bölümlerinin fayanslarını değiştirdiler. Çay ocağına yapıldı o kadar söyledim parkeler değişsin, çocukların kıyafetleri yırtılıyordu. Dikkate alınmıyorsun. Ama anaokulunda muhatabın var. Bir şey söylendiği zaman dikkate alınıyor. Artı problemlerin ortak. Yani biriyle konuştuğun zaman o beni anlayabiliyor. Ama ilkokul bünyesinde bu çok zor.” (Ak4).*

*“İlkokullarda idareciye göre çocuklarla hiçbir şey yapmıyoruz. Önüne iki oyuncak koyduğumuzu düşünüyorlar. Anasınıfına gelen parayı gelir gözüyle görüyor. Bunu yaşayan bilir.” (İk8).*

**Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimi açısından alt temasının kıyaslama koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“Okul öncesi öğretmenlerinin ilköğretimlerde ve anaokullarında çalışmaları birbirinden farklı oluyor. Anaokulunda genelde zümreler birbirleriyle iletişim ve çekişme halinde oluyor. Öncelikli olarak sen bunu yaptın, ben senden daha üstün ne yapabilirim diye düşünüyorlar. Anaokullarında bu var. Rekabet konusunda idarenin de desteği oluyor. Hoşlarına gidiyor bu durum.” (Ak2).*

*“Anaokulunda ayrıca hem velilerle hem de diğer meslektaşlarla rekabet etmek zorundasın. Bunun öğretmeni bunu yapmış, neden bizim öğretmenimiz yapmıyor deniyor. Müdür bile kıyaslama yapıyor. Anaokulunda sürekli hocalarla kıyaslanıyorsun.” (İk1).*

**Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimi açısından alt temasının kısıtlama koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“Anaokulunda daha çok işimize karışılıyormuş gibi hissediyoruz aslında. İlkokulda müdür başka bir binada olduğu için daha rahat hareket edebiliyoruz. Ama anaokulunda idarecilerle alakalı ister istemez bizde de bir etkisi oluyor. O yüzden burada daha çok dikkatli olmaya çalışıyoruz. Ama ilkokullarda daha rahat hareket edebiliyoruz. Hiç olmazsa kendi evimizmiş gibi hareket edebiliyoruz. Ama burada gidip gelen biri gibiyiz. Yani en azından ben öyle hissediyorum.” (Ak1).*

Okul öncesi öğretmenlerine tükenmişlik hissetmelerinin nedenleri sorulduğunda meslektaşlar ile ilgili olarak özellikle de ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin teneffüs imkânı olmadığı için okullarındaki diğer branştaki öğretmenlerle iletişim kuramadıklarını hatta birçoğunu tanımadıklarını ifade ettiler. Bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin tamamı okul öncesi öğretmeni olduğu için aralarında rekabet olduğunu, hatta kimi zaman idareciler tarafından öğretmenler arasında ayrımcılık yapıldığını, yıl içinde yapılması gereken birçok etkinliği gerçekleştirirken ortak bir noktada bulunmanın zorluğunu ifade ettiler.

**Okul öncesi öğretmenlerinin meslektaşlar açısından alt temasının iletişimin olmaması koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“İlkokuldaki öğretmenlerle hiçbir iletişimimiz yok. Neden. Çünkü onlar sınıf, branş öğretmeni. Bizim teneffüsümüz olmadığı için onlarla bir araya gelemiyorduk. Benim bir ihtiyacım olduğunda dışarı çıktığım zaman ise onlar derste oluyordu. Anaokulunda bu sorun yok. İlkokullarda öğretmenlerle irtibat yok. Onlarla ortak ders yok. Sadece diğer zümreni görebiliyorsun. Kimseyle ne fikir ne de malzeme alışverişi yapamıyorsun.” (İk1).*

*“İlkokulda tek dezavantajım arkadaşımı görmemek oluyor. Bahçeye çocukları çıkardığımda arkadaşım bahçedeyse bile konuşamıyorsun sürekli çocukları gözlemlediğimiz için. Anaokullarında haftanın üç günü bile stajyer gelmesi ciddi anlamda sizi rahatlatıyor. Sınıf içinde başka birinin olması çok önemli. Zaten ilkokullarda arkadaşlarımızı görmüyoruz, okulla hiçbir iletişimimiz yok. Sınıfa giriyorsunuz sonra çıkıyorsunuz. Biraz sosyalleşmeye ihtiyacımız var.” (İk2).*

*“Anasınıflarında da en büyük sıkıntı yalnızlık. Okuldan, diğer öğretmenlerden tamamen izolesin.” (İk6).*

*“İlkokullarda sanki bir köşeye atılmış gibiyiz. Her şeyden ayrısın, teksin. Okulda tanınmıyorsun bile. Diğer öğretmen arkadaşlar ne zaman yanımıza geliyorlar, çocukları 3-4 yaşına geldiği zaman okula getiriyorlar, sizin sınıfta dursun diyorlar sanki bakıcı gibiyiz. Ayrıca ilkokullarda bütçe sıkıntısından dolayı eğitici materyaller yok. Teneffüsümüz olmadığı için tüm gün sınıfta olmak çok tüketiyor bir zaman sonra.” (İk7).*

*“Anaokulunda da şu güzellik var burada da daha çok aynı branştan meslektaşın var daha çok paylaşım oluyor. Sorunlarla, öğrencilerle ilgili rahat rahat konuşabiliyorsun. Anaokulunun bu rahatlığı var.” (Ak6).*

**Okul öncesi öğretmenlerinin meslektaşlar açısından alt temasının rekabet koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“Anaokulunda genelde zümreler birbirleriyle iletişim ve çekişme halinde oluyor. Öncelikli olarak sen bunu yaptın, ben senden daha üstün ne yapabilirim diye düşünüyorlar. Anaokullarında bu var.” (Ak2).*

*“İlkokulda daha rahat hissediyorum. Branşlar arasındaki o çekişme burada yok.” (İk3).*

**Okul öncesi öğretmenlerinin meslektaşlar açısından alt temasının ayrımcılık koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“Öğretmenler ise apayrı bir dünya paylaşım var birlik var deniliyor fakat yok öyle bir şey bir iki öğretmen ya da idareyle arası daha iyi ya da müdür yardımcısı en yakın arkadaşlarıysa her istenilen onların dediği gibi okulda demokrasi var gibi görünür ama her şey göstermelik. Yani idareyle arası daha iyi olan anaokulunda daha mutlu. Anaokulunda öğretmenlik değil gösteriş için yapıyorsun.” (İk5).*

**Okul öncesi öğretmenlerinin meslektaşlar açısından alt temasının ortak hareket etme koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“Şöyle ki ilkokul bünyesindeki bir anasınıfında çalışırken kendi branşındaki öğretmen sayısının az olması senin daha özgür hareket etmeni sağlıyor. Ama bağımsız anaokulunda ortak karar almak zorundasın, ortak bir plan yürütmek zorundasın, ortak bir çalışma ortaya çıkarmak zorundasın ve farklı kültürlerden farklı altyapılardan gelen insanlarla her zaman ortak noktada buluşmak kolay olmuyor. Bazen yanlış olduğunu ya da daha iyisini yapabileceğini düşündüğün bir çalışmada sırf okul grubu bu yönde oy kullandığı için “Tamam böyle olsun” demek zorunda kalıyorsun ve daha farklı çalışma yapamayabiliyorum şahsım adına söylemek gerekirse.” (Ak5).*

Okul öncesi öğretmenlerine tükenmişlik hissetmelerinin nedenleri sorulduğunda veliler ile ilgili olarak bağımsız anaokulunda nispeten böyle olmasa da ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenler velilerin kendilerini öğretmenden çok bakıcı gibi gördüklerini, velilerin çocuklarına gereken ilgiyi göstermediklerini, diğer bir taraftan bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmen sayısının fazla olmasından dolayı öğretmenler arasında karşılaştırmalar yaptıklarını bunların da zaman içinde kendilerinde tükenmişlik hissi yarattığını ifade ettiler.

**Okul öncesi öğretmenlerinin veli açısından alt temasının bakıcı gibi görme koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“Anaokulunda çalışırken kendimi tükenmiş yetersiz ve çok daha yorgun*

*hissediyordum. Veli kanadı apayrı bir durum çünkü anaokulu olunca algı daha çok değişiyor ve seni daha çok bakıcı gözüyle görüp bir öğretmen olarak görmüyorlar. Çocuklarının en ufak şeyiyle dahi kendisinin o zamana kadar kazandırmadığı davranıştan öğretmeni sorumlu tutup öğretmeni en ufak bir şeyde dahi suçlayabiliyor ve öğretmeni problemini bile paylaşmadan ya direk idareye ya da direk milli eğitime gidenler bile oluyor ve tabiki öğretmeni savunacak ya da arkasında duracak bir güç kuvvette olmayınca öğretmen anaokulunda daha bir bakıcı kıvamında.” (İk5).*

*“Anaokullarında veliler bakıcı olarak görüyor. Her şeye çok müdahale oluyorlar. Tükenmişlik eğer üst üste sürekli aynı şeyi yaşıyorsanız zaman zaman hissediliyor. Aynı şeyi sürekli tekrar etmek yoruyor insanı.” (İk8).*

*“İlkokullarda zaten bakıcı gözüyle görüyorlar, gelsin gitsin diye bakılıyor bu da tükenmişlik hissettiriyor bize.” (Ak2).*

**Okul öncesi öğretmenlerinin veli açısından alt temasının karşılaştırma koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“Velilerin bakışı bile daha farklı anaokulu ile anasınıfı arasında. Anaokulunda velinin beklentisi ile diğer sınıflarla bir kıyaslama ortamı var. İlkokulda yan sınıfla anlaşip bir şey yapıyorsunuz başka bir rakip sınıf yok, rakip öğretmenler yok, velinin kıyaslayacağı bir ortam yok ona göre siz ne yapıyorsanız o, ne veriyorsanız veli onu görüyor ama anaokulunda çok şey gördüğü için rakip ortam oluşuyor o yüzden öğretmenin daha çok çalışması gerektiğini düşünüyorum.” (Ae1).*

**Okul öncesi öğretmenlerinin veli açısından alt temasının ilgisizlik koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“Anaokulundaki öğrenciler biraz daha donanımlı geliyor. Biraz daha bir şeyler öğrenmeye hevesli geliyor. Veliler daha bilinçli. Çocuğum hangi konularda eksik, o konuda çalışma yapayım diyorlar. İlkokullarda abisiyle geliyor, bu okula zaten devam edecek, anasınıfına gelsin bir görsün, oyuncak oynasın mantığıyla gönderiyorlar. Veliler çocuğum bugün yemeğini yedi mi, kavga etti mi bununla ilgileniyor.” (Ak2).*

Okul öncesi öğretmenlerine tükenmişlik hissetmelerinin nedenleri sorulduğunda okul yönetimi, meslektaşlar ve velilerin dışında özellikle de bağımsız anaokulundaki iş yükü ve evrak işlerinin fazla olmasının, ilkokul bünyesinde sadece anasınıfıyla ilgilenen personel bulunmamasının, fiziki imkanların yetersiz olmasının, çocuklara faydalı olacak yeterli sayıda eğitici materyallerin bulunmamasının zaman içinde kendilerinde tükenmişlik hissi yarattığını ifade ettiler.

**Okul öncesi öğretmenlerinin diğer faktörler alt temasının iş yükü koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“Bağımsız anaokullarını ele alacak olursak ben atanmadan önce bana dedikleri ve staj dönemimde gördüklerimden yola çıkarsam ilkokulda çalışmayı istiyordum. Sebebi de anaokullarında iş yükü çok fazla gerekli ya da gereksiz iş yükü çok fazladır. Çocukların geziye gitmesi evet muhteşem bir şey ama bunun için istenen dokümanlar çok fazla. İnsanı bir zaman sonra vazgeçirtiyor. Çok fazla etkinlik var. Çok fazla kutlanması gereken belirli günler var. Haddinden fazla evrak işleri var. Anaokulunda en ufak bir şeyi bir yerden başka bir yere koyarken bile bir şey imzalatmak gerekiyor. Evet bunu yapmak zorundasın çünkü elinde bir belgen olman gerekiyor.” (İk4).*

*“Bağımsız anaokullarında çalışmak keyifli. Ama onlarda işin tadını kaçırdılar. Çıtayı yükselttikçe yükselttiler. Çalışan arkadaşlarımdan duyduğum çocukla haşır neşir olmaktansa sürekli pazarlama işindeyiz. Reklamasyon işindeyiz. O gösteri, o gün, o bilmem nesi bunlar inanılmaz şekilde yıpratıcı oluyor. Anaokulunda iş yükünün daha fazla olduğunu düşünüyorum. Çok şey bekleniliyor öğretmenlerden. Gerek yok buna. O kadar iş yükünün ne öğrenciye ne de öğretmene hiçbir faydası yok. Ben okulda aşure pişirilmesine karşıyım. Salça yapılmasına karşıyım. Çocukların daha dahil olduğunu etkinlikleri istiyorum. Öğretmen ön hazırlık yapıyor. Bir şeyler yapılırken şunu düşünmemiz lazım. Çocuk bunun neresinde. Çocuğa faydası ne olacak.” (İk2).*

*“Bir sürü aktiviteler, pano süslemeleri, etkinlikler yoruyor anaokullarında. Velilerin beklentilerin çok yüksek olması da çok yoruyor. Her belirli gün ve haftaların bol etkinlikli geçmesi çok yorucu.” (Ak3).*

*“Anaokulunda iş yükü daha fazla evrak olarak hemen hemen aynı evrakları hazırlıyoruz zaten. Anaokulunda sınıf dışında daha çok etkinlik yapılıyor bu çocuğa yönelik etkinlikler değil veliyi bağlamaya yönelik gösteriş dedğimiz etkinlikler daha fazla.” (İk5).*

*“Başka bir açıdan anasınıflarında aynı devrede çalıştığın iki ya da üç sınıf olur. Ama anaokullarında 5 sınıf aynı devrede çalışıyoruz örneğin bir öğrenci düşmek üzere, bu benim öğrencim değil diyemiyorsun. Kendi sınıfını kendi öğrencilerin takip ettiğin gibi diğer beş sınıfın da aslında sorumluluğunu vicdanen hissediyorsun ve bu seni daha çok yoruyor. Yemekhanede, lavabolarda takip ediyorsun, yani gördüğün ve yanlış olduğunu düşündüğün bir durumda müdahalesiz kalamazsın ve ekstra efor demek bu da. Bu açıdan da tükenmişliğe sebep oluyor.” (Ak5).*

*“Anaokulunda da evrak işleri çok fazla. Hani bazı evrakların işe yaradığını bile düşünmüyorum. Gelişim raporu dolduruyoruz. İlkokul öğretmeni okumuyor.” (Ak4).*

*“Anaokulunda çok daha fazla evrak işi var. Onlarla çok uğraşıyoruz zaman kaybı oluyor. İlkokul bünyesindeki anasınıfında da çalıştım. Orada biraz daha rahattı. En azından çok fazla evrak işi yoktu. Çocuklarla daha kaliteli vakit geçiriyordum.” (Ak6).*

*“Anaokulunda iş yükü çok daha fazla. Evrak işleri çok fazla. İlkokuldayken kimse bunu istemedi. Angarya iş çok fazla. Velinin gözünü boyamak için gereksiz şeylerle uğraşıyorsun. Yapmazsan çalışmayan öğretmen oluyorsun, basit bir şeyler yapan arkadaşım övülürken benim hiç takdir edilmemen sinirlendiriyor beni.” (İk6).*

*“Anaokulları çok yoğun. Etkinlikler çok fazla, her şeyi etkinliğe döküyoruz.” (İk8).*

*“Anaokulunda iş yükü daha fazla. Belirli gün ve haftaları hazırlıyorsun örneğin programı hazırlıyorsun, velilerin hepsi sende, organizasyon senin, ev sahibi sensin ama ilkokulunda kenarda bekliyorsun, görevimi yaptım bitti. İlkokulda sadece sınıfta hazırlıyorsun, konuşmacı değilsin, evrak hazırlamıyorsun.” (Ae1).*

**Okul öncesi öğretmenlerinin diğer faktörler alt temasının personel eksikliği koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“İlkokullarda oyuncak, kitap, masa, sandalye yok. Müdüre söylüyorsun gelirimiz yok diyor. İlkokulda yardımcı personel olmaması büyük sıkıntı. Anaokulunda çocukla ilgili bir sıkıntı olduğunda hemen personeli çağırabiliyorsun, bu da senin yükünü bayağı alıyor.” (Ak2).*

*“Çalıştığınız okullardaki koşullar bizi etkiliyor. Köydeyse velilerin ilgisizliği, oradaki imkânlar, oyunla uğraşmak, yağmur yağınca okulla ilgilenmek. Ders esnasında odun taşıdığımı biliyorum. Anaokulundaki personel olması, velilerin ilgisi duyarlılığı seni teşvik ediyor. Başka bir şeyle uğraşmak zorunda kalmıyorsun. İşinle ilgileniyorsun sadece.” (Ak3).*

*“Okulun hizmetlisinden bile muafsin. Sınıfımı temizlemiyordu. Okul idaresine söylediğim zaman ise yetmiyor diyordu. Ama ben de o okulun bir sınıfıyım değil mi? Camlarına varana kadar kendim siliyordum.” (İk6).*

*“Teneffüsümüz olmadığı için tüm gün sınıfta olmak çok tüketiyor bir zaman sonra. Anaokulunda stajyerler geliyor sınıfı 5 dakikalığına da olsa bırakıp bir kahve almaya gidebiliyorsun ama ilkokullarda sadece sen varsın. Beslenmeyi sen yaptırıyorsun, temizliği yapıyorsun, affedersiniz bir lavaboya bile gidemiyoruz çocuklara bir şey olur korkusuyla.” (İk7).*

*“Anaokullarında stajyerler var bu çok avantajlı. Ama anasınıflarında yalnızsın. Birçok işle uğraşmak zorunda kalıyorsun.” (İk8).*

**Okul öncesi öğretmenlerinin diğer faktörler alt temasının materyal eksikliği koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“Anaokullarında para sıkıntın olmuyor, malzeme sıkıntın olmuyor. İlkokulda en büyük sıkıntı o. Yardımcı personel bile bizim için ciddi sorun. Fiziki şartlarımız da kötü. Sınıfa malzeme alamıyorsun.” (İk2).*

