

T.C.

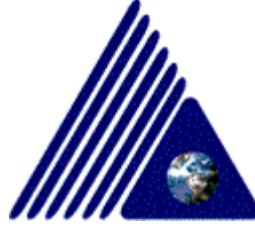
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKÖĞRETİM ve ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA
TKY UYGULAMALARININ İŞ DEĞERLERİYLE
İLİŞKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Yavuz KALKAN

İstanbul – 2009



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKÖĞRETİM ve ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA
TKY UYGULAMALARININ İŞ DEĞERLERİYLE
İLİŞKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Yavuz KALKAN

Danışman: Dr. Mustafa OTRAR

İstanbul – 2009

ÖNSÖZ

Eğitim kurumları toplumdaki diğer kurumları topyekün etkileyen en önemli örgütlerin başında gelir. Toplumda eğitim kurumlarından beklenen, toplumsal beklentilere cevap vermesidir. Bu beklentide bilim ve teknoloji alanında meydana gelen değişim ve gelişmeleri takip edebilen, kendini bu alanda yenileyebilen, toplumu çağın gereklerine ulaştırabilen kaliteli ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesidir. Çevresel sistemlerde görülen değişmelerin eğitim sistemini etkilediği kuşkusuzdur. Nitekim eğitim örgütleri de bu gelişmelerden etkilenmekte bir takım yenileşme ve yeniden düzenleme faaliyetleri gözlenmektedir. Geleneksel bilgiye dayalı eğitim anlayışı günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Buna öğrenci ve toplumdaki değişmeyi de eklersek eğitim örgütlerinin değişmeye ilgisiz kalması imkânsız görünmektedir. Eğitimde yenileşme kavramı nitelik değiştirmiştir. Eğitim sisteminin gelişmesi için göz önünde bulundurulması gereken en önemli faktörün kalite olduğu bir gerçektir. Kalite için kötüden mükemmele kadar giden bir değer sıralaması yapmak mümkün olmaktadır. Eğitimde kalite denilince hedeflenen amaçlara ne kadar ulaşıldığı, yani öğrencilerin bu amaçların ne kadarını gerçekleştirebildikleri anlaşılmalıdır. Bu amaçların gerçekleşmesinde şüphesiz en önemli etki öğretmenlere aittir. Okulda farklı özellikleri olan ve farklı çevrelerden gelen bireylere eğitimin genel amaçlarında öngörülen bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışmada, öğretmenin işine verdiği değer büyük önem taşımaktadır. Çünkü bir çalışan işine ne kadar değer verirse o kadar önemser ve daha özenli olur. Bu da tartışmasız başarıyı, verimliliği beraberinde getirir.

Bu çalışmayı yapmamda bana her aşamada destek veren, her umudum kırıldığında beni yeniden cesaretlendiren ve sürekli destekleyen değerli danışman hocam Dr. Mustafa OTRAR'a; ölçeklerini kullanmama ve yaptıkları değerli yüksek lisans çalışmalarından faydalanmama izin veren Cemil KESKİN ve Umut KUBAT'a; çalışmamın her safhasında bana yardımcı olan değerli öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Haziran 2009

Yavuz KALKAN



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

...İLKÖĞRETİM...ve...ORTAÖĞRETİM...OKULLARINDA...T.K.Y.
...UYGULAMALARININ...İŞ...DEĞERLERİYLE...İLİŞKİSİ..

.....YAYUZ...KALKAN.....

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

...Doç. Mustafa...DİRAR...

Üye

...Doç. Dr. Halil...EKŞİ.....

Üye

...Yrd. Doç. Dr. Ahmet...ŞİBİN.

Yüksek lisans tezi onay tarihi:/...../200

..