*“İlkokullarda oyuncak, kitap, masa, sandalye yok. Müdüre söylüyorsun gelirimiz yok diyor. İlkokulda yardımcı personel olmaması büyük sıkıntı. Anaokulunda çocukla ilgili bir sıkıntı olduğunda hemen personeli çağırabiliyorsun, bu da senin yükünü bayağı alıyor.” (Ak2).*

*“Anaokullarında veliler bilinçli malzeme konusunda sıkıntı yaşamıyoruz hiçbir zaman. Ama anasınıflarında imkanlar kısıtlı, veliler sorun yaratıyor.” (İk8).*

*“İlkokullarda bütçe sıkıntısından dolayı eğitici materyaller yok.” (İk7).*

**Okul öncesi öğretmenlerinin diğer faktörler alt temasının sorumluluk koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“Anaokulunda iş yükünün daha çok olduğunu düşünüyorum. İlkokullarda anasınıfı, 1., 2. sınıf ortak bir çalışma yürütürken anaokullarında bunu daha kapsamlı ve bireysel çalışmalarla yapmak zorunda kalıyoruz. Dosyalar, takip çizelgeleri vs. çok daha fazla oluyor.” (Ak5).*

**Okul öncesi öğretmenlerinin diğer faktörler alt temasının fiziki imkanlar koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“Çalışma şartları bağımsız anaokullarına göre daha zor. Fiziki şartlarımız onlar kadar uygun olmuyor.” (İk3).*

**Okul öncesi öğretmenlerinin diğer faktörler alt temasının öğrenci profili koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“Okul türü etkili oluyor. Önceki okulumda (ilkokul) çok karışık bir yaş grubum vardı. Bu beni çok yıpratıyordu. Ama burada (anaokulu) öğrencilerimden çok memnunum. Çünkü burada yaş grubuna göre ayrılıyor. 4 yaş ile 5 yaş aynı sınıfta olduğu zaman aynı etkinliği yapamıyorsun biri çok çabuk sıkılıyor birisi yapamıyor. Dolayısıyla sıkıntı yaşıyorsun.” (Ae1).*

#### 4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmiş Hissetmelerinde Okul İklimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Yapılan görüşmeler esnasında okul öncesi öğretmenlerinin tükenmiş hissetmelerinde okul iklimine ilişkin görüşlerine ait bulgular tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmiş Hissetmelerinde Okul İklimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgulara Ait Tema, Alt Tema ve Kodların Dağılımı*

| <b>Tema</b>                              | <b>Alt Tema</b>         | <b>Kod</b>            | <b>F</b> |
|------------------------------------------|-------------------------|-----------------------|----------|
| Okul İklimine Bağlı Tükenmişlik Hissetme | Okul Yönetimi Açısından | (Kısıtlayıcı idareci) | 8        |
|                                          |                         | Umursamaz idareci     | 6        |
|                                          | Meslektaş Açısından     | (İşbirlikçi öğretmen) | 4        |
|                                          |                         | Umursamaz öğretmen    | 3        |

*Not.* Parantez içindeki kodlar bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini ifade etmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul ikliminden kaynaklı tükenmiş hissetmelerinin nedenlerine yanıt aranmıştır. Görüşmeler esnasında okul öncesi öğretmenlerine okullarında görev yapan idareci ve meslektaşlarla ilgili sorular sorulmuş verilen cevaplara ait bulgular tablo 27’de görüldüğü gibi okul yönetimi ve meslektaş açısından olmak üzere iki alt temada ele alınmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların idarecileriyle ilgili görüşleri incelendiğinde bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin daha çok kısıtlayıcı davranışlara maruz kaldıklarını, ilkokul bünyesinde görev yapan öğretmenlerin ise idareci tarafından kısıtlayıcı tavıra maruz kalmadıklarını hatta öğretmenlerin de ifade ettiği gibi idareciler tarafından farkında bile olunmadıklarını, herhangi bir şeye ihtiyaçları olduklarında dikkate alınmadıklarını, destek olmadıklarını ifade ettiler.

**Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimi açısından alt temasının kısıtlayıcı idareci koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“İlkokulda müdür başka bir binada olduğu için onu görmüyorsun. Ama anaokulunda ister istemez plan imzalatmak için müdürle her gün görüşülüyor. İster istemez de müdürümüz de bizi gördüğü için bir yerde hata gördüğünde uyarıyor. İlkokuldaki müdür disiplini sağlayayım, okulu yöneteyim mantığında.” (Ak1).*

*“Çöp poşetlerimizi, mutfakta kullandığımız bulaşık makinesi tabletlerini sayan idarecilerim oldu. Bizim alanı yük olarak gören kişileri gördüm. Bunlar da ister istemez insanı yıpratıyor.” (İk2).*

*“Ben iki senedir proje yazıyorum. Müdürüm projemi imzalamadı mesela sorumluluk almak istemedi sonra orta yolu bulduk neyseki. Birçok okul müdürü öğretmenini zorluyor proje yazsın diye burada ise desteklenmiyor. Benim çabaladığımı biliyor ama bana iş çıkarma diyor. Tek sorun yaşadığım nokta bu. Önerilerimi önemser ama yardım etmez. Sürekli her girdiğim işte olumsuz tarafı düşünüyor. Başka bir müdürün öğretmeni olsaydım şu an duymayan kalmazdı beni. Aramız kötü değil ama bir iş yapacağımız zaman onu ikna etmek çok zor bu da beni bir zaman sonra yoruyor.” (İk3).*

*“Eğer baskıcı bir ortamda çalışıyorsan hiç zevk almıyorsun. Rahat bir ortamda çalışıyorsan, destekleniyorsan daha iyi hissediyorsun. Sadece öğrencinin kalabalık olması değil davranış da insanı tüketiyor. Ki severek yapıyorum mesleğimi, şu kapıyı kapattığım zaman sınıfımda mutluyum ama o kapıdan çıktığın zaman insanların tavırları, davranışları seni nefret ettiriyor.” (Ak4).*

*“Başka okullarda mesela her gün sınıfa giren idareci tanıyorum. Yani bir idareci her gün neden sınıfa girer, ya tamam ara sıra girersin, öğretmen ne yapıyor kapıdan dinleyebilirsin belki hani merak ediyorsundur, senin okulun, senin öğretmenin, okulunun iyi olmasını isteyebilirsin, idealistsin, istiyorsundur ama her gün özellikle öğretmenin göreceği şekilde karşıdaki seni görüyor giriyorsun bu baskı oluşturacak. Biz de bu şekilde bir ortam yok, hani denetim tabiki var, bir listemiz var, yıllık yapılacaklar listesi, hazırlanacak evraklar, planlar, kurulda konuşulacaklar. Zaten ortam bunu teşvik ediyor, zaten bundan kaçamazsın, belli bir sistem var. Bunun altına inemiyorsun, idarenin de*

sıkmalık bir durumu yok. Bazı okullar fazladan sıkıyor. Bizim okul sıkmaz bu konuda.” (Ae1).

“Okul ikliminin etkisi çok fazla ben hep şuna inanırım, okula severek gitmek ya da sevmeyerek gitmek bu da açıkçası öğrenci potansiyeli falan değil bana göre her çocuk eğitilebilir, size gelen çocuk hiçbir şey bilmiyorsa verdiklerinizi aldığınızda daha mutlu oluyorsunuz. Ama sınıf içerisinde mutlu oluyorsunuz. Sınıf dışındaki etkinliklerde öğretmenlerle ve idareyle bir bağınız yoksa tabiki bu sizi mutlu etmiyor. Daha önceki anaokulundaki idarecim çocuk gelişimi mezunu, çok kısa süre öğretmenlik yapıp liseye geçmiş. Dediğim gibi fikirlerinize önem vermiyor ve sizi anlamıyordu. Bir şeyden çok şikâyet ediyorduk. Anaokulunda da olsak ortak alanlarda birbirimizi göremiyorduk. Beslenme saatinde yemekhaneye gidiyorduk. Yemekhanede bile bütün öğretmenler ayrı ayrı masalarda oturuyorlar, birbirimizin yanına gittiğimizde sınıfımın masasını boş bıraktığım için direk uyarı alıyordum. Zaten aynı ortamdayız. Gözümlün önündeler. Çocukların ihtiyacını karşılıyordum, bizim mesleğimiz öyle bir meslek ki yeri geliyor yemek bile yediriyorsun. Anaokulunda 3 yaşlar da olduğu için kaşık tutmayı bilmeyen çocuklar oluyordu. Yeri geldiğinde annelik yapıyorsun. Onu alıp bağrınıza basıyorsunuz artık bir yerden sonra siz de büyük sohbetine ihtiyaç duyuyorsunuz açıkçası. Bu imkânı size sağlamazlarsa bir yerden sonra neden diye sorgulamaya başlıyorsun. Ve karşınızdaki kişi sizi asla anlamıyor. 2 kere sınıftan çıkın 3. de neden çıkıyorsunuz diye sorgulanıyorsunuz. Ya belki bir rahatsızlığım var. Diğer sınıftan belki bir materyal alacağım. Sürekli sınıfa baskınlar düzenliyordu. Siz burada ne yapıyorsunuz gibi. Bunlar tabiki çok tüketiyor insanı..... Sürekli böyle bir müdürle çalışmak insanı tüketiyor.” (İk4).

“İlkokullarda proje yapmak istiyorsun. İlköğretimin idarecisi aynı zamanda ilkokul bölümünün de idarecisi. O yüzden “Ya hocam, çok gerek yok da gene de sen bilirsin, başıma iş çıkarma” gibi olabiliyor. Çünkü tek sorumluluğu sen değilsin, ilgilenmesi gereken nokta sen değilsin. Orada iş yükü idareci açısından daha fazla olduğu için seni biraz göz ardı edebiliyor. Bunun da sebebi şu olabilir evet branştan gelmediği için anlamakta zorluk çekiyor.” (Ak5).

“Şu an anasınıfında çalışıyorum mutlu muyum mutluyum. Yoğun ve esir gibi bir anaokulu deneyiminden sonra şimdi kendi saltanatımı kurmuş gibiyim. Önceden öğretmen değil şimdi daha çok öğretmen olduğumu hissediyorum.” (İk5).

**Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimi açısından alt temasının umursamaz idareci koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“Tükenmiş hissetmemizde okul ikliminin de idarenin de etkisi var. İlkokullardaki okul müdürleri bizi ikinci sınıf vatandaş gibi görüyorlar niye yüküz biz onlara. Sınıf işgali olarak görüyorlar bizi. Bizi anlamıyorlar. Kukla, hikâye kitabı eksiğin var. Müdüre söylüyorsun “Hocam beni veliyle muhatap etme” diyordu. Zümre toplantısında karar alınırken bile önemsenmiyor.” (İk1)*

*“İdareyle sıkıntılar yaşadım. Gelir-giderlerle ilgili problemler, yaptıklarımın önemsenmemesiyle ilgili yaşadığım problemler oldu. Hiç önemsenmediğim zamanlar yaşadım, orada moralmen çöküyorsun. Bana destek vermiyorlar, yapsam mı yapmasam mı diye kendinle çelişiyorsun. Elbette işini devam ettiriyorsun ama buruk bir şekilde. İdarenin mesleğe bakış açısı çok önemli.” (Ak2).*

*“Biz devlet okulu öğretmeniyiz şartları biliyoruz ama elimizden geldiğince mahallemizdeki paydaşlarla bir araya geliyoruz. Şu anki sınıfımı tamamen bulduğum sponsorlarla, mahalledeki velilerimle yaptım. Masaları sandalyeleri boyadık. Biz bunları kendi çabalarımızla yaptık ama olmuyor para yok deyip de oturmuyoruz kesinlikle. Burada idareciyle çok çakışıyorum. İdarenizin size destek olması gerekiyor. Ben sınıfımı velilerimle boyarken bile idarecimden destek görmüyorum. Maddi imkansızlıklar var biliyorum ama bakın ben bunları velilerimle yapacağım dediğim halde bile sorun yaptı.” (İk3).*

*“Okul iklimi çok önemli. Müdürün mesleğimize bakış açısı çok önemli. Anasınıflarında okulda yük gibi hissedilmek, sanki üvey evlat muamelesi görüyorduk. Personel isteğimiz, materyal gereksinimleri müdürler için ekstra gereksiz gibi görülüyor.” (Ak3).*

*“Mutlu bir okulda öğretmen de mutlu olur. Ne kadar çalışsa da o iş yükü ona eğlenceli gelir. Ama idareyle, öğretmenlerle sıkıntın varsa öğretmenin ne kadar öğretme istediği de olsa okula girdiği an biter gider yani. Bitmese de azalır. Takdir eden bir idareci görmedim. Görsel şeylere ağırlık verenlerin takdir edilmesi ama senin sınıfında daha çok okuma-yazma çalışmalarının yapmış olmanın takdir edilmemesi. Çünkü niye*

*somut bir şeyin yok.” (İk6).*

*“Okul idaresinin öğretmenine destek olması gerekiyor. Unutuyorlar bizi. Okulda varlığımız yokluğumuz belli değil. Okulu sahiplenmem için okulu sevmem gerekiyor. Bu da ancak okul idarecisi, meslektaşlarıyla iletişimden geçiyor. Bazen yazılar geliyor imzalamamız için ama imza sirküsünde ismim yok. İdareyle sıkıntı yaşarsan ne okuldan zevk alırsın ne çalıştığın işten bir şey anlarsın.” (İk8).*

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki meslektaşlarıyla ilgili görüşleri incelendiğinde bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenler meslektaşlarıyla daha çok iş birliği içinde olduklarını, birbirlerine destek olduklarını, etkinlikler konusunda fikir alışverişinde bulunduklarını ifade ederken ilkökul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenler ise meslektaşlarıyla bir araya gelemediklerini, paylaşımda bulunamadıklarını, toplantılarda birbirlerini gördüklerini ifade etmişlerdir.

**Okul öncesi öğretmenlerinin meslektaş açısından alt temasının işbirlikçi öğretmen koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

*“Arkadaş ortamı çok önemli. Paylaşımçı bir okul değilse o okulda çalışılmaz yani. Sürekli bir yarış halinde oluyorsun, ben onu da yaşadım eski okulumda. O sınıf bunu yapmış ben daha iyisini yapmalıyım. Bu durumda diğer sınıfta durmuyor. O böyle yaptıysa ben de daha iyisini yapmalıyım diyor. Ama bu okulumda paylaşma var. O yüzden iklim çok önemli. İlkokullarda genelde iki sınıf, sadece beslenme zamanlarında meslektaşını görüyorsun. Erkenden gideyim de şunları yapayım demiyorsun. Ama anaokulunda en azından yarım saat önce geliyoruz. Nöbet tutuyoruz, arkadaşlarımızı görme imkânı buluyoruz. Bir de anaokulunda fazla sınıf var. Bazen o gün için hazırlık yapmamış oluyorsun yan sınıftaki arkadaşın bir etkinlik öneriyor. O günü kurtarıyorsun. Ne kadar çok öğretmen olursa o kadar paylaşımcı oluyor.” (Ak1).*

*“Mutlaka etkisi var. Çünkü birbirine selam vermeyen insanlar bile var. Benim gittiğim okullarda biz hep ekip çalışması yaptık. Ve ben bu işin bir takım işi olduğuna inanıyorum. Çünkü herkes ayrı baş çektiği zaman ortaya güzel bir ürün çıkmıyor. Birlikte karar alıp birlikte uygulamak, birlikte materyal temin edip birlikte paylaşarak*

kullanmak. Yıllardır materyal biriktiririm. Sınıfıma getiririm. Buraya geldikten sonra mesela kostüm sepetim vardır benim, arkadaşlarımla nişan kıyafetlerini inciklerini boncuklarını toplarım. Sınıfıma getiririm. İlk başlarda arkadaşlarım bunlara gereksiz gibi baktılar. Bozulmuş fön makinası, ahizeli telefon hepsini getirdim. Arkadaşıma da aşıladım bunu. Onlar da topluyorlar şu an. Yeni bir şey çıktığı zaman birbirimizle paylaşıyoruz. Kinetik kumu bilmiyordum mesela. Arkadaşımdan öğrendim. O yüzden ekip çalışması bu yönden çok önemli. Herkesin birbirinden öğreneceği mutlaka bir şeyleri var. Eğer arkadaşsanız birinden şarkı öğreniyorsun, diğerinden parmak oyunu öğreniyorsun. Yaptığı etkinliği görüyorsunuz. Yani ben ekip çalışmasından yanayım. İlk çalışmaya başladığım yıllarda benden daha kıdemli öğretmenler vardı okullarda. Onlardan çok şey öğrendim.” (İk2).

“Meslektaşlarla ilişki anlamında herkes teneffüse çıkarken sen sınıftasın. O yüzden birbirimizi tanımıyoruz. Sohbet edecek, tanışacak zamanı yakalayamıyoruz. Anaokulunda daha sıcak ilişkiler var bu da okula daha çok bağlıyor bizi elbette. Bilgi, etkinlik paylaşımı rahatlıkla yapabiliyoruz. Herkes birbirini tanıyor.” (Ak3).

“Meslektaşlar arasında da paylaşımcılık çok önemli. Bazıları etkinliğini paylaşmıyor. İletişim çok önemli. Arkadaşlar arasında basit olaylar büyütülünce istemeye istemeye geliriz okula. Bir okulda çalışırken 23 Nisan için hazırlıklar yapıyordum, diğer öğretmen arkadaşıma ne oynatacağını sormuştum söylemedi. Çok üzül müştüm. Kötü niyetle sormadım halbuki aynı oyunu çıkarmamak adına sormuştum. Bazen bir etkinlik yaparsın Ayşe hocam aynısını yapmazsan farklı şeyler yaparsan daha iyi olur demek başka gizli gizli saklaya saklaya yaparsa daha kötü.” (İk7).

**Okul öncesi öğretmenlerinin meslektaş açısından alt temasının umursamaz öğretmen koduna ilişkin görüşleri şu şekildedir:**

“Anaokulunda müdürle aynı branştan olduğumuz için diğer arkadaşlarla da aynı bölümü okuduğumuz için senin eksikliğini o görüyor, onun eksikliğini sen görüyorsun. Bilgi alışverişi oluyor. Ortak etkinlik yapıyorsun. Ortak bir sorumluluğun içerisinde. İlkokullarda hep yalnızsın. Meslektaş açısından ilkokullardaki öğretmenlerle sadece okulda görüşebiliyorsun. Anaokulundaki arkadaş ortamı daha iyi okul dışında bile görüşebiliyorsun. 29 Ekim yaklaşıyor hadi beraber şu etkinliği yapalım diyebiliyorsun.

*İlkokuldayken okul dışında yani özel hayatımda kimseyle görüşemedim. Ama anaokulunda arkadaşlarla dışarıya yemeğe gidiyoruz. Hasta ziyareti yapıyoruz. Bu da işimize olumlu yansıyor.” (İk1).*

*“Teneffüsümüz olmadığı için toplantıdan toplantıya görüşüyorsun ve çoğu okullarda seni kaale bile almıyorlar. Dinleyici konumundaydık. Pek önemsenmiyor. Bakıcı olarak görüyorlar. İlkokullarda biz öğretmenleri tanımakta güçlük çekiyoruz.” (Ak2).*

*“İlkokullarda biz biraz dışlanan öğretmen oluyoruz. Niye çünkü günde beş kere teneffüse çıkıyorlar, bir araya geliyorlar, dertleşip sohbet ediyorlar. Olumlu ya da olumsuz şeyleri paylaşmak insanları birbirine yakınlaştırır bu bir gerçek. Ama bizim teneffüs kavramımız olmadığı için kimseyle bir araya gelemiyoruz. Bir araya gelemeyişin bir insanla sıcak ve samimi bir ortam kurmanın çok mümkünatı yok. O yüzden de sen onlara çok yaklaşamıyorsun onlar sana çok yaklaşmıyor.” (Ak5).*

#### **4.2.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmiş Hissetmemeleri İçin Çalışmak İstedikleri Okul İklimine İlişkin Bulgular**

Yapılan görüşmeler esnasında okul öncesi öğretmenlerinin tükenmiş hissetmemeleri için çalışmak istedikleri okul iklimi sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular doğrudan anlatımla aşağıda sunulmuştur.

*“İdareci açısından da gündemi takip etmeli, yenilikçi şeylerle ilgili bizleri toplayıp okul öncesinin gelişimi için bunlar var, bizim okulda da böyle şeyler yapalım demesini isterim. Bizi motive edebilir.” (Ae1).*

*“Mesleğine bağlı, gelişime açık meslektaşlarla çalışmak isterim. Mesleğini iş gibi değil de hani birbirini destekleyen, mutlu edebilen, saygı sevgi çerçevesinde vazifesini yapan öğretmenlerle çalışmak isterim.” (Ae2).*

*“Bir isteğim olduğu zaman geri çevrilmemesi istiyorum. Örneğin çocukları hayvanat bahçesine götürmek istiyorum. “Ya hocam şimdi izin alınacak, belediyeden araç istenecek vb” sözlerle karşılaşmak istemiyorum. Anaokullarında biz öğretmenler bir araya gelebiliyoruz, ortak etkinliklerde görüşebiliyoruz, mesai başlamadan yarım saat*

*bir saat önce geldiğimiz zaman günü değerlendirmesini yapıp fikir alışverişinde bulunuyoruz. İlkokullarda öğretmenlerin kendi içindeki sosyalliğini artırmak için okul dışı faaliyetler yapılabilir. Çünkü gerçekten ilkokullarda anasınıfı öğretmenleri dışlanan öğretmenler oluyor çalışma şartlarından dolayı bir araya gelemedikleri için. Bu şartların düzenlenmesi gerekir. İlkokullardaki anasınıfı öğretmenlerine bakış açısı değişmeli. Onlara göre biz bakıcıyız. Onlara göz kulak ol, başına bir şey gelmesin başka da bir şey istemiyoruz diye düşünülmemeli. Bir arkadaşım bahsetmişti. Anasınıfı öğretmeni diye öğretmenler kurul toplantısına çağırmamışlar. Sonra da bizden özveri bekliyorlar. Maalesef bazı şeyleri vermeden bazı şeyleri almayı doğru bulmuyorum.” (Ak5).*

*“Herkes görevini yaparsa her şey normal olur okul iklimi de gayet güzel olur. Herkesin üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi gerekir. İdarecimiz bizi biraz idare etsin isteriz elbette. Meslektaşlarımızın daha paylaşımcı olmasını isterim.” (Ak1).*

*“Öğretmenler olarak eğitime biraz daha odaklanmamız lazım. Birbirimizin giyim tarzıyla uğraşmak yerine. Toplumu nasıl geliştirelim, okulda nasıl ilerleyebiliriz daha çok bunlara odaklanmamız lazım. Öğretmenler olarak farklı şeylerle ilgileniyoruz. Hayat mücadelemize ağırlık veriyoruz. Ekonomik sorunlarla ilgileniyoruz. Öğretmeni destekleyen arkasında duran idareci olduğu zaman siz de işinizi odaklandığınız için daha performanslı yapıyoruz. Öğretmenle uğraşan bir idarecin olduğu zaman psikolojin bozuluyor. Bu da çocuğa yansıyor. Öğretmenler olarak birbirimizle uğraşmak yerine çocuğa nasıl daha faydalı olurum diye düşünmeliyiz. Kapıdan girdiğin anda bile biri gelip karşına sen şöylesin sen böylesin dendiğinde kendi kendine düşünüyorsun. Zihnini bunlarla meşgul ediyorsun. Yordukça ne oluyor sinir kat sayın artıyor çocuğun öğretmenim bile dese seni rahatsız ediyor. Öğretmenlerle uğraşmayan idareciler olmalı. Psikolojik olarak aşağı çekilmemen lazım. Kavg ortamında huzur kalmayınca bu durum öğretmen arkadaşlarına, velilere en önemlisi de çocuğa yansıyor.” (İk1).*

*“Arkadaşlarımla daha çok bir arada olmak isterdim. Çünkü sonuçta para kazanmak değil tek amacımız. Çalışmanın amacı bir yerde sosyal hayatın içinde olmak ama biz hiçbir şeyden haberdar olmuyoruz. Okulda olan hiçbir şeyden haberimiz olmuyor. Kutlamalar oluyor bizi unutuyorlar davet etmiyorlar. Okul ortamındaki iletişim çok daha farklı. Bizim birazcık bir şeylere ihtiyacımız var. Ara ara bize güzel seminerler yapmalarını istiyorum. Zümre toplantılarının daha verimli geçmesini istiyorum.*

*Sınıfımda fotokopi makinem bile yok. Okula bir şey geldiği zaman okul öncesi düşünülüyor. İdarecilerin daha destekleyici olmasını istiyorum. Çocuklardan yana hiçbir sıkıntım yok.” (İk2).*

*“Takdir eden bir idareciyle çalışmak isterim. Bana yol gösteren, benim yaptıklarımı yapacaklarımı umursayan, bunlara bahane üretmeden yapabilirsin diyen bir idareci isterim. Çalışkan meslektaşlar isterim. Yaptığım etkinliklere öf pöf diyecek, tükenmiş bir öğretmenle çalışmak istemiyorum. Atik, mesleğini seven, araştırmacı meslektaşlarımla çalışmak istiyorum. Böyle olmadığı zaman düşüşe geçiyorsun, tükeniyorsun. Mesela geçen yıl turşu kurduk, salça yaptık, zeytin kurduk. Bunları stantlarda satıp parayla mont aldık bir okula gidip verdik. Bunu yaparken bile bazı öğretmen arkadaşlarım ne gereği var dediler. Onun için uyumlu meslektaşlarla çalışmak isterim. Hevesli öğretmenlerle, mesleğini seven öğretmenlerle çalışmak isterim.” (Ak2).*

*“Kesinlikle sizi teşvik eden bir idareciyle çalışmanız gerekiyor. Zümrelerin de en az sizin kadar kendini geliştirmeye yönelik, etrafını iyileştirmeye yönelik çaba sarf etmesi gerekiyor. Bu ekip işi çünkü. E-twinning ile ilgili bir şey yapmak istiyorum ama zümremi ikna edemiyorum o olmadan da olmuyor. Tek başına çabala çabala bir yere kadar. Bu birlik işi. Hem sizi daha çok teşvik eder. Hem de yetişemediğiniz konularda açığı kapatır. Tek başına olduğunuz zaman gerçekten çok zorlanıyorsunuz. Bir şey yapacağınız zaman arkadaşın geriye çekildiğinde bütün yük sizin omuzlarınızda oluyor. Ben de bir yerlerde yetişemiyorum. Ekip ruhu yakalamak ve idarecinizin de bu takıma kesinlikle dahil olması gerekiyor.” (İk3).*

*“İdarenin daha destekleyici, daha mesleğimize saygı duymasını istiyorum. Meslektaşlarımla daha paylaşımcı olmasını isterim. Okul dışındaki konularla çok ilgilenmek yerine daha öğretici şeylerle ilgilenmemiz gerekir.” (Ak3).*

*“Daha rahat daha özgür sürekli başkalarının istediği değil iş birliği içinde görüşlerine saygı duyulan, okul öncesi eğitimin amacının dışına çıkılmayan, idarenin seni dinleyip anasınıfındaki idarelerin seni sınıfta unutmadığı yaptığın çalışmalarını görüp basari belgesi olarak değil sadece emeğinize sağlık hocam demesi bile yeter bir ortamda çalışmak. Velilerin bizleri bakıcı olarak değil bir öğretmen olarak görüp saygı duyduğu bir ortamda emekli olana kadar bile çalışırım.” (İk5).*

*“Müdürler değer versin bize. Biz de üniversite okuyarak bu bölümden mezun olduk. Meslektaşlarımız arasında olumlu iletişim olsun.” (Ak4).*

*“İdarecilerin öğretmenlikten geldiğini unutmamaları gerekir. Empati yeteneği yüksek idareciler olsun. İnsani ilişkileri kuvvetli, iletişim becerileri yüksek, saygılı mesai arkadaşlarımla olmasını isterdim.” (İk6).*

*“Eğitim- öğretim anlamında destekleyen yöneticilerle çalışmak isterdim. Sınıf için bir şey istediğimde bana olumsuz yanıtlar vermemesini isterim. Bir hizmet içi eğitim olduğunda haber versin isterim. Meslektaşlarımla daha araştırmacı olmalarını isterim, okul bittiği zaman hemen evlerine gitmelerini istemiyorum, 5-10 dakikalık bir şey paylaşalım. Okulda var olduğumu bilsinler isterim. Sadece toplantıdan toplantıya hatırlanmak insanı çok üzüyor, bu durumda da en önemli görev idareciye düşüyor.” (İk7).*

*“Ben buraya koşarak geliyorum idarecim de iyi çok şükür. Sadece velilerle sorun yaşıyorum. Biz genel anlamda arkadaşlarla iyi geçiniyoruz, her şeyi paylaşıyoruz. Duyuyoruz bazı okullarda öğretmenler etkinliğini bile paylaşmak istemiyormuş. Birbirimize destek olduğumuz zaman okulu daha çok benimsiyoruz.” (Ak6).*

*“Tükenmişlik hissini ortadan kaldırmak öncelikle okul idaresinin elinde. Okul idaresinin okul öncesi yönetmeliğini bilmesini isterim. İdareciler bizi bakıcı gibi görüyor. Böyle olunca da tükenmişlik hissini en üst seviyesini yaşayabilirsin. Bunun için okul ortamındaki arkadaşlarımızın ve idarecilerin okul öncesi hakkında bilgili olması, öğretmenini destekleyen bir okul ortamında asla tükenmişlik hissini olmayacağına inanıyorum.” (İk8).*

#### **4.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmiş Hissetmeleri ile Yaş, Kıdem ve Sınıf Mevcudu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular**

Yapılan görüşmeler esnasında okul öncesi öğretmenlerinin tükenmiş hissetmeleri ile yaş, hizmet yılı ve sınıf mevcudu arasındaki ilişki sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgular doğrudan anlatımla aşağıda sunulmuştur.

*“Yaş ve hizmet yılı ile tükenmişlik arasında ilişki olduğunu düşünmüyorum. Çünkü mesleğe yeni başlayan birisi eğer çocukları sevmiyorsa zaten o genç yaşta tükenmiştir. Çok tanıdığım kıdemli öğretmen arkadaşlarım var. 20. yılıdır ve sınıf hakimiyeti benden daha iyidir. Sınıf mevcudu ile tükenmişlik arasında ister istemez bir ilişki olduğunu düşünüyorum. Siz bile evde bir çocukla ilgilenirken zorlanıyorsunuz bizler burada yeri geliyor 30 çocukla ilgileniyoruz. Hepsi aynı yaş olduğu için kaynaştıkça daha çok zorlaşıyor durum. Ne kadar az olursa bizim için o kadar verimli olur.” (Ak1).*

*“Yaşımız etkiliyor. 42 yaşındayım mesela mesleğe ilk başladığımdaki performansım şu anki performansım aynı değil. Sınıfta çok çocuk olduğu zaman zor oluyor. 30 kişilik sınıflarda mümkün değil hem öğrenci açısından zor hem öğretmen açısından zor. Çocuk zaten bir şey bilerek gelmiyor okula. Az çocuk olunca eksik gördüğünde birebir ilgileniyorsun.” (İk1).*

*“Yaş ve kıdemle tükenmişliği doğru orantılı görmüyorum. Bu çalıştığınız ortamla, kendi özel yaşantınızla, ekonomik şartlarınızla ilgili diye düşünüyorum. Belki okuldaki idareci kesmi etkili olabilir. Sizi anlamıyorlar sizi değersiz hissettiriyorlarsa tükenmişlik hissedersiniz. Sınıf mevcudunun kalabalık olması sıkıntı. Daha önce 30’u aşan mevcutlarım oldu. Siz çok yıpranıyorsunuz. Çocuğa ulaşamıyorsunuz. Maksimum 20 olmalı diye düşünüyorum. Çocukla iletişim süreniz kısıtlı. Kalabalık olmadığında çocukla daha çok vakit geçirebiliyorsun, birebir ilgilenebiliyorsun. Her çocuk aynı olmuyor. Bazıları ön planda olabiliyor. Sınıfın düzenini sağlamak için onlarla daha çok ilgileniyorsun. Bazıları sessiz sakın. Dokunulmaya ihtiyacı olabiliyor. Dokunmadan mezun etmek zorunda kaldığım öğrencilerim oldu.” (İk3).*

*“Kişiye göre değişir. O kişisel bir şey. Bazı insanlar vardır yaşlanınca önemsemez. Ben de tam tersi oluyor. Ben biraz daha araştırayım edeyim acaba yeni neler çıkmış internetten bir bakayım şu merkezde neler eklenmiş. 22 yıllık öğretmenim. Tükenmiş hissetmiyorum. Yeni ilk yılımı gibi heyecanla her seneye başlıyorum Acaba bu yıl çocuklarım için ne yapabilirim diye araştırıyorum. Kalabalık bir sınıfta öğretmen gerçekten tükeniyor. En ideali 18. Her çocuğa bir dakika ayırsan oturtmayla yarım saat geçiyor. 30 öğrenciyi aynı anda oturtmak, susturmak imkânsız.” (Ak2).*

*“Sınıf mevcudu ile ilgili zaten içinde bulunduğumuz ortam elverişli değil az*

*olduğu zaman nispeten daha rahat ediyoruz. Beslenme konusunda bir sıkıntı olur mesela diğer çocuklardan biraz biraz alıp ona veririm. Ama kalabalık olunca imkânsız. Çocuklar arasında uçurumun olması da zorluyor bizi. Küçük yaş bulunuyorsa sınıfta bütünlük sağlayamıyoruz.” (İk3).*

*“Ben anasınıfı öğretmeninin genç ve enerjik olduğunu düşünüyorum. 12 yıllık öğretmenim. Enerji ve istek anlamında bir düşüş hissetmiyorum. Yaşça büyük öğretmenleri de görüyorum hala ilk günkü gibi heyecanla işlerini yapıyorlar. Yaşlandıkça tükeneceğimizi düşünmüyorum. Sınıf mevcudunun fazla olması çok yoruyor etkinlik yapıyorsun yetiştiremiyorsun, etkinliğini önce bitirenleri kontrol altına almak zor oluyor.” (Ak3).*

*“Sınıf mevcuduyla çok etkisi var. Sınıf küçük olduğu zaman daha da zorlaşıyor. Bulunduğunuz okulun konumu da çok önemli. Gelen çocukların potansiyeli çok önemli. Farklı hazırbulunuşlukla gelen öğrenciler seviyeleri farklı olduğu için kalabalık da olunca daha bir zor oluyor.” (İk4).*

*“Düşünmüyorum. Kişinin enerjisiyle ilgili bir şey. Kişinin iç enerjisi tükendiği zaman bence tükenmişlik oluyor. Birisi 20 yaşında öğretmendir ama tükenmiştir. Birisi 30 yıllık öğretmendir ama işini severek yapıyordur. Sınıf mevcudu çok fazlaysa sıkıntı. 15- 20 arasında daha iyi. Herkesle ilgilenabiliyorsun.” (İk5).*

*“Yaş ve hizmet yılı ile tükenmişlik arasında kesinlikle bir bağlantı görmüyorum. Okulun tutumu ve arkadaş çevresi çok daha önemli. Artık mesleğimize bakış açısı da değişiyor. İlk çalıştığım yıllarda insanlar daha farklı düşünüyorlardı. Şimdi eskisi gibi değil. İnsanlar daha bilinçli. Yeni nesil şanslı. 30 lu çocuklarla çalıştığın zaman kendini gün sonunda bitmiş hissediyorsun. 18-20 ideal sayı açısından az çocukla da çalışılmıyor. 15 in altına düştüğü zaman etkinlik yaptırılmıyor. Fiziki şartlar ona göre. Bir anaokulu öğretmeninden verim isteniyorsa en fazla 18 maksimum 20 çocuk olmalı, fiziki şartları ne kadar iyi olursa olsun. Sınıf yönetimini sağlayamıyorsun. Bazı durumlarda çocuklar kendi seslerinden rahatsız oluyor. Kalabalık sınıflarda öğrencinin veli teslimi de sıkıntı oluyor. Benim en çok tükendiğim nokta bu. Bazı çocukları servise veriyorsun, başka çocukların aileleri geliyor o esnada. İnsan üstü bir güç lazım bunlar için.” (Ak4).*

“Gözlemlediğimiz insanlara bakmamız lazım. Benim annem de okul öncesi öğretmeni 30 yıldır görev yapıyor. Hala çok dinamik, zaten onu görünce bu mesleğe yapmaya karar verdim. Yaşla alakalı değil de yaşadığın şeylerle ilgili olduğunu düşünüyorum. Sınıf mevcudu çok etkili. İlk göreve başladığımda 28 öğrencim vardı. Birebir her öğrencinin gözünün içine bakıp iletişim kuramıyorsun. Sayı arttığında sınıf yönetimi zorlaşıyor. 12 öğrenciyle ilgilenirken 10 tane öğrenciyi gözden kaçıırıyorsun.” (Ae2).