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; İstanbul İli Anadolu yakasında İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY uygulamalarına ait algıları ile İş değerleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Amaç doğrultusunda hazırlanan anket; 2008–2009 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul İli Anadolu yakası Üsküdar, Ümraniye ve Beykoz İlçelerinde yer alan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 351 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bilgilerin çözümlenmesi SPSS 15 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunun demografik özelliklerine göre dağılımının belirlenmesinde frekans ve yüzde tanımlayıcı istatistiklerinden, öğretmenlerin TKY uygulamalarına ve İş değerlerine ilişkin bulguların belirlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata bilgilerinden ve öğretmenlerin TKY uygulamaları ve İş değerleri ile öğretmenlerin demografik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde t-testi ve varyans analizi, post-hoc LSD ve Scheffé testleri, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testlerinden ve İş değerleri ve TKY ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Çarpım Momentleri Korelasyon analizinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin İş değerleri ile TKY uygulamaları arasında ve İş değerleri ve TKY uygulamaları ile öğretmenlerin demografik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Araştırma sonuçları çizelgeler halinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: TKY, İş değeri, Öğretmen,

ABSTRACT

The fundamental aim of this research is to determine the relation between the way the Total Quality Management is regarded by the teachers working at elementary and secondary schools located on the Anatolian side of Istanbul and affiliated to Istanbul Directorate of National Education and their Work Value.

In 2008-2009 Academic year, the survey prepared according to this aim has been applied to 351 (three hundred fifty one) teachers working at elementary and secondary schools in Üsküdar, Ümraniye and Beykoz, which are districts on the Anatolian side of Istanbul.

The analysis of the survey has been carried out through SPSS 15 packet programme on computer. To define the distribution of the sample group according to their demographic qualities, frequency and percentage identifier statistics; to demonstrate the findings related to the teachers' Work Value and Total Quality Management applications, arithmetic mean, standard deviation and standard mistake information; to determine the relation between three parameters; namely, the Total Quality Management applications of the teachers, their Work Value and demographic qualities, t-test, the analysis of variance, post-hoc LSD and Scheffé tests; Kruskal Wallis_ H test; Mann Whitney_U tests and finally to define the relation between the Work Value and Total Quality Management scale lower elements; Pearson Multiplication Moment Correlation analysis have been used.

According to the results of the survey; some meaningful relations between the teachers' Work Value and the Total Quality Management applications as well as the one between their Total Quality Management applications and demographic have been seen. The results of the survey have been displayed in tables in the findings section .

Key Words: TQM, Work Value, Teacher

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER	iii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	vi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1	Problem	1
1.2	Amaç	5
1.3	Önem	5
1.4	Varsayımlar	5
1.5	Sınırlılıklar	5
1.6	Tanımlar	6
1.7	Kısaltmalar	6

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1	Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.....	7
2.1.1	Kalite Kavramı	7
2.1.2	Toplam Kalite Yönetimi	8
2.1.3	Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.....	11
2.1.3.1	Toplam Kalite Yönetiminde Okulun İşlevi.....	18
2.1.3.2	Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi İle İlgili Kavramlar.....	19
2.1.3.3	Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması	31
2.2	İş Değerleri.....	36
2.2.1	Değer Kavramı	36
2.2.1.1	Değerlerin Sınıflandırılması.....	39
2.2.1.2	Değerlerin İşlevleri.....	41
2.2.1.3	Değerlerle İlişkili Kavramlar	42
2.2.2	İş Değerleri Kavramı	44
2.2.3	İş Değerlerinin Sınıflandırılması.....	45
2.2.4	İş Değerleri İle İlgili Geliştirilen Ölçekler	46

2.2.5	İş Değerleri İle İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	48
-------	--	----

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1	Araştırma Modeli	52
3.2	Evren ve Örneklem	52
3.3	Veri Toplama Araçları	52
3.3.1	Kişisel Bilgi Formu	53
3.3.2	Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ölçeği.....	53
3.3.3	İş Değerleri Ölçeği	53
3.4	Verilerin Çözümlemesi	55

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1	Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	57
4.2	Öğretmenlerin Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına Dair Bulgular.....	60
4.3	Öğretmenlerin İş Değer Algılarına Dair Bulgular	61
4.4	Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	62
4.4.1	Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	63
4.4.2	Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği İle Yaş Grupları Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	71
4.4.3	Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği İle Mezuniyetleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	77
4.4.4	Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği İle Branşları Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	86
4.4.5	Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği İle Okul Yılı Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	93
4.4.6	Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği İle Kıdemleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	100
4.4.7	Öğretmenlerin Eğitimde Toplam Kalite Ölçeği Alt Boyut Puanları İle İş Değerleri Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	112

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1	Sonuç-Tartışma	118
5.2	Öneriler	126
5.2.1	Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	126
5.2.2	Uygulamaya Yönelik Öneriler	126
KAYNAKÇA		128
EKLER.....		135