“Sınıf mevcudu ile tükenmişlik arasında doğrudan bir ilişki olduğunu düşünüyorum. Bu yaş grubundaki çocuklar yarışmayı, rekabet etmeyi, bu rekabetin sonunda bir şey elde etmenin hazzını yaşamayı seviyorlar. Bu hissi yaşaması çok önemli ama 5 ya da 6 öğrenciyle bu çok zor. Hikâye okurken çocuklardan aynı cevapları alıyoruz. Ama sınıf kalabalık olunca da hikâye etkinliğinde mesela sen söyle, sen söyle tamam bir de sen söyle deyip etkinliği sonlandırıyoruz. Ama o anda da çocuğun şevki, isteği, etkinliklere katılma arzusu tamamen kırılmış oluyor. Ben de haliyle 25 çocuğun hepsine cevap verdirsem zaman kalmaz. Çocuklar buraya kendini ifade etmek, özgüven kazanmak, sosyalleşmek için geliyorlar ve sen sayı çok olduğu için bunun önünü kesiyorsun. Öğretmenim bir şarkı söyleyebilir miyim diyor bir çocuk mesela bir grubun önünde kendini ifade edecek ama zaman sıkıntısı yüzünden bazen yapamıyorsun. Ve üzülüyorum bu duruma ikilem yaşıyorum. Etkinliği mi bitireyim yoksa çocuğun isteğini mi yerine getireyim diyorum. İkisinden de vazgeçemiyorsun ve öğretmeni inanılmaz bir şekilde arada bırakan bir durum. Sınıf mevcudu bence 18’i geçmemeli. Bazen öle bir durum oluyor ki bir çocuk çok hazır geliyor seni ve tüm sınıfı alıp götürüyor. Bu kadar iyi gidiyorken sayı bence sekteye uğrattıyor. O ekibin ruhu, hazırbulunuşluluk sayı yüzünden çöpe gidiyor. Günü ne kadar verimli geçirdiğin sayıyla doğru orantılı.” (Ak5).

“Bu yıl 25. yılımı çalışıyorum. Kendimi daha zinde hissediyorum. Tecrübe farklı bir şey. Yenilere bakıyorum. Onlar tükenmişler. Kahve içerken bile hemen oturuyorlar, tüm gün çok yoruldu diyerek geziyor. Zoraki atanmışlar gibi davranıyorlar. Sınıf mevcudu fazla olunca her çocuğa yetişemediğimi hissediyorum. Birebir ilgilenemiyorsun, zamanın yetmiyor. 30 çocuk olduğunda otur, kalk, yapma demeyle geçiyor tüm gün. Sınıf yönetimi sağlayamıyorsun. Teneffüsümüz yok tüm gün sınıfta olmak yoruyor.” (İk7).

“Bizi tüketen yaş ya da kıdem değil. Bizi tüketen imkansızlıklar. Bu okula geldim burada imkanlar biraz daha iyi ama köy okulunda öyle değildi. Mesleği severek

*yapıyorsanız çocukları da seviyorsanız hangi yaşta olursanız olun yaparsınız diye düşünüyorum. Sınıf mevcudu az olursa daha kaliteli zaman geçirebiliriz. Çok daha verimli olur çocuklar açısından.” (Ak6).*

*“Yaş ve hizmet yılının etkili olduğunu düşünmüyorum. 22 yıllık öğretmenim. Mesleğinizi sevdiğiniz sürece genç öğretmenlerden daha dinamik olduğumu düşünüyorum. Başka okulda görev yapan öğretmenleri görüyorum. Böyle canından bezmiş yaşamaya mecali yok çok gençler halbuki. Kalabalık sınıflarda zorlanıyoruz.” (İk8).*

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmada incelenen değişkenlerle ilgili olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri ve görüşmeler sonucunda elde edilen bulguların tartışma ve yorumuna yer verilmiştir. Nicel ve nitel bulgular birlikte tartışılıp yorumlanmıştır.

#### **5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Tartışma ve Yorum**

Bu çalışmada öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş, kıdem, sınıf mevcudu ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında düşük düzeyde tükenmişlik hissederken duygusal tükenme alt boyutunda ise orta düzeyde tükenmişlik hissettikleri görülmektedir. İlkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin daha çok duyarsızlaştıkları görülürken bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ise duygusal anlamda ve kişisel başarı boyutunda daha çok tükenmiş hissettikleri görülmektedir. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin idareci ve meslektaşlarından yeterli desteği görmemesinin, okulundaki diğer öğretmenlerle iş birliği içinde olamamasının, etkili iletişimi kuramamasının bunda etkili olduğu görülmektedir. Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ise idareci ve veliler tarafından diğer meslektaşlarıyla karşılaştırılmaları kendilerini başarısız görmelerine neden olmaktadır. Bu da zaman içinde öğretmenlerin duygusal anlamda tükenmelerine neden olmaktadır. Mesleki açıdan tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin gerek okul ortamında gerekse de özel hayatında birçok sorun yaşaması kaçınılmazdır.

İlgili alanyazın incelendiğinde de öğretmenin tükenmiş hissetmesinde birçok faktörün etkili olduğu görülmektedir. Bunlara iş yükü, maaşların düşük olması, çalışma saatlerinin fazla olması, idareci desteği örnek verilebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik hissetmelerinde okul ortamlarındaki meslektaşlar arasındaki çatışma, ebeveynlerle yaşanan problemler, kalabalık sınıflar, idarecilerin tavırları en önemli nedenlerden birkaçıdır (Benevene, & Fiorilli, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Hewitt

(1993) tarafından yapılan bir çalışmanın bulguları incelendiğinde tükenmişlik ve stres oluşumunu tetikleyen faktörler; öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenin kişiliği, cinsiyeti, medeni durumu, eğitim düzeyi, olumsuz öğrenci davranışları, aşırı iş yükü, negatif okul ortamı, net olmayan beklentiler, karar alma sürecine katılamama, ebeveyn desteğinin yetersiz oluşu, düşük ücret olarak görülmektedir. Hewitt'e göre tükenmişliğin ortaya çıkmasının tek bir nedeni yoktur. Byrne'e (1992) göre ise rol çatışması, iş yükü, okul iklimi, karar alma sürecine katılamama ve meslektaş desteğinin olmaması öğretmenlerde görülen tükenmişliğin örgütsel faktörleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerde görülen tükenmişlik, kişisel hayatı, iş bağlamını ve öğrencilerle olan iletişimi etkileyen dinamik bir süreç olarak düşünülmektedir. Kişisel tükenmişlik, birey tarafından mesleki statülerine bakılmaksızın hissedilen fiziksel ve psikolojik yorgunluk olarak ifade edilirken mesleki tükenmişlik ise bireyin özellikle işinden kaynaklı hissettiği fiziksel ve psikolojik yorgunluk olarak ifade edilir (Kristensen, Borritz, Villadsen & Christensen, 2005). Yüksek düzeyde tükenmişlik yaşayan öğretmenler, öğrencilerine karşı daha az sempati duyarlar, sınıfta yaşanan olayları tolere etmekte sorun yaşarlar, kişisel ve sağlık sorunları yaşamaya daha müsaitlerdir (Fernet, Guay, Senecal, & Austin, 2012; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Swider & Zimmerman, 2010). Skaalvik, 2010). Rentzou'nun (2015), 42 okul öncesi öğretmeni, 64 bebek bakıcısı ile "Maslach Tükenmişlik Envanteri" kullanarak Yunanistan'da yaptığı çalışmanın sonuçları incelendiğinde anasınıfı öğretmenlerinin duygusal tükenme boyutunda daha çok tükenmişlik yaşadığı görülürken bebek bakıcılarının duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Uzun süreli mesleki strese maruz kalmak okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma hissini yaşamasına neden olmaktadır (Gu & Day, 2013). Strese bağlı tükenmişlik yaşayan öğretmenler bulundukları çevreden uzaklaşmaya meyillidir (Jennings, 2014). Görüşmeler esnasında bir öğretmen okuluyla ilgili yaşadığı problemlerin tayin istemesine neden olduğunu ifade etmiştir. Okul ortamında stresin yoğun olarak hissedilmesi okul öncesi öğretmenlerini okul değiştirmeye mecbur bırakmaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin yaşları ile tükenmişlik düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalarda hem örtüşen (Acar, 2016; Al-Adwan & Al-Khayat, 2017; Anderson & Iwanicki, 1984; Baş, 2016; Cunningham, 2003; Innstrand, Langballe, Falkum & Aasland, 2011; Karahan Kaya, 2018; Mahmood, 2017; Mahmood & Sak, 2019; Metin & Kaçan, 2017; Öztürk, 2006; Törnük, 2019;

Yıldız, 2018; Zabel & Zabel, 2001) hem de örtüşmeyen (Bayat, 2015; Demir Polat, 2018; Göksal, 2018; Koyutürk, 2014; Taner Derman, Ural & Güney, 2020; Yılmaz Toplu, 2012) sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılrken ortalamalara bakıldığında 30-39 yaş aralığında bulunan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında daha çok tükenmişlik yaşadığı görülürken 20-29 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin ise daha çok kişisel başarı boyutunda tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tecrübe eksikliğinden dolayı kendilerini başarı konusunda yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yıllar geçtikçe farklı okul türlerinde, farklı bölgelerde çalışmanın getirmiş olduğu deneyimlerle öğretmenlerin başarı konusunda sorun yaşamadığı görülmektedir. Bu sefer de yıllar içinde yaşamış oldukları okul ortamından kaynaklanan sorunlar, isteklerinin karşılanmaması, desteklenmeme gibi faktörlerin öğretmenleri bir nevi öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarına sebep olarak duygusal anlamda tükenmişlik hissetmelerine yol açmaktadır. Bu çalışmanın nitel araştırma bulguları incelendiğinde de öğretmenler tükenmişlik hissetmelerinde yaş faktörünün etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Fakat yaş ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edildiği de görülmüştür. Yılmaz Toplu'nun (2012) araştırmasında okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişliğin kişisel başarı boyutunun yaş değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Koyutürk'ün (2014) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmasında duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarının yaş değişkeninden etkilenmediği görülürken duygusal tükenme alt boyutunun yaş değişkeninden etkilendiği görülmektedir. Bayat'ın (2015) sınıf öğretmenleri ile okulların örgüt ikliminin tükenmişlik düzeyine etkisini incelediği çalışmasında duygusal tükenmenin yaş faktöründen etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın 31-40 yaş aralığında olan öğretmenler ile 21-30, 41-50 ve 51 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Bayat'ın (2015) okulların örgüt ikliminin tükenmişlik düzeyine etkisini incelediği çalışmasında kişisel başarı boyutunun yaş değişkeninden etkilendiği bu farklılığın 51 ve üzerinde yaşı olan öğretmenler ile 21-30, 31-40, 41-50 yaş aralığında olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Demir Polat'ın (2018) öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmasında da tükenmişlik hissetmenin yaş değişkeninden

etkilendiği görülmektedir. Göksal'ın (2018) matematik öğretmenlerinin algıladıkları örgüt iklimi ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunun yaş değişkeninden etkilendiği kişisel başarı boyutunun ise etkilenmediği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, 3-6 yaş arasındaki çocukların aileden sonra ilk öğretmenleri olduğu düşünülürse onların özbakımı becerileri, bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor gelişimlerini desteklerken bir taraftan da idarecilerin, velilerin, meslektaşların beklentilerini yerine getirmektedir. Yaş ilerleyince özellikle de küçük yaştaki çocuklarla ilgilenmek zor gibi görünse de bu çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş ile tükenmişlik hissetmeleri arasında bir ilişki görülmemektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin kıdem değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili yapılmış pek çok çalışmadan elde edilen sonuçlar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Cunningham, 2003; Erkal Çil, 2016; Göksal, 2018; Koyutürk, 2014; Mahmood, 2017; Mahmood & Sak, 2019; Öztürk, 2006; Yıldız, 2018). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin kıdem değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılırken ortalamalara bakıldığında 10-19 yıl arasında hizmet yılı olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında, 20 ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenlerin ise daha çok duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler tecrübe eksikliğinden dolayı kişisel başarı konusunda kendilerini yetersiz görebilmektedir. 30-39 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin ise yıllar içinde isteklerinin ve ihtiyaçlarının karşılanamamasından dolayı öğrenilmiş çaresizlik yaşayarak kendilerini duygusal anlamda tükenmiş ve çevresine karşı duyarsızlaşma yaşadıkları görülebilmektedir. Tükenmişlik düzeylerinin kıdem değişkeninden etkilendiği çalışmalar da bulunmaktadır (Acar, 2016; Bayat, 2015; Demir-Polat, 2018; Kan, 2008; Törnük, 2019; Yılmaz Toplu, 2012). Yılmaz Toplu'nun (2012) okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmasında duyarsızlaşma boyutunun kıdem değişkeninden etkilendiği görülmektedir. Bayat'ın (2015) sınıf öğretmenleri ile okulların örgüt ikliminin tükenmişlik düzeyine etkisini incelediği çalışmasında duygusal tükenmenin kıdem değişkeninden etkilendiği görülmektedir. Bu değişikliğin 1-5 arasında hizmet yılı olan öğretmenler ile 6-10, 11-15 ve 16-20 ve 21 ve üzerinde hizmet yılı olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Acar'ın (2016) tükenmişlik ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kıdem değişkeninin tükenmişlik düzeyini etkilediği belirtilmektedir. 21-25 hizmet yılı olan

okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliği çok daha yoğun yaşadığı görülmektedir. Demir Polat'ın (2018) öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmasında kıdem değişkeninin öğretmenlerin tükenmişlik hissetmede önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Törnük'ün (2019) okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki sosyal destek algısını incelediği çalışmasında da kıdem değişkeninin tükenmişliğe neden olduğu görülmektedir. Araştırmanın nitel sonuçları incelendiğinde de okul öncesi öğretmenleri tükenmiş hissetmelerinde kıdem faktörünün etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin tecrübeleri arttıkça mesleklerine karşı daha çok bilgi sahibi oldukları gerek sınıf yönetimi gerekse de öğrencileriyle iletişimde daha çok bilgilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında değiştiği görülürken duyarsızlaşma boyutunun okul türüne göre değişmediği görülmektedir. Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadığı, ilkökul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin ise daha çok duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yurt dışında yapılan bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik hissetmelerinde görev yaptıkları okul türünün etkili olduğu belirtilmektedir (Al-Adwan & Al-Khayat, 2017). Yurt içinde yapılan diğer bir çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarını etkilemediği görülürken kişisel başarı konusunda tükenmişlik hissettiği sonucu bulunmuştur (Kan, 2008). Koyutürk'ün (2014) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmasında öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türünün duygusal anlamda tükenmiş hissetmelerine neden olduğu görülürken duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutunda değişikliğe neden olmadığı görülmektedir. Görev yapılan okul türünün tükenmişliğe neden olmadığı birçok çalışma bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin iş doyumuna etkisinin incelendiği çalışmada görev yapılan okul türünün tükenmişliğe neden olmadığı görülmektedir (Metin & Kaçan, 2017). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlik düzeylerinin incelendiği çalışmada okul türünün tükenmişliğe neden olmadığı görülmektedir (Erkal Çil, 2016). Mesleki

tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada da çalışılan okul türü ile tükenmişlik arasında bir ilişki bulunmamıştır (Mahmood, 2017). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamalarının incelendiği (Karahan Kaya, 2018), okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin incelendiği (Acar, 2016), okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda görev yapılan okul türünün tükenmişliğe neden olmadığı belirtilmektedir (Baş, 2016). Yaşar Ekici'nin (2017) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik açısından değerlendirildiği çalışmasında da tükenmişlik ile çalışılan okul türü arasında bir ilişki görülmemektedir. Göksal'ın (2018) matematik öğretmenlerinin algıladıkları örgüt iklimi ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında da okul türünün tükenmişliğe neden olmadığı görülmektedir. Mahmood ve Sak'ın (2019) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okul türü ile tükenmişliğin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Törnük'ün (2019) okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki sosyal destek algısını incelediği çalışmasında da okul türünün tükenmiş hissetmede etkili olmadığı görülmektedir. Baştüran ve Görgü'nün (2020), İstanbul'da 118 okul öncesi öğretmeniyle mesleki sorunları araştırdıkları çalışmada devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin malzeme eksikliğinin daha fazla sorun olduğu sonucu bulunmuştur. Bu çalışmada da özellikle ilköğretim bünyesinde görev yapan öğretmenler sınıflarında eğitici materyallerin az olmasını, aidat toplanmasına rağmen bu eksikliklerin giderilmediğini ama bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenler bu konuda sorun yaşamadıklarını hatta idarecileri tarafından eğitici materyal önerileri sunduklarını dile getirmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde okullardaki elverişli çalışma koşullarının öğretmenleri kaliteli eğitim vermeleri konusunda motive ettiği görülmektedir. Bu elverişli çalışma ortamı öğretmen ve öğrenciler arasında ilişkinin güçlenmesini de sağlar (Hur, Jeon & Buettner, 2016). Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri ilköğretimde yeterli materyalin, yardımcı personelin bulunmadığını ama bağımsız anaokullarında fiziki şartların elverişli olduğunu, herhangi bir sorun yaşandığında yardımcı olacak personelin olduğunu bu koşulların sağlanmasının kendilerini daha çok teşvik ettiğini ifade ettiler.

Sınıf mevcutlarının az olması ve yardımcı personel olması öğretmenin zamanını minimum enerji ve fazla yorulmadan, öğrencilerin eğitimleri noktasında daha verimli

harcamalarını sağlar (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf mevcudundan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yapılan birçok çalışmayla örtüşürken (Cunningham, 2003; Hu, Li, Wang & Reynolds, 2019; Metin & Kaçan, 2017) bazı çalışmalarda da etkisinin olmadığı görülmektedir (Bayat, 2015; Erkal Çil, 2016; Karahan Kaya, 2018; Mahmood, 2017; Mahmood & Sak, 2019; Öztürk, 2006). Bu araştırmada 31 ve üzerinde sınıf mevcudu olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında daha çok tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin tükenmiş hissetmelerine neden olduğu belirlenen örgütsel sebeplere sınıfların kalabalık olmasının da etkili olduğunu gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir (Brenner & Bentall, 1984). Öğretmenlerin öğrencileri eğitmekten ziyade sınıf hakimiyeti sağlama konusunda daha fazla zaman harcadıklarını belirten araştırmalar bu çalışmadaki okul öncesi öğretmenlerinin sınıf mevcutlarının tükenmişlik hissetmelerine neden olduğu sonucunu desteklemektedir. Bu çalışmanın nitel bulguları incelendiğinde de okul öncesi öğretmenleri sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça çocuklarla yeterince ilgilenemedikleri için eğitim-öğretimin veriminin düştüğünü bu yüzden de tükenmişlik hissettiklerini ifade etmişlerdir. Kayıt zamanlarında sınıf alanları dikkate alınarak çocukların kaydedilmesi öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini daha istekli, her çocukla bire bir ilgilenerek gerçekleştirmelerini sağlayacaktır. Böylelikle okul öncesi eğitim sürecinin daha verimli geçmesi sağlanarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıfların kalabalık olmasından dolayı tükenmişlik hissetmeleri önlenmiş olacaktır.

Literatüre bakıldığında öğretmenlik mesleğinin en önemli stres kaynakları; öğrenci davranışları, sınıftaki öğrencilerin sayısı, kâğıt işlerinin fazlalığı ve meslektaşlar ve ailelerle yapılan görüşmelerin azlığı, yöneticilerle olan ilişkiler olarak görülmektedir (Blasé, 1986). Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri okullarındaki evrak işlerinin çok fazla olduğu bu da kendileri için tükenmişlik sebebi olarak görülebileceğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmiş hissetmelerinin bir diğer sebebi ise insanların mesleklerine karşı olan bakış açılarıdır. Toplumumuz eğitimde başarı odaklı olduğu için görünen başarıyı elde edenler ödüllendirilirken özellikle de erken çocukluk eğitimi alanında ölçme değerlendirme metodu olmaması bu mesleğin dezavantajı olarak düşünülebilir. Tüm gün çocukla oyun oynamak asla yüksek statülü bir meslek olarak görülmemektedir (Hyson, 1982). Yapılan görüşmelerde de okul öncesi öğretmenlerinin gerek idareciler gerekse de veliler tarafından çocukların bilişsel, duygusal, psikomotor, dil ve sosyal gelişimlerini

destekleyen birer eğitimci olarak değil de çocuklarla bütün gün oyun oynayarak vakit geçirdiği, amacının çocuklara belli bir zaman diliminde bir nevi bakıcılık görevini yerine getiren bir birey olarak düşünüldüğü görülmektedir. Bu sebeplerin de günden güne okul öncesi öğretmenlerinin tükenmiş hissetmelerine neden olmaktadır.

## 5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgüt İklimi Algılarıyla İlgili Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarının örgüt iklimi algılarının yaş, kıdem, sınıf mevcudu ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Okullar sadece eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar değil aynı zamanda öğrenciler, öğretmenler, veliler, idareciler ve personeller arasında karşılıklı etkileşimlerin yoğun yaşandığı, ortak bir amaca ulaşmak için iş birliği içinde çalışıldığı böylelikle o okula ait iklimin oluştuğu eğitim kurumlarıdır. Okullardaki bireyler farklı olduğu için her okulun kendini özgü iklimi bulunmaktadır (Göksal, 2018). Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara bağlılık hissetmelerindeki algıları davranışlarını etkileyen en etkili düzenleyicilerdir. Aslında insanların olaylarla ilgili algıları gerçekte olandan daha önemlidir. Çünkü insanlar olayları yorumladıkları şekilde hareket ederler (Carter, 2000).

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının görev yaptıkları okul türünden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Altınok, 2019; Göksal, 2018). Göksal'ın (2018) matematik öğretmenlerinin algıladıkları örgüt iklimi ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında emredici müdür davranışı ile işbirlikçi öğretmen davranışının görev yapılan okul türünden etkilendiği görülmektedir. Bu çalışmada destekleyici müdür davranışının okul türüne göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri idarecilerinin destekleyici tavır sergilediklerini düşünmektedir. Bu sonuç ile aynı sonuca ulaşılan okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisinin araştırıldığı çalışmada bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel iklimine ilişkin algılarının ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir (Veziroğlu Çelik, 2014). Bu araştırmanın nitel bulguları incelediğinde bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri idarecilerinin hem destekleyici hem de kısıtlayıcı tavır sergilediklerini düşünmektedir. Bu sonuç okul öncesi öğretmenleri ile bağımsız anaokullarında görev yapan okul yöneticileri ile ilgili

yapılan bir çalışmadan elde edilen sonuçla aynıdır (Karademir & Ören, 2020). Altınok'un (2019) çalışmasında da samimi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışının çalışılan okul türüne göre değiştiği görülmektedir. Bu çalışmada da samimi öğretmen davranışı ile çalışılan okul türü arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri meslektaşlarının samimi olduğunu düşünmektedir. İlkokula bağlı anasınıfında görev yapan okul öncesi öğretmenleri meslektaşlarının umursamaz tavırlar sergilediklerini düşünmektedir. Öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının okul türü değişkenine göre değişmediği çalışmaya da rastlanılmaktadır (Baykal, 2007).

Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının yaştan etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Göksal'ın (2018) matematik öğretmenlerinin algıladıkları örgüt iklimi ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında da matematik öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının yaş değişkeninden etkilenmediği görülmektedir. Yurtdışındaki bir çalışmada da benzer sonuç bulunmuştur (Shoupe, 2005). İlgili araştırmalara bakıldığında örgüt iklimi algılarının yaştan etkilendiği çalışmalara da rastlamak mümkündür. Doğan'ın (2011) ilköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri açısından incelediği çalışmasında öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının yaş değişkeninden etkilendiği görülmektedir. Deniz'in (2013) ilkökul ve ortaokullarda örgüt iklimini bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında da öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının yaş faktöründen etkilendiği görülmektedir. Bayat'ın (2015) okulların örgüt ikliminin tükenmişlik düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında destekleyici müdür davranışın, kısıtlayıcı müdür davranışın, işbirlikçi öğretmen davranışın, samimi öğretmen davranışının ve umursamaz öğretmen davranışının öğretmenlerin yaşlarından etkilendiği görülürken emredici müdür davranışının değişmediği görülmektedir. Demir Polat'ın (2018) öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmasında samimi öğretmen davranışının yaş faktöründen etkilendiği görülmektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının yaş değişkeninden etkilenmediği görülürken nicel bulgulara bakıldığında 40 yaş ve üstü okul öncesi öğretmenleri idarecilerinin destekleyici tavırlar sergilediklerini düşünmektedir. 20-29 yaş aralığında bulunan okul öncesi öğretmenleri idarecilerinin destekleyici ve emredici tavırlar sergilediklerini düşünürken 30-39 yaş aralığında bulunan okul öncesi öğretmenleri

idarecilerinin daha çok kısıtlayıcı davrandıklarını düşünmektedir. 20-29 yaş aralığında bulunan öğretmenler meslektaşlarının samimi olduğunu düşünmektedir. 30-39 yaş aralığında bulunan öğretmenler meslektaşlarının işbirlikçi davranışlar sergilediklerini düşünürken 40 yaş ve üstü öğretmenler meslektaşlarının umursamaz tavırlar sergilediklerini düşünmektedir.

Bu çalışmanın nicel bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kıdem değişkeni ile örgüt iklimi algıları arasında umursamaz öğretmen davranışı alt boyutu dışında bir ilişki görülmemektedir. Bu açıdan alanyazın incelendiğinde mesleki kıdemden örgüt iklimi algısını etkilemediği çalışmalar görülmektedir (Baş, 2012; Doğan, 2011; Göksal, 2018; Gültekin, 2012; Kavgacı, 2010; Memduhoğlu & Şeker, 2011). Bu çalışmada 20 ve üstü hizmet yılı olan öğretmenler idarecilerinin hem destekleyici hem de emredici tavırlar sergilediklerini düşünürken 10-19 yıl arasında hizmet yılı olan öğretmenler idarecilerinin kısıtlayıcı davranışlar sergilediklerini düşünmektedir. 1-9 yıl arasında hizmet yılı olan öğretmenler meslektaşlarının samimi davranışlar sergilediklerini ve işbirliği içinde olduğunu düşünmektedir. 20 yıl ve üstü hizmet yılı olan öğretmenler meslektaşlarının umursamaz tavırlar sergilediklerini düşünmektedir. Örgüt iklimi algılarının kıdemden etkilendiği çalışmalar da mevcuttur (Bayat, 2015; Baykal, 2007; Ceylan, 2019; Deniz, 2013; Demir Polat, 2018). Deniz'in (2013) ilkököl ve ortaokullarda örgüt iklimini bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında öğretmenlerin hizmet yıllarının örgüt iklimi algılarını etkilediği görülmektedir. Bayat'ın (2015) okulların örgüt ikliminin tükenmişlik düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında kısıtlayıcı müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı ile kıdem arasında ilişki bulunmuştur. Demir-Polat'ın (2018) öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmasında samimi öğretmen davranışı ve kısıtlayıcı müdür davranışının kıdemden etkilendiği görülmektedir.

Bu çalışmanın nicel bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının sınıf mevcudundan etkilenmediği görülmektedir. Bayat'ın (2015) okulların örgüt ikliminin tükenmişlik düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında destekleyici müdür davranışı, emredici müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ile sınıf mevcudu arasında ilişki bulunurken kısıtlayıcı müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı ile bulunmamıştır. Bu çalışmada 21-30 arasında sınıf mevcudu olan okul öncesi öğretmenleri idarecilerinin destekleyici davranışlarda bulunduklarını düşünürken 31 ve yukarısında sınıf mevcudu olan

öğretmenler idarecilerinin emredici ve kısıtlayıcı davranışlarda bulunduğunu düşünmektedir. 21 ve 30 arasında sınıf mevcudu olan öğretmenler meslektaşlarının samimi ve işbirliği içinde olduğunu düşünürken 31 ve yukarısında sınıf mevcudu olan öğretmenler meslektaşlarının umursamaz tavırlar sergilediklerini düşünmektedir.

### **5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Hissetmeleri ve Örgüt İklimi Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Yorum**

Bu çalışmanın bir diğer amaçlarından biri de okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarından kaynaklanan tükenmişlik hissetmelerini nicel ve nitel boyutlarda inceleyerek örgüt iklimi algılarının tükenmişlik düzeylerini ne düzeyde yordadığına yanıt aramaktır. Elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin örgüt iklimi algılarından etkilendiği görülmektedir. Okulunda idarecisi tarafından desteklenen öğretmenlerin daha az duyarsızlaşma ve duygusal tükenme yaşadıkları, kişisel başarı konusunda daha az sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okuldaki idarecilerin emredici davranışlarda bulunmasının öğretmenlerin kişisel başarı konusunda kendilerine daha az güvenmelerine neden olduğu görülmektedir. İdarecileri tarafından kısıtlanan okul öncesi öğretmenlerinin daha çok duyarsızlaştıkları ve duygusal açıdan tükenmişlik hissettikleri görülürken kişisel başarı konusunda daha çok sorun yaşamaktadır. Çalıştıkları okuldaki meslektaşlarının samimi olduklarını düşünen ve onlarla iş birliği içinde olan okul öncesi öğretmenlerinin daha az duyarsızlama ve duygusal açıdan tükenme yaşadığı görülürken kişisel başarı konusunda kendilerine daha çok güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı okuldaki meslektaşlarının umursamaz tavırlar sergilemesi okul öncesi öğretmenlerinin duygusal açıdan daha çok tükenmiş hissetmelerine sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasında ilişki olduğu, yapılan regresyon analizinde de okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının duyarsızlaşma hissetmeleri üzerinde görece önem sırasının destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, umursamaz öğretmen davranışı, emredici müdür davranışı şeklinde olduğu görülmektedir. Destekleyici müdür davranışı ile samimi öğretmen davranışının okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma hissetmelerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Örgüt iklimi algılarının duygusal tükenme üzerindeki görece önem sırasının ise kısıtlayıcı müdür davranışı, emredici müdür

davranışı, samimi öğretmen davranışı, destekleyici müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, umursamaz öğretmen davranışı şeklinde olduğu görülmektedir. Destekleyici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ile umursamaz öğretmen davranışının okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme yaşamlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algılarının kişisel başarı üzerindeki önem sırasının ise işbirlikçi öğretmen davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, destekleyici müdür davranışı, umursamaz öğretmen davranışı şeklinde olduğu görülmektedir. Kısıtlayıcı müdür davranışı ile işbirlikçi öğretmen davranışının okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı konusunda tükenmişlik hissetmelerinin anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Göksal'ın (2018) matematik öğretmenlerinin algıladıkları örgüt iklimi ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında destekleyici müdür davranışının duyarsızlaşmanın yordayıcısı olduğu, duygusal tükenme ve kişisel başarının yordayıcısı olmadığı; emredici müdür davranışının duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın yordayıcısı olmadığı, kişisel başarının yordayıcısı olduğu; kısıtlayıcı müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı ve umursamaz öğretmen davranışının duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarının yordayıcısı olduğu; samimi öğretmen davranışının duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarının yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Hu ve diğerleri (2019) okul öncesi kurumlarındaki idarecilerin öğretmenlerin becerilerini geliştirecek destekleyici bir okul iklimi yaratmaları gerektiğini böylelikle okulunda destek gören öğretmenlerin kaygı ve stres düzeyleri azalırken özyeterliliklerinin artacağını vurgulamışlardır.

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmiş hissetmelerinde yaş ve kıdem faktörünün etkili olmadığı okul ortamındaki okul idaresi ve meslektaşlarla olan iletişimin daha çok etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde de öğretmen-idareci ilişkisinin, idarecinin liderlik yaptığı kuruma bağlılık noktasında öğretmenin duygularını etkilediği görülmektedir. Yapılan araştırmalar da okul tarafından alınan kararlar ve destek bakımından kendilerini iyi hisseden öğretmenlerin meslekleriyle ilgili daha olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir (Hepburn & Brown, 2001; Jiang ve diğerleri, 2019; Schwab, 2001). Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde de okul öncesi öğretmenleri, okul idaresi tarafından desteklenmenin mesleklerini icra ederken kendilerini ne kadar iyi hissettirdiğini belirtmişlerdir. Okul iklimi ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin çalışma ortamının; kişilerarası ilişkiler, dahil olma ve saygı duyma duygularının olumlu

okul ikliminin önemli yönleri olduğunu göstermektedir. 12 okulda yapılan bir çalışmada Guo (2012), öğretmenlerin birbirleriyle ve idarecileriyle olan ilişkilerin göstergesi olan çalışma ortamının okul iklimini doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu, olumlu okul ikliminin kişilerarası ilişkinin kritik temel rolünü göstermektedir. Bu araştırmada da idareci ve meslektaşlarla olan ilişkinin okul ikliminde ne kadar önemli olduğunu destekler sonuçlara ulaşılmıştır. Görüşmeler esnasında öğretmenler, idarecileri tarafından destek gördüklerinde, yanlarında olduklarını hissettiklerinde, meslektaşlarıyla daha çok fikir alışverişinde bulunduklarında işlerini daha severek yaptıklarını, yaptıkları işten daha çok zevk aldıklarını, görev yaptıkları ortamı daha çok benimsediklerini belirtmişlerdir. İdareci ve okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları anaokullarındaki okul ikliminin araştırıldığı çalışmada da öğretmenler, idarecilerinden destek gördükleri zaman kendilerini daha iyi hissettiklerini, daha istekli çalıştıklarını bu durumun çocuklara da çok olumlu yansıdığını ifade etmişlerdir (Karademir ve Ören, 2020). Diğer bir çalışma ise Yao ve diğerlerinin (2015) okul iklimi ile öğretmenlerin duygusal tükenme durumlarını arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmanın bulgularına göre okul ikliminin öğretmenin tükenmişlik durumunu etkilediği, yönetimin çalışanlar için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lavian'ın (2012) normal ve özel eğitim öğrencileriyle çalışan öğretmenlerin; okul özellikleri, öğretmenin rolü ve duyguları ile ilgili yapılan çalışmasında okul ikliminin tükenmişlik hissetmede önemli bir etken olduğu, destekleyici okul ikliminde çalışan öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadığı belirtilmiştir. Caruso ve diğerlerinin (2014) ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmalarında da okul ikliminin tükenmişliğe neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Desteklenmeyen, takdir görmeyen, fark edilmeyen öğretmenler kendilerini izole edilmiş ve değersiz hissedebilir. (Carter, 2000; Catapano, 2001, Hale Jinks & Knopf, 2006). Destekleyici müdür davranışı iş stresinin önemli etkilerini azaltırken öğretmenlerinin kuruma bağlılıklarını artırmaktadır (Hale Jinks & Knopf, 2006). Öğretmenlerin idareciler tarafından tanınmaya ve takdir edilmeye ihtiyaçları vardır. Böylelikle performansları, iş memnuniyeti ve motivasyonları artacaktır. Bu davranışlar öğrencileriyle ve meslektaşları ile olumlu iletişim kurmasını sağlayarak sağlıklı bir çalışma ortamı yaratılmış olacaktır (Bailey, Zinsler, Curby, Denham & Bassett, 2013). Yapılan görüşmelerde özellikle de ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri okullarındaki idareciler tarafından önemsenmediklerini, yaptıkları çalışmalar için destek görmediklerini bu da zamanla kendilerinde tükenmişlik yarattığını belirtmişlerdir. Ayrıca ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenler;

okuldaki meslektaşlarının çoğunu tanımadığını, çok yalnız hissettiklerini, kendilerini değersiz biri gibi ikinci planda gördüklerini, meslekleriyle ilgili yaptıkları bir faaliyetin bile takdir edilmediğini bunların da kendilerinde zamanla tükenmiş hissi yarattığını ifade etmişlerdir. Brouwers ve diğerlerinin (2001) 277 ortaokul öğretmeniyle sosyal destek ve tükenmişliğin özyeterliliğe etkisini incelediği çalışmalarında, kişisel başarısızlığın tükenmişliğe neden olduğu, çalışma ortamındaki desteğin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini yordadığı belirtilmektedir. Eskişehir’de resmi anaokullarındaki okul iklimini ve etkileyen unsurları belirlemek için bağımsız anaokullarında görev yapan okul idarecileri ve öğretmenlerle anket ve görüşme yapılarak elde edilen sonuçlar da bunu destekler niteliktedir. Araştırmada sağlıklı okul iklimine sahip okulda görev yapan öğretmenler; idarecilerinden sınırlı ilgi ve destek gördüklerini, beklentilerin karşılanmaması, çözüme kavuşmayan sorunların olmasından dolayı psikolojik açıdan yıprandıklarını, kısıtlamalardan dolayı özgüven kaybı ve en önemlisi de işlerinden soğuduklarını ifade etmişlerdir (Karademir & Ören, 2020). Akbaba ve Erdoğan’ın (2014) okul idarecileri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul ikliminin oluşması ile ilgili araştırmasında okul idarecileri ve okulu oluşturan tüm bireylerin okul iklimini etkiledikleri ve ondan etkilendikleri bundan dolayı da okul ortamındaki iklimine olumlu ya da olumsuz yönde katkı sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kratzle Rasmussen’in (1995) okul iklimi, iş tatmini, tükenmişlik ve öğretmenin devamsızlığı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okuldaki meslektaşların ve okul idaresinin tutumlarının öğretmenlerin tükenmiş hissetmelerinde çok etkisi olduğu belirtilmiştir. Duff’ın (2013) öğretmenlerin ve idarecilerinin okul iklimi değerlendirmeleri arasındaki farklılıklarını araştırdığı çalışmasında öğretmenler ve idarecilerin okul iklimi hakkındaki değerlendirmelerinin tamamen farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İdareciler okul ortamında açık iklimin olduğunu düşünürken öğretmenler daha kontrollü bir iklimin hâkim olduğunu, idarecilerin işlerini daha zorlaştırdıklarını, onlara yardım etmediklerini, dinlemediklerini, önerilerini kabul etmediklerini, öğretmenlere eşit davranmadıklarını ifade etmişlerdir. Poyner’in (2016) yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak 16 okul öncesi öğretmeniyle tükenmişlikle baş etme yollarını araştırdığı çalışmasında öğretmenler ailelerinin desteklerinin dışında okul ortamındaki herhangi bir sorunu meslektaşlarıyla paylaştıkları zaman kendilerini daha iyi hissettiklerini, en büyük destekçilerinden biri olan meslektaşlarının tükenmişlikle baş etmede önemli bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuç olarak insanlarla yüz yüze iletişim gerektiren mesleklerden birini icra eden öğretmenlerin zaman zaman tükenmişlik hissettiği ya da en

azından okul ortamından kaynaklanan stres yaşadıkları, meslektaşlarının yardımıyla da olsa bunun bir nebze üstesinden gelmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretme-öğretme süreci birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Okuldaki ilişkileri şekillendiren normlar, hedefler, değer ve etkileşimler okul ikliminin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Okuldaki etkileşimin en önemli yönlerinden biri de insanların birbirlerine karşı neler hissettiğini ortaya çıkarmasıdır (Blum, McNeely & Rinehart, 2002; Goodenow & Grady, 1993; Lee, Smith, Perry & Smylie, 1999; Wentzel, 1997). İşbirliğinin hâkim olduğu bir okul ikliminde öğretmenler öğrenmek için daha çok çaba sarf eder. Öğretmenlerin birbirlerine destek olmaları, yeni uygulamalar için hevesli olmaları olumlu bir okul iklimi için çok önemlidir (Gündüz, 2004). Örgüt içinde birbirlerinin fikirlerine saygı duyulması, samimi bir şekilde geri dönüt verilmesi, araç-gereçlerin paylaşılması öğretmenler arasındaki iletişimi daha da güçlendirerek duygusal anlamda tükenmeyi azaltmaya yardımcı olacaktır (Yıldırım, 1997). Bu çalışmanın nitel bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri meslektaşları arasındaki iş birliğinin çok önemli olduğunu, bilgi alışverişinin, materyal paylaşmanın ya da ortak etkinlik hazırlamanın çok önemli olduğunu, bu noktada özellikle de ilkökul bünyesinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri kendilerini çok yalnız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ortak bir hedefe ulaşmada meslektaşları ile olumlu ilişkiler kurmak çok önemlidir (Droogenbroeck, Spruyt ve Vanroelen, 2014). Bu çalışmada da bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri okullarındaki meslektaşları ile aynı branştan oldukları için fikir alışverişinde bulunduklarını bunun da kişilerarası iletişimi güçlendirdiğini, okullarındaki etkinlikler konusunda birbirlerine danışarak daha güzel fikirler ortaya çıktığını böylelikle kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler idareci ya da meslektaşları tarafından gerçek anlamda dinlendikleri zaman, onları anlamaya çalıştıklarında kendilerine gerçekten saygı duyulduğunu hissederler. Saygı ile anlatmak istedikleri ihtiyaç duydukları anlarda gerekli olan zamanı, desteği ya da materyali sağlamak, onları tek başlarına bırakmamaktır (Carter, 2000). Yapılan görüşmelerde de okul öncesi öğretmenleri bağımsız anaokullarında bir sorun olduğu zaman muhatap bulduklarını, idarecilerin aynı branştan olduğu için onları anlamalarının daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenliği çocuğun bütünsel gelişiminin yanı sıra ebeveynler, meslektaşlar, okul yöneticileri ve diğer paydaşlar ile karşılıklı ilişkileri içerir (Lee & Quek, 2018). Çocuklarla ilgili faktörlerin yanı sıra modern dünyanın gereksinimleri öğretmenlik mesleğini eskisinden daha stresli hale getirmiştir.

Bundan dolayı okul öncesi öğretmenlerine gereğinden daha fazla destek vererek onların okul ortamından kaynaklı tükenmişlik hissetmelerinin önüne geçilmelidir.

Çalışanlar zamanlarının çoğunu işyerlerinde geçirdikleri için bireysel faktörlerin dışında çalışılan ortamdaki iklimin de insanlar üzerinde önemli bir etkisi vardır (Dağcı, 2019). Örgütte alınan kararların herkes için tutarlı ve eşit olması işyerinde adaletli bir yapının olduğunu gösterir. İşyerindeki adaletsiz iş bölümleri, haksız verilen ödül ve terfiler kurum içinde adaletsizliği meydana getirir. Bu da çalışan bireyler arasında uyumsuzluğa neden olur, güven duygusu azalır (Gündüz, 2005). Örgütsel adalet ve tükenmişlikle ilgili yapılan çalışmalarda işe bağlılık ve motivasyon anlamında adaletin ne kadar önemli olduğu görülmektedir (Çalışkan, 2014; Şeşen, 2009; Yeniçeri, Demirel & Seçkin, 2009). Yapılan görüşmelerde de bir öğretmen okul ikliminden kaynaklanan sorunlardan dolayı tayin istediğini şu an bulunduğu okulda çok daha mutlu olduğunu ifade etti.

Okul öncesi öğretmenleri gün boyunca nadiren sınıf dışına çıkıp meslektaşlarıyla iletişim kurabilmektedir (Grisham Brown & Pretti-Frontczak, 2003; Sosinsky & Gilliam, 2011). Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde ilkökul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri teneffüsleri olmadığı için okuldaki diğer branşlardaki meslektaşlarını tanımadıkları ya da onlarla görüşmemekten dolayı kendilerini yalnız hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu da zamanla tükenmişlik hissetmeleri konusunda önemli bir faktör olarak düşünülebilir.

Tükenmişlik değişen okul yönetimi ile güç mücadelesinden öğretmenin sorumluluklarını etkileyen yasalara kadar birçok örgütsel faktörden etkilenmektedir. Öğretmenlerle görüşmeler esnasında bir öğretmen değişen okul idarecisi ile ilgili çok kaygılandığını yeni gelecek idareciye alışma konusunda endişe duyduğunu ifade etmiştir. Birçok okul yönetimi özellikle de öğretmenlere destek sağlayacak personel arasında yeterli iletişimi sağlama noktasında sorun yaşamaktadır (Hepburn & Brown, 2001). Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde özellikle de ilkökul bünyesinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri okullarında kendilerine yardımcı olacak personelin bulunmamasından dolayı kendilerini tükenmiş hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak nicel ve nitel bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmiş hissetmelerinde yaş ve kıdem faktörünün etkisinin olmadığını, görev yaptıkları okul türünün ve sınıf mevcutlarının kendilerini tükenmiş hissetmelerinde etkili faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde de öğretmenlerin tükenmişlik hissetmelerinin en önemli nedeninin görev yaptıkları

okullardaki idareci ve meslektaşlarla olan iletişimin olduğu görülmektedir. Yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin tükenmiş hissetmelerinde fiziki yetersizlikler, iş yükü, velilerin mesleğe bakış açıları gibi faktörlerden ziyade okul ikliminin çok daha etkili olduğunu görülmektedir. Okul ortamındaki idareciler ve meslektaşlarla olan iletişimin olumlu ya da olumsuz olmasının mesleklerini doğrudan etkilediğini, idarecileri tarafından destek gören, yanlarında oldukları hissettirilen, meslektaşlarıyla daha çok fikir alışverişinde bulunan öğretmenlerin işlerini daha isteyerek yaptıkları, görev yaptıkları ortamı daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ve Örgütsel İklim Ölçeği kullanılarak yapılan ölçümlerden ve okul öncesi öğretmenleri ile tükenmişlik düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişki hakkında yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve hem eğitimcilere hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri, Örgüt İklimi Algıları ve Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgüt İklimi Algıları Arasındaki İlişki başlıkları altında sunulmuştur.

##### 6.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1. Okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutunda düşük düzeyde, duygusal tükenme boyutunda orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile yaş ve kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, sınıf mevcudu ve okul türü değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.
3. Yapılan görüşmelerde de okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik hissetmelerinde yaş ve kıdem faktörünün etkisinin olmadığını sınıf mevcudu ve okul türünün tükenmişlik hissetmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Okul türü değişkeni ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin okul idarecileri tarafından kıyaslandığı ve iş yükünün

özellikle de evrakların fazla olmasından şikayetçi oldukları, meslektaşlarıyla ortak hareket etme noktasında sıkıntı yaşadıklarını, aynı branştan oldukları için okul ortamında rekabet olduğunu, zaman zaman ayrımcılık yapıldığını ifade etmişlerdir.

5. Bağımsız anaokulundaki velilerin öğretmenleri karşılaştırdıkları ve bakıcı gibi görme noktasında öğretmenlerin tükenmiş hissetmelerinde bir diğer önemli faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. İlkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin okul idarecileri tarafından önemsenmediği, okullarında gereken ilgi ve önemi göremedikleri bu da tükenmiş hissetmelerinde çok önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. Okul öncesi öğretmenliği branşı gereği teneffüs imkanı olmadığı için öğretmenler okullarındaki diğer öğretmenlerle iletişim kuramadıklarını, hatta zümreleri dışında öğretmenleri tanımadıklarını, okulla ilgili etkinliklere çağırılmadıklarını ifade etmişlerdir.
8. İlkokul bünyesindeki anasınıflarındaki velilerin çocuklarına yeterince ilgi göstermedikleri ve öğretmenleri eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren bir birey gibi değil de daha çok bakıcı gibi gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.
9. İlkokul bünyesindeki anasınıflarında sadece anasınıfıyla ilgilenen personelin bulunmaması, çocuklar için yeterince materyal bulunmaması, fiziki imkanların yetersiz oluşu ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması gibi sebeplerin de öğretmenlerin tükenmiş hissetmelerindeki diğer önemli faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **6.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgüt İklimi Algılarına İlişkin Sonuçlar**

1. Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algıları ile okul türü değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algıları ile yaş, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. İlkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin idareciler tarafından önemsenmedikleri, yeterince desteklenmedikleri, ihtiyaçları olduğunda diğer branşlara gösterilen önemin

kendilerine verilmediği, mesleklerine bakış açılarının iyi olmadığı, idareciler tarafından görevleriyle ilgili anaokullarına kıyasla daha az kısıtlayıcı tavırlara maruz kaldıkları, meslektaşlarıyla iletişim kuramadıkları için ortak etkinlikler yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4. Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler idarecileri ile aynı branştan oldukları için kendilerini daha iyi anladıklarını, okul öncesi eğitimi ile ilgili bilgi sahibi oldukları için çocuklarla ilgili herhangi bir ihtiyaçlarının hemen temin edildiğini, evraklarla ilgili ilkokullara kıyasla biraz daha fazla denetlendiklerini ifade etmişlerdir.

### **6.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar**

- 1) Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi arasında anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır.
- 2) Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarının duyarsızlaşma üzerindeki görelî önem sırası: destekleyici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, umursamaz öğretmen davranışı, emredici müdür davranışı şeklindedir. Destekleyici müdür davranışı ile samimi öğretmen davranışının okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma hissetmelerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.
- 3) Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarının duygusal tükenme üzerindeki görelî önem sırası: kısıtlayıcı müdür davranışı, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, destekleyici müdür davranışı, işbirlikçi öğretmen davranışı, umursamaz öğretmen davranışı şeklindedir. Destekleyici müdür davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı ile umursamaz öğretmen davranışının okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme yaşamalarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir.
- 4) Örgütsel İklim Ölçeği alt boyutlarının kişisel başarı üzerindeki görelî önem sırası: işbirlikçi öğretmen davranışı, kısıtlayıcı müdür davranışı, emredici müdür davranışı, samimi öğretmen davranışı, destekleyici müdür davranışı, umursamaz öğretmen davranışı şeklindedir. Kısıtlayıcı müdür davranışı ile işbirlikçi öğretmen davranışının okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı

konusunda tükenmişlik hissetmelerinin anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir.

- 5) Yapılan görüşmelerde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik hissetmeleri ve örgüt iklimi arasındaki ilişkiye verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin tükenmiş hissetmelerinde fiziki yetersizlikler, iş yükü, velilerin mesleğe bakış açıları gibi faktörlerden ziyade okul ikliminin çok daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Okul ortamındaki idareciler ve meslektaşlarla olan iletişimin olumlu ya da olumsuz olmasının mesleklerini doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. İdarecileri tarafından destek gören, yanlarında oldukları hissettirilen, meslektaşlarıyla daha çok fikir alışverişinde bulunan öğretmenlerin işlerini daha isteyerek yaptıkları, yaptıkları işten daha çok zevk aldıkları, görev yaptıkları ortamı daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

## 6.2. Öneriler

Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkiyi hem nicel hem de nitel açıdan inceleyerek literatüre katkı sağlamayı amaçlanmıştır. Bu bölümde eğitimcilere ve yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

### 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 1) Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile yaş ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenleri tükenmiş hissetmelerinde yaşlarının ya da hizmet yıllarının etkisi olmadığını, görev yaptıkları okullardaki okul idarecileri ile meslektaşları arasındaki ilişkinin kendilerini daha çok etkilediğini ifade ettikleri için özellikle de ilkökul bünyesinde görev yapan okul idarecilerinin ve öğretmenlerin okul öncesi öğretmenlerine karşı biraz daha destekleyici, onların yanlarında olduklarını hissettirmeleri, onları daha çok benimsemeleri okul öncesi öğretmenlerinin okula aidiyet hissetmeleri, okul ikliminden kaynaklanan tükenmişlik yaşamamaları açısından etkili olacaktır.
- 2) Okul öncesi öğretmenleri branşları gereği 300 dakika hiç ara vermeden eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir (Pandemi dolayısıyla bu süre şu an

180 dakika) Sınıfların kalabalık olduğu düşünülürse her okulda yardımcı personel ya da stajyer öğrenci olmadığı için (özellikle ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında) öğretmenlerin çocukları yalnız bırakıp 5 dakikalığına da olsa ortam değiştirme imkânları bulunmamaktadır. Bu açıdan ders saatleri ile ilgili yeniden düzenleme yapıp en azından öğretmenlerin biraz daha enerjik ve istekli bir şekilde eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmeleri hem öğretmenler hem de çocuklar açısından daha faydalı olacaktır.

- 3) Hem nicel hem de nitel bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf mevcudu ile tükenmiş hissetmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de sınıf mevcudu kalabalık olduğunda her çocukla yeterince ilgilenemediklerini, zamanın çoğunun sadece sınıf yönetimini sağlamakla geçtiğini, bunun da eğitim ve öğretim açısından verimli olmadığını ifade etmişlerdir. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde: "Bir gruptaki çocuk sayısının 10'dan az, 20'den fazla olmaması esastır. Ancak talep olması ve okulun imkânlarının yeterli olması halinde çocuk sayısı artırılabilir." maddesi yer almaktadır (MEB, 2014). Okul öncesi öğretmenleri sınıf mevcutları 18 ile 20 arasında olduğu zaman çocuklarla birebir ilgilenme, eksiklerini giderme imkânı bulduklarını hem çocukların hem de kendilerinin daha verimli bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler doğrultusunda okulun imkânı ne kadar iyi olursa olsun çocuk sayısının maksimum 20 olması okul öncesi eğitim kurumlarında verilecek eğitim ve öğretim faaliyetlerini daha verimli kılacaktır.
- 4) Bağımsız anaokulları dışındaki kurumlarda görev yapan okul idarecileri farklı branşlardan mezun oldukları için okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçlarını anlamakta zorluk çekmektedir. İlkokul bünyesinde anasınıfı olan okullara idareci atamalarda müdür yardımcılığı için eğer iki norm varsa bunlardan bir tanesi için okul öncesi öğretmenliği mezunu olma şartı getirilebilir. Böylece bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin de ifade ettiği gibi ilköğretim bünyesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini anlayacak en azından yaptıkları mesleğe saygı duyan bir ekiple çalışmak onları daha da motive edecektir.
- 5) Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri evrak işlerinin ve okullarında yapılan etkinliklerin fazlalığından şikâyet etmektedir.

Belirli gün ve haftalar dışındaki kutlamaların hem velilere külfet olmaması açısından hem öğretmenlerinin zamanlarının çoğunu bu tür etkinliklere harcadıkları için hem de çocukları bazen hiç istemedikleri halde sadece ailelerinin mutlu olması adına bir şeye zorlamamak için daha sınırlı sayıda sadece çocukların gelişimlerini destekleyecek tarzda olmasına özen gösterilmelidir.

### 6.2.2. Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

- 1) Bu çalışmada okullarda görev yapan kadrolu okul öncesi öğretmenleri örneklem grubu olarak seçilmiştir. Yeni bir çalışmaya sözleşmeli ve ücretli öğretmenler de dâhil edilerek onların da tükenmişlik düzeyleri ve örgüt iklimi algıları incelenebilir.
- 2) Bu çalışmada MEB'e bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile çalışılmış yeni bir çalışmada özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile de çalışılabilir.
- 3) Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri yaş, kıdem, sınıf mevcudu ve okul türü değişkenlerine göre analiz edildiği için yeni bir çalışmada görev yaptıkları bölge (köy ya da merkez), aynı okulda görev yapma süresi gibi değişkenler ile ilişkisi incelenebilir.
- 4) Aynı okulda görev yapan farklı okul türlerindeki okul idarecisi ile okul öncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi algıları nitel açıdan incelenebilir.
- 5) Okullardaki örgüt iklimine sadece okul idarecileri ve meslektaşlar açısından bakılan bu çalışmaya ek olarak okulda bulunan diğer personeller, veliler de dahil edilebilir.
- 6) Altı veya sekiz okul öncesi öğretmenin yani en az üç dersliğin olduğu bir ilkokul seçilerek okulda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve okul idarecisi ile o okulun örgüt iklimi hakkında görüşme yapıp algılanan bakış açıları karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, F. M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Acet, Ö. (2006). İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Adıgüzel Gök, Z. (2019). Algılanan örgüt iklimi ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Ağapınar, S. (2011). Ağrı ilinde çalışan ebelerin tükenmişlik düzeylerinin iş doyumları ve empatik eğilimleri üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Akbaba, A. & Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227.
- Akkurt, Z. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul- Pendik örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z. & Çörtü, F. (2010). A study on preschool teachers' burnout. *Elementary Education Online*, 9(2), 807-815.
- Aksoy, Ş. (2007). Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akten, S. (2007). Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aktepe, V., & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Al-Khayat, M. M. & Al-Adwan, F. E. Z. (2017). Psychological burnout in early childhood teachers. *International Education Studies*, 10(1), 179-189.
- Alston, A. R. (2017). A causal comparative study of teacher and administrator perceptions

- of school climate within elementary schools in a school district. Doctoral thesis, Liberty University, Lynchburg.
- Altınok, S. (2019). Örgütsel değerlerin örgüt iklimine etkisi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Anderson, M. B. G., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109–132
- Ardıç, K. & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Arslan, N. T. (2004). “Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak” Örgüt Kültürü ve İklimi Hakkında Bir Değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 9(1), 203-228.
- Aslan, N. (2009). Kars ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 203-215.
- Badoni, S. C. (2010). A study of the organizational climate in relation to job satisfaction of senior secondary school teachers of Haridwar district in Uttarakhand. *International Journal of Education and Allied Sciences*. 2(1), 1-18.
- Bailey, C.S., Zinsser, K.M., Curby, T.W., Denham, S.A. & Bassett, H.H. (2013). Consistently emotionally supportive preschool teachers and children's socialemotional learning in the classroom: implications for center directors and teachers. *Dialog*, 16(2), 131-137.
- Balay, R. (2010). Öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 43, 41-78.
- Baş, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baş, D. E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baştüran, C. & Görgü, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki sorun tanımları: Okul öncesi öğretmenleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 34 (1), 79-98.
- Bayat, S. (2015). Okulların örgüt ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisi.

Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

- Baykal, İ. (2007). İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bayram, V. (2016). Eğitim çalışanlarının tükenmişlikve depresyon düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Baysal, A. (1995). Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Belcastro, P. A. (1982). Burnout and its relationship to teachers' somatic complaints and illness, *Psychological Reports*, 50, 1045-1046.
- Benevene, P., & Fiorilli, C. (2015). Burnout syndrome at school: A comparison study with lay and consecrated Italian teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6, 501–506.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Bıçen, H. (2014). Yeni atanan öğretmenlerde tükenmişlik sendromu. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Blasé, J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40.
- Blum, R. W., McNeely, C. A., & Rinehart, P. M. (2002). Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens (Research report). Received from [http://www.med.umn.edu/peds/ahm/prod/groups/med/@pub/@med/documents/asset/med\\_21771.pdf](http://www.med.umn.edu/peds/ahm/prod/groups/med/@pub/@med/documents/asset/med_21771.pdf)
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
- Boyd, B. J.& Pasley, B.K. (1989). Role stress as a contributor to burnout in child care professionals. *Child & Youth Care Quarterly*, 18(4).
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49–67.
- Brenner, S. O. & Bentall, R. (1984). The teacher stress process: a cross cultural analysis,

- Journal of Occupational Behavior*, 5, 183-196.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 1474–1491.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 47-63.
- Brown, Z. & Uehara, D. L. (1999). Coping with teacher stress: A research synthesis for pacific educators. *Pacific Resources for Education and Learning*, 1-32.
- Büte, M. (2011). Algılanan örgüt ikliminin etik olmayan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 103-122.
- Bütün, M. ve Demir, S. B. (Ed.). (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B.M. (1992). *Investigating causal links to burnout for elementary, intermediate and secondary teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education's Research Association, San Francisco, CA.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Capel, S. A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 36–45.
- Capp, G. (2018). School staff perceptions of school climate: A mixed-methods multistudy examination of staff school climate at the state, regional and school levels. Doctoral thesis, University of Southern California.
- Carter, M. (2000). What do teachers need most from their directors? *Child Care Information Exchange*, 136, 98-101. Retrieved from [www.ChildCareExchange.com](http://www.ChildCareExchange.com)
- Caruso, A. L., Giammanco, M. D. & Gitto, L. (2014). Burnout experience among teachers: A case study. *Mediterranean Journal Of Clinical Psychology*, 2(3). Doi: 10.6092/2282-1619/2014.2.1023
- Catapano, S. (2001). Why do they stay? Teachers make a career in the classroom. *Child Care Information Exchange*, 142, 66-69.
- Cazares, D. (2008). The perils of preschool: Teacher burnout, perceived efficacy and

- attitudes towards children with behavioral challenges. Doctoral dissertation, Capella University, United States.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Center, D. B., & Callaway, J. M. (1999). Self-reported job stress and personality in teachers of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 25(1), 41-51.
- Ceylan, N. (2019). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi kaygıları ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, 195–209.
- Clipa, O. & Boghean, A. (2015). Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 907-915.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*. New York: John Wiley & Sons.
- Cohen, J., Michelli, N. M., McCabe, E. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout, *Academy of Management Review*, 18, 4.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Cunningham, T. L. S. (2003). The impact of inclusion on teacher burnout. Doctoral Dissertation. Tennessee State University, United States.
- Çalışkan, S. (2014). Pozitif örgütsel davranış değişkenleri ile yeni araştırma modelleri geliştirme arayışları: Pozitif örgütsel davranış değişkenlerinin işe adanmışlık, tükenmişlik ve sinizm üzerine etkileri ve bu etkileşimde örgütsel adalet algısının aracılık rolü üzerine. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 363-382.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çatır, V. (2014). İkili öğretim yapan ilköğretim kurumlarında (ilkokul-ortaokul) görevli yöneticilerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki

- ilişki. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinkanat, C. (1988). Örgütsel iklim ve iş doyumu. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumu arasındaki ilişki (İstanbul ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, O. (1999). Örgütsel kültür ve yöneticilerde kendini geliştirme. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dağcı, A. (2019). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ve tükenmişliğin okul yönetimiyle ilgili boyutlarına ilişkin karma bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağlı, A. (1996). İlköğretim okullarının örgüt iklimi. Adana ve Gaziantep illeri örneği. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- DeFrank, R. S. & Stroup, C. A. (1989). Teacher stress and health: Examination of a model. *Journal of Psychosomatic Research*, 33, 99–109.
- Demir Polat, D. (2018). Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, Y. (2013). İlkokul ve ortaokullarda örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Doğan, D. (2011). *İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan, S. & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Dormann, M., Hinz, S., & Wittmann, E. (2017). Improving school administration through information technology? How digitalization changes the bureaucratic features of public-school administration. *Educational Management Administration & Leadership*, 5(2), 12-23.

- Droogenbroeck, F. V., Spruyt, B. & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.
- Duff, B. K. (2013). Differences in assessments of organizational school climate between teachers and administrators. Doctoral thesis. Liberty University, Lynchburg.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.
- Elicker, J., & Fortner-Wood, C. (1995). Adult-child relationships in early childhood programs. *Young Children*, 51(1), 69-78.
- Ergin, C. (1993). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması. Rüveyde Bayraktar ve İhsan Dağ (Ed.), *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları içinde (143-154)*. Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği.
- Ergin, C. (1996). Maslach tükenmişlik ölçeğinin Türkiye sağlık personeli normları. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, 4, 1, 28-33.
- Erkal Çil, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Eryılmaz, İ. (2014). Örgüt ikliminin algılanan örgütsel politika üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Evers, G. J. W., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers. *School Psychology International*, 25(2), 131-148. doi: 10.1177/0143034304043670.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514–525.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication.
- Fimian, M. J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The teacher stress inventory. *The British Journal of Occupational Psychology*, 57, 277-293.
- Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10 (3),

149-157.

- Freiberg, H. J., (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595–606.
- Galloway, D., Panckhurst, F., & Boswell, K. (1986). Sources of stress for primary school head teachers in New Zealand. *British Educational Research Journal*, 12, 281–288.
- Gerçeker, B. (2012). Sağlık kuruluşlarında örgüt iklimi ve bilgi güvenliğinin ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Girgin, G., ve Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 18, 1-10.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62, 60–71.
- Göksal, S. (2018). Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Gray, R. (2007). *A climate of success. Creating the right organizational climate for high performance*. Amsterdam: Butterworth-Heinemann.
- Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- Grisham Brown, J., & Pretti-Frontczak, K. (2003). Using planning time to individualize instruction for preschoolers with special needs. *Journal of Early Intervention*, 26(1), 31–46.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: *Conditions count*. *British*

*Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.

- Guglielmi, R., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Guo, P. (2012). *School culture: A validation study and exploration of its relationship with teachers' work environment*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fordham University, New York.
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi (İstanbul ili anadolu yakası örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Gündüz, H. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği). Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürkan Çetin, G. (2006). Örgütsel bağlılık: Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hale Jinks, C. & Knopf, H. (2006). Tackling teacher turnover in child care: Understanding causes and consequences, identifying solutions. *Childhood Education*, 82(4), 219-226.
- Halis, M. & Yaşar Uğurlu, Ö. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. "*İş, güç*" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10, 2.
- Hastings, R., & Bham, M. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Hepburn, A., & Brown, S. D. (2001). Teacher stress and the management of

- accountability. *Human Relations*, 54, 691–715.
- Hewitt, P.B. (1993). *Effects of instructional variables on attrition rate of beginning teachers: A literature review*. Paper presented at the annual meeting of Mid-South Education Research Association, New Orleans, LA.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2012). *School climate 2.0: Preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time*. California: Corwin Press.
- Hocaniyazov, A. (2008). Ağırlama işletmelerinde örgütsel iklim ve liderlik. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Homana, G., Barber, C. H. & Torney-Purta, J. (2006). Background on the school citizenship education climate assessment. *Education Commission of the States*. 1-16.
- Horn, J. E., & Schaufeli, W. (1997). A Canadian–Dutch comparison of teacher burnout. *Psychological Reports*, 81, 371–382.
- Howson, O. (2016). *An investigation into teacher burnout and causal factors*. Master thesis. The Open University, UK.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: The McGraw-Hill Companies
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Hoffman, J., Sabo, D., & Bliss, J. (1996). The Organizational Climate of Middle Schools: The Development and Test of the OCDQ-RM. *Journal of Educational Administration*, 34, 41-59.
- Hozo, E. R., Sucic, G. & Zaja, I. (2015). Burnout syndrome among educators in pre-school institutions. *Mater Sociomed*, 27(6), 399-403.
- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C. & Reynolds B. L. (2019). The relation between school climate and preschool teacher stress. The mediating role of teachers' self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 748-767.
- Hur, E., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2016). Preschool teachers' child-centered beliefs: Direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing. *Child & Youth Care Forum*, 45(3), 451-465.
- Hyson, M. C. (1982). "Playing with kids all day": Job stress in early childhood education. *Young Children*, 37(2), 25-32.
- Innstrand, S. T., Langballe, E. M., Falkum, E., & Aasland, O. G. (2011). Exploring within-and between-gender differences in burnout: 8 different occupational

- groups. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84, 813–824.
- Iwanicki, E. F. (1983). Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory Into Practice*, 22, 1, 27-32.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnce, N. & Şahin, A. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formunun Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.
- Jennings, P. A. (2014). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 1-12.
- Ji, D. & Yue, Y. (2020). Relationship between kindergarten organizational climate and teacher burnout: Work-family conflict as a mediator. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 408.
- Jiang, Y., Li, P., Wang, J. & Li, H. (2019). Relationships between kindergarten teachers' empowerment, job satisfaction and organizational climate: A Chinese model. *Journal of Research in Childhood Education*. DOI=10.1080/02568543.2019.1577773.
- Kan, Ü. D. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Kaplan, L. S. & Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor. *School Counselor*. 38(1), 7-12.
- Karademir, A. & Ören, M. (2020). Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 206-236.
- Karahan Kaya, I. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamalarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karcioğlu, F. (1997). Özelleştirme ve örgüt iklimi (Çimento fabrikalarında bir uygulama). Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kawa, S. H. (2019). Impact of organisational climate on effectiveness in teaching of secondary school teachers. *International Journal of Advanced Multidisciplinary*

*Scientific Research (IJAMSR)*, 2(1), 72-78.

- Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2015). School-based counselling work with teachers: An integrative model. *European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 137-158.
- Koyutürk, N. (2014). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kratzle Rasmussen, B. L. (1995). Perceptions of school climate, job satisfaction, stress and burnout and their relationship to teacher absenteeism. Doctoral dissertation, United States International University, San Diego.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19, 192–207.
- Küçük, M. (2008). Eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerine ve eğitimcilerin performansına etkisi. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146–152.
- Lavian, R. H. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/ individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching*, 18(2), 233-247. DOI: 10.1080/13540602.2012.632272.
- Lee, V. E., Smith, J. B., Perry, T. E., & Smylie, M. A. (1999). Social support, academic press, and student achievement: A view from the middle grades in Chicago. Retrieved from <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/2018-10/p0e01.pdf> .
- Lee, P. M. J. & Quek, C. L. (2018). Preschool teachers' perceptions of school learning environment and job satisfaction. *Learning Environ Res*, 21, 369-386.
- Mahmood, S. M. R. & Sak, R. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2243-2259.
- Mahmood, S. M. R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Malanowski, J. R. & Wood, P. H. (1984). Burnout and self-actualization in public school teachers, *Journal of Psychology*, 117, 23-26.
- Maslach, C., & Pines, A. (1977). The burnout syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6 (2), 100-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. (1982). *Burnout. The cost of caring*. Cambridge: Malor Book.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133–153.
- Maslach, C., and Jackson, S. E. (1984). Patterns of burnout among a national sample of public contact workers, *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, 189–212.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout, *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- MEB, (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*.  
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> alınmıştır.
- Meier, S. T. (1983). Toward of theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.
- Memduhoğlu, B. H. & Şeker, G. (2011). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. United States of America: Jossey-Bass.
- Metin, Ş. & Kaçan, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin iş doyumuna etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 11, 44-67.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). Meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28, 458–486.
- Mutlu, İ. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği). Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Nelson, J. R. (2001). Sources of occupational stress for teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 9(2), 123-130.
- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Öktem, E. (2009). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Afyonkarahisar- Sandıklı örneği). Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Örmen, U. (1992). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdede, A. (2010). Bir yüksek öğretim kurumunda, ISO 9001:2000 kalite yönetim sistemi belgesine sahip olan ve olmayan birimler arasındaki örgüt iklimi farklılıkları: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, F. (2006). Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: Tekstil sektöründe bir araştırma. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özdoğan, A. T. (2016). Örgütsel tükenmişliğin iş değiştirme fikri üzerindeki etkileri: Öğretmenler üzerine İstanbul'da bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özel, T. (2009). Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyi: İstanbul ili vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlere yönelik bir alan araştırması. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özipek, A. (2006). Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ve nedenleri. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öztürk, A. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Konya.

- Pehlivan, U. (2009). A tipik istihdamda örgüt iklimi ve örgütsel bağlılık ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Amme İdaresi Dergisi*, 26, 4, 21-43.
- Perlman, B. & Hartman E.A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 282-305.
- Pines, A. M. (2002). A psychodynamic existential perspective, *Teachers and Teaching*, 8, 2, 121-140.
- Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: Problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 387–392.
- Pithers, R. T., & Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3–14.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269–279.
- Poyner, N. (2016). Factors that contribute to resilience of early care and education teachers. Doctoral thesis. Walden University, Washington.
- Punch, K. F., & Tuettemann, E. (1990). Correlates of psychological distress among secondary school teachers. *British Educational Journal*, 16, 369–382.
- Rentzou, K. (2015). Prevalence of burnout syndrome of Greek child care workers and kindergarten teachers. *Education 3-13*, 43(3), 249-262.
- Ross, S. (2020). An examination of the relationship between school climate and job satisfaction in preschool teachers in Davidson Country. Doctoral thesis, United States. Proquest number: 27669144.
- Sarıçam H., & Sakız H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423- 437.
- Saunders, S. (2018). The organizational climate of preschool's and associated characteristics: A study of a group pf preschools in England. Master thesis, UWIC Cardiff Metropolitan University, England.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2008). Burnout: 35 Years of research and practice. *Career Development International*, 14, 204–220.
- Schwab, R. L. (2001). Teacher burnout: Moving beyond “psychobabble”. *Theory Into Practice*, 22, 21–27.

- Schwab, R., Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.
- Sciaraffa, M. (2004). Profiles of early childhood education administrators: Looking for patterns of leadership. Doctoral Dissertations, Louisiana State University, United States.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız Durak, H., & Avcı Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39, 174, 348-364.
- Sertkaya, H. (2009). Örgüt ikliminin muhtemel örgüt krizleri önleme hazırlıkları ile ilişkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Shen, C. (2005). Early childhood educators' perceptions of quality and school climate in preschool programs. Doctoral dissertation, Pennsylvania State University, United States.
- Shouppe, G. A. (2005). Teachers' perceptions of school climate, principal leadership style and teacher behaviors on student achievement in select Georgia schools. Doctoral dissertation, Valdosta State University, United States.
- Sılığ, A. (2003). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Silva, S., Lima, M. L. & Baptista, C. (2004). OSCI: An organizational and safety climate inventory, *Safety Science*, 42(3), 205-220.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teaching Education*, 27, 1029–1038.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160.
- Sosinsky, L. S., & Gilliam, W. S. (2011). Assistant teachers in prekindergarten programs: What roles do lead teachers feel assistants play in classroom management and teaching? *Early Education and Development*, 22(4), 676–706.

- Srinath, M. (1993). The organizational climate of university libraries. *Library Management*, 14(1), 28-30.
- Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P. & Chiacchio, C. (2017). Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: Investigating the role of personal resources and work wellbeing. *Psychology In The Schools*, 54(5), 472-486.
- Sutton, R. (1984). Job stress among primary and secondary school teachers: Its relationship to illbeing. *Work and Occupations*, 11(1), 7-28.
- Sürgevil, O. (2005). *Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütse faktörler: Akademik personel üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İzmir.
- Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 487-506.
- Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okulları örneği). Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şeşen, H. (2010). Adalet algısının tükenmişliğe etkisi: İş tatmininin aracı değişken rolünün yapısal eşitlik modeli ile testi. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 9(2), 67-90.
- Şimşek, A. (2012). Araştırma modelleri. Şimşek, A. (Ed.) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde* (s.100). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education.
- Taner Derman, M., Ural, A. B. & Güney, S. (2020). Occupational burnout level of preschool teachers working in the east and West of Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 66-80.
- Teltik, H. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyum ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Terzi, A.R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Terzi, Y. (2008). Araştırma görevlilerinin mesleki tükenmişlik durumu. *Physical Sciences*, 3(1), 52-58.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 3, 357-385.
- The National School Climate Council, (2012). The school climate improvement process: Essential elements, *National School Climate Center*, 4, 1-4.
- Tiryaki, T. (2005). *Örgüt kültürünün örgütsel bağlılık üzerine etkileri*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Törnük, N. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki sosyal destek algısı. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuğrul, B. & Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 12.
- Tulunay, Ö. (2010). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve örgütsel bağlılık ve örgütsel iletişim ile ilişkisi (Sivas İl Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Tutar, H. & Altınöz, M. (2010). Örgütsel iklimin iş gören performansı üzerine etkisi: Ostim imalat çalışanları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 65, 2, 196-218.
- Tümkiye, S. (1996). Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uler, E. (2020). Tükenmişlik ve örgütsel tükenmişlik üzerine literatür taraması. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 36-43.
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243–259.
- Van-Der-Doef, M., & Maes, S. (2002). Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout, psychosomatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 15, 327–344.
- Veziroğlu Çelik, M. (2014). Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419.
- Wright, T. A. & Douglas, G. B. (1997). The contribution of burnout to work performance, *Journal of Organizational Behavior*, 18, 491- 499.

- Wu, P. J. (1995). The relationships of teachers' sense of efficacy and school climate to teachers' parent involvement practices in early childhood programs in Taiwan. Doctoral thesis, Peabody College of Vanderbilt University.
- Xiao, P. & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5), 65-77.
- Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F., & Cui, G. (2015). How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 12505-12517.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 425-446.
- Yeniçeri, Ö., Demirel, Y. & Seçkin, Z. (2009). Örgütsel adalet ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki: İmalat sanayi çalışanları üzerine bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1, 83- 99.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yıldız, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yılmaz Toplu, N. (2012). Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445-458.
- Yüksekbilgili, Ö. (2016). Sağlık işletmelerinde örgüt iklimi unsurlarının örgütsel bağlılığa etkileri üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Gaziantep.
- Zabel, R. H., & Zabel, M. K. (2001). Revisiting burnout among special education

teachers: Do age, experience, and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education*, 24, 128–139.

## EKLER

### Ek 1. Etik Kurul Onayı

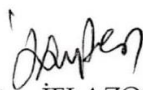
#### ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ALANINDA BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 22.04.2021

Toplantı Yeri: Eğitim Fakültesi Temel Eğitimi Bölümü

KARAR NO: 8

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 26/03/2021-E. 65779 tarih-sayılı yazısı ekinde Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN ve yüksek lisans öğrencisi Selin ALKEVLİ tarafından gönderilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgüt İklimi Algıları İle Tükenmişlik Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışma kurulumuzca incelenmiş ve araştırmanın etik ilkelere uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

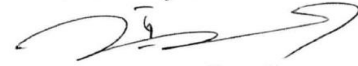
  
Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN  
Etik Kurul Başkanı

  
Prof. Dr. Kenan LOPCU  
Etik Kurul Üyesi

  
Prof. Dr. Birnur ERALDEMİR  
Etik Kurul Üyesi

  
Prof. Dr. Meral AĞICI  
Etik Kurul Üyesi

  
Prof. Dr. Fatih BİLGİLİ  
Etik Kurul Üyesi

  
Prof. Dr. Nuran ÖZTÜRK  
Etik Kurul Üyesi

  
Prof. Dr. Kamuran TARIM  
Etik Kurul Üyesi

**Ek 2: Valilik İzin Yazısı**

T.C.  
MERSİN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.21492122  
Konu : Selin ALKEVLİ' nin  
Anket İzin Talebi

01/11/2019

**VALİLİK MAKAMINA**

İlgi : Çukurova Üniversitesi Rektörlüğü'nün 23.10.2019 tarihli ve 41078 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Selin ALKEVLİ' nin Dr. Öğrt Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN yönetiminde "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Seviyelerinin Örgüt İklimi Algıları ve Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkiye Göre İncelenmesi*" konulu araştırma izin talebi ile ilgili 10.10.2019 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Selin ALKEVLİ' nin söz konusu çalışmayı 2019 - 2020 eğitim öğretim yılında İlimizde bulunan tüm resmi anaokulları ve bünyesinde anasınıf bulunan okullarımızda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (*imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak*) uygulanması, çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adem KOCA  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- 1- Dilekçe ve Ekleri (8 sayfa)
- 2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR  
01/11/2019

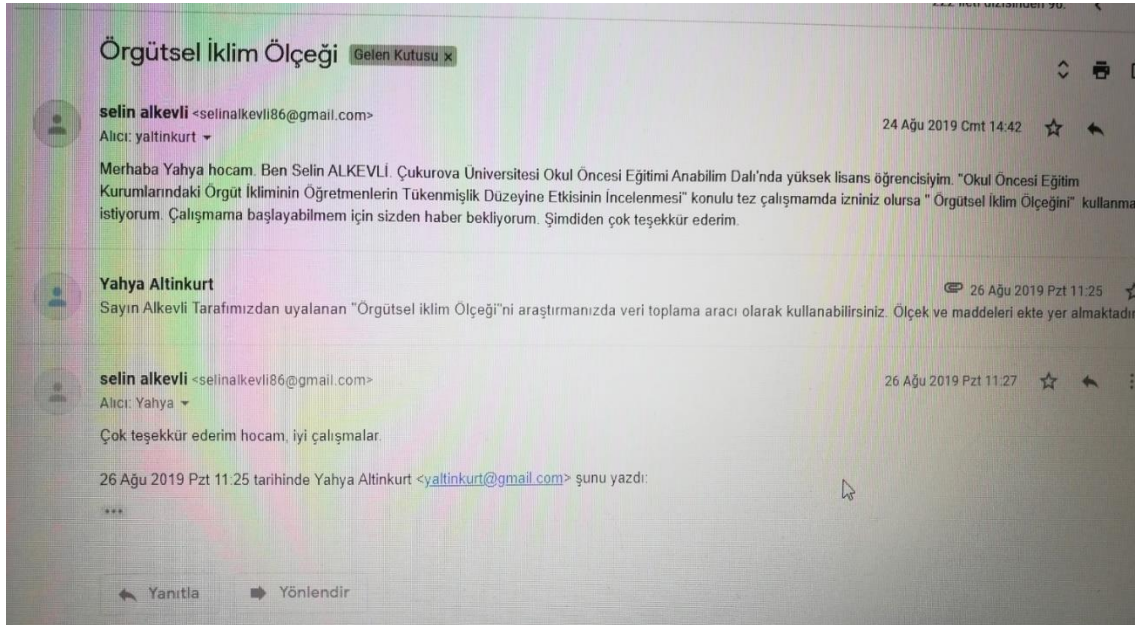
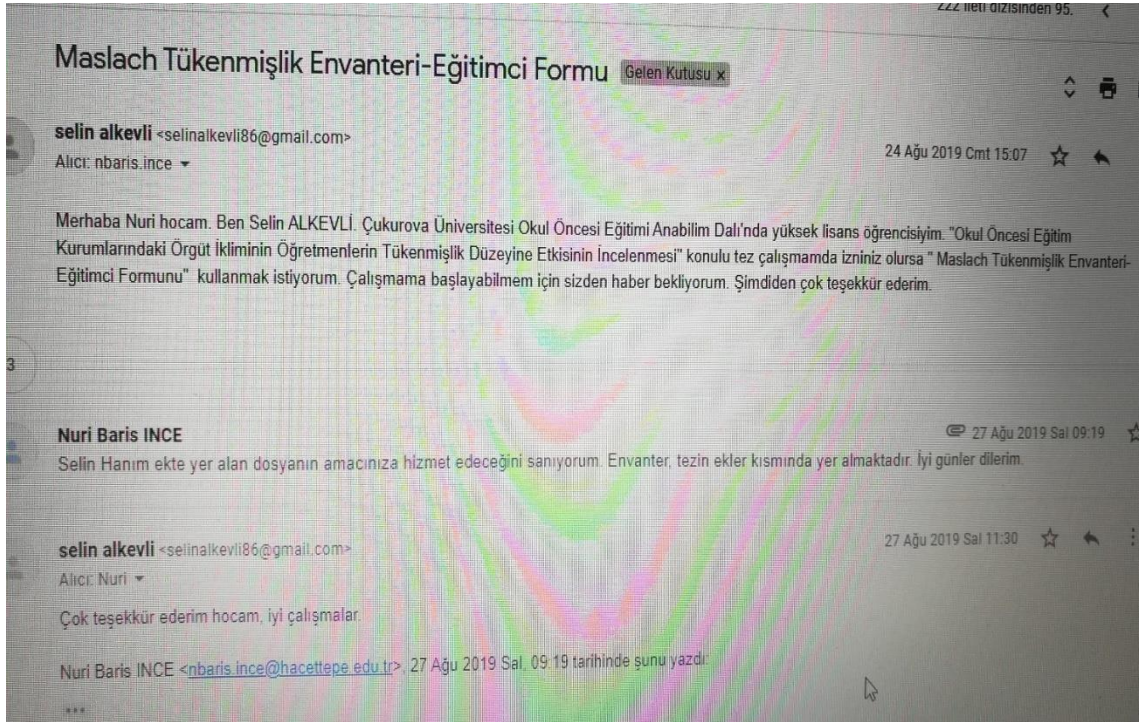
Süleyman DENİZ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Dumlupınar Mah. GMK. Biv. Yenışehir / MERSİN  
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>  
E-posta: [istatistik33@meb.gov.tr](mailto:istatistik33@meb.gov.tr)

Bilgi İçin :  
V.H.K. I Canan YAŞA –Tel.:0(324)3291481  
Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518–19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 789c-7192-32bc-a5d2-3adf kodu ile teyit edilebilir.

### Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri



#### Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

##### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Meslektaşım,

Bu çalışma formu “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgüt İklimi Algıları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tez çalışmasına yönelik hazırlanmıştır. Elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak olup, ankette isim belirtme gerekliliği bulunmamaktadır. Ankette yer alan sorulara içtenlikle ve hiçbir soruyu atlamadan yanıt vermeniz, araştırmanın bilimsel geçerliliği ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Zaman ayırarak çalışmama katıldığınız için teşekkür ederim.

Selin ALKEVLİ

Çukurova Üni. Okul Öncesi Eğitimi  
Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi  
selinalkevli86@gmail.com

- 1) Cinsiyetiniz ☐ Kadın ☐ Erkek
- 2) Medeni durumunuz ☐ Evli ☐ Bekar
- 3) Yaşınız ☐ 20 -29 ☐ 30-39 ☐ 40 ve yukarısı
- 4) Eğitim durumunuz ☐ Ön lisans ☐ Lisans ☐ Lisansüstü eğitim
- 5) Hizmet yılınız ☐ 1-9 yıl ☐ 10- 19 yıl ☐ 20 ve yukarısı
- 6) Çalıştığınız okul türü ☐ Bağımsız anaokulu ☐ İlkokul
- 7) Okulunuzun bulunduğu ilçe :
- 8) Aynı kurumda kaç yıldır görev yapıyorsunuz ?  
☐ 1 yıldan az ☐ 2-5 yıl ☐ 6 – 9 yıl ☐ 10 ve yukarısı
- 9) Sınıf mevcudunuz ☐ 1-10 ☐ 11- 20 ☐ 21- 30 ☐ 31 ve yukarısı

## Ek 5. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu

### BÖLÜM-2

Yönerge: Aşağıda verilen maddelerin karşısındaki seçeneklerden size en uygun gelen seçeneği "X" işareti ile işaretleyiniz.

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

❖ Lütfen her bir maddeyi cevapladığınızdan emin olunuz ve anketi cevaplamaya üçüncü bölüm ile devam ediniz.

## Ek 6. Örgütsel İklim Ölçeği

### ÖRGÜTSEL İKLİM ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi yanıtlarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Anketi yanıtlamak için zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

|  | Ölçek              |
|--|--------------------|
|  | 1. Nadiren olur    |
|  | 2. Bazen olur      |
|  | 3. Genellikle olur |
|  | 4. Çok sık olur    |

| Bu okulda                                                                                                 | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----|
| 1 Okul müdürü öğretmenlere her zaman yardım etmek ister .....                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1  |
| 2 Okul müdürü yapıcı eleştiriler yapar .....                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2  |
| 3 Okul müdürü, öğretmenleri eleştirdiğinde nedenlerini de açıklar .....                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3  |
| 4 Okul müdürü öğretmenlerin önerilerini önemser. ....                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4  |
| 5 Okul müdürü, öğretmenlerin kişisel mutluluğuna özen gösterir .....                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5  |
| 6 Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranır .....                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6  |
| 7 Okul müdürü, öğretmenlere hoş sözler söyler. ....                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7  |
| 8 Okul müdürünü anlamak kolaydır .....                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 8  |
| 9 Okul müdürü öğretmenlere değer verdiğini, her fırsatta hissettirir .....                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 9  |
| 10 Okul müdürü, okulu demir bir yumrukla yönetir .....                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 10 |
| 11 Okul müdürü, öğretmenlerin okula zamanında gelip gelmediğini sürekli denetler (imza sirküsü vb.) ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 11 |
| 12 Okul müdürü, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini sıkı bir şekilde denetler .....                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 12 |
| 13 Okul müdürü, öğretmenleri sıkı bir şekilde denetler .....                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 13 |
| 14 Okul müdürü, ders planlarını kontrol eder .....                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 14 |
| 15 Okul müdürü, otokratiktir .....                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 15 |
| 16 Okul müdürü, öğretmenlerin yaptığı her şeyi takip eder .....                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 16 |
| 17 Okuldaki rutin görevlerin çokluğu, eğitim-öğretim işlerini aksatır .....                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 17 |
| 18 Öğretmenlerin ders dışı çok fazla görevi (komisyon üyeliği vb.) vardır .....                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 18 |
| 19 Okul yönetimince istenilen kırtasiye işleri (bürokratik işler), öğretmenlerin sırtında yükür .....     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 19 |
| 20 Okuldaki memurların desteği, öğretmenlerin kırtasiyecilik yükünü azaltır .....                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 20 |
| 21 Öğretmenler iş yoğunluğundan bunalırlar .....                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 21 |
| 22 Öğretmeler, diğer öğretmenlerle yakın arkadaşlıklar .....                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 22 |
| 23 Öğretmenler, okuldaki arkadaşlarını evlerine davet ederler .....                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 23 |
| 24 Öğretmenler, okuldaki meslektaşlarının ailelerini tanırlar .....                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 24 |
| 25 Öğretmenler okul süresince sosyalleşerek hoş vakit geçirirler .....                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 25 |
| 26 Öğretmenler eğlenmek için bir araya gelirler .....                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 26 |
| 27 Öğretmenler düzenli bir şekilde sosyalleşirler (kaynaşır) .....                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 27 |
| 28 Öğretmenler meslektaşları için güçlü sosyal destek sağlarlar .....                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 28 |
| 29 Öğretmenler görevlerini zevkle yerine getirirler .....                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 29 |
| 30 Öğretmenler dersler biter bitmez okulu terk ederler .....                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 30 |
| 31 Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hatalarına karşı hoşgörülüdür. ....                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 31 |
| 32 Öğretmenler birbirlerine destek olurlar .....                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 32 |
| 33 Öğretmenler okulları ile gurur duyarlar .....                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 33 |
| 34 Okula yeni gelen öğretmenler, diğer meslektaşlarıyla kolay kabul görürler .....                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 34 |
| 35 Öğretmenler, meslektaşlarının yeterliliğine saygı duyarlar .....                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 35 |
| 36 Yapılan toplantılar yararsızdır .....                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 36 |
| 37 Çoğunluğa muhalefet eden, azınlık bir grup her zaman olur. ....                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 37 |
| 38 Öğretmenler, kurallara uymayan meslektaşlarına grup baskısı uygularlar .....                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 38 |
| 39 Öğretmenler, toplantılarda konuyu amacından uzaklaştırırlar. ....                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 39 |

1-9. maddeler : Destekleyici Müdür Davranışı Faktörü

10-16. maddeler : Emredici Müdür Davranışı Faktörü

17-21. maddeler : Kısıtlayıcı Müdür Davranışı Faktörü

22-28. maddeler : Samimi Öğretmen Davranışı Faktörü

29-35. Maddeler : İşbirlikçi Öğretmen Davranışı Faktörü

36.-39. Maddeler: Umursamaz Öğretmen Davranışı Faktörü

TERS MADDELER: 20, 30

**Ek 7. Görüşme Formu****Görüşme Formu****Kişisel Bilgiler****Cinsiyet:****Yaş:****Medeni Durum:****Eğitim Durumu:****Hizmet Yılı:****Okul Türü:****Aynı okulda çalışma süresi:****Sınıf Mevcudu:**

- 1) Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmiş hissetmelerinin çalıştıkları okul türü ile ilgili olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
- 2) Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmiş hissetmelerinde okul ikliminin etkisi var mıdır? Açıklayınız.
- 3) Yaş, hizmet yılı ve sınıf mevcudu faktörleri ile tükenmişlik arasında ilişki olduğunu düşünüyor musunuz, neden?
- 4) Tükenmişliği önlemek amacıyla nasıl bir okul ikliminde çalışmak istersiniz?