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Okulda Toplam Kalite Yönetimi	13
Çizelge 2. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	57
Çizelge 3. Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	57
Çizelge 4. Mezuniyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	58
Çizelge 5. Branş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	58
Çizelge 6. Okul Yılı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	59
Çizelge 7. Kıdem Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	59
Çizelge 8. TKY Alt Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	60
Çizelge 9. İş Değerleri Alt Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	61
Çizelge 10. Politika ve Strateji Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	63
Çizelge 11. Liderlik ve Çalışanlar Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	63
Çizelge 12. Hizmet Alanlar ve Süreçler Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	64
Çizelge 13. Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	64
Çizelge 14. Ekonomik Faydalar Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	65
Çizelge 15. Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	65
Çizelge 16. Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	66

Çizelge 17. Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	66
Çizelge 18. Çevre Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	67
Çizelge 19. Prestij Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	67
Çizelge 20. Fedakarlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	68
Çizelge 21. Güvenlik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	68
Çizelge 22. Çeşitlilik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	69
Çizelge 23. Politika ve Strateji Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	69
Çizelge 24. Politika ve Strateji Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	70
Çizelge 25. Liderlik ve Çalışanlar Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	71
Çizelge 26. Hizmet Alanlar ve Süreçler Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	71
Çizelge 27. Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	72
Çizelge 28. Ekonomik Faydalar Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	72
Çizelge 29. Başarı Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi	

Sonuçları	73
Çizelge 30. Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları.....	73
Çizelge 31. Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	74
Çizelge 32. Çevre Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	74
Çizelge 33. Prestij Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	75
Çizelge 34. Fedakarlık Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	75
Çizelge 35. Güvenlik Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	76
Çizelge 36. Çeşitlilik Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	76
Çizelge 37. Politika ve Strateji Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	77
Çizelge 38. Liderlik ve Çalışanlar Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	77
Çizelge 39. Liderlik ve Çalışanlar Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	78
Çizelge 40. Hizmet Alanlar ve Süreçler Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	79
Çizelge 41. Hizmet Alanlar ve Süreçler Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	79

Çizelge 42. Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	80
Çizelge 43. Ekonomik Faydalar Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	80
Çizelge 44. Başarı Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	81
Çizelge 45. Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	81
Çizelge 46. Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	82
Çizelge 47. Çevre Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	82
Çizelge 48. Prestij Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	83
Çizelge 49. Prestij Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	83
Çizelge 50. Fedakarlık Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	84
Çizelge 51. Güvenlik Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	85
Çizelge 52. Çeşitlilik Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	85
Çizelge 53. Politika ve Strateji Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	86
Çizelge 54. Liderlik ve Çalışanlar Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans	

Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	86
Çizelge 55. Hizmet Alanlar ve Süreçler Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	87
Çizelge 56. Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	87
Çizelge 57. Ekonomik Faydalar Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	88
Çizelge 58. Başarı Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	88
Çizelge 59. Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	89
Çizelge 60. Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	89
Çizelge 61. Çevre Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	90
Çizelge 62. Prestij Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	90
Çizelge 63. Fedakarlık Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	91
Çizelge 64. Güvenlik Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	91
Çizelge 65. Çeşitlilik Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	92
Çizelge 66. Politika ve Strateji Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	93

Çizelge 67. Liderlik ve Çalışanlar Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	93
Çizelge 68. Hizmet Alanlar ve Süreçler Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları.....	94
Çizelge 69. Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları.....	94
Çizelge 70. Ekonomik Faydalar Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	95
Çizelge 71. Başarı Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	95
Çizelge 72. Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	96
Çizelge 73. Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	96
Çizelge 74. Çevre Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	97
Çizelge 75. Prestij Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	97
Çizelge 76. Prestij Puanlarının Okul Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	98
Çizelge 77. Fedakarlık Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	98
Çizelge 78. Güvenlik Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	99
Çizelge 79. Çeşitlilik Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları	99

Çizelge 80. Politika ve Strateji Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	100
Çizelge 81. Politika ve Strateji Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	101
Çizelge 82. Liderlik ve Çalışanlar Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	102
Çizelge 83. Liderlik ve Çalışanlar Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	103
Çizelge 84. Hizmet Alanlar ve Süreçler Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	104
Çizelge 85. Hizmet Alanlar ve Süreçler Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	105
Çizelge 86. Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	106
Çizelge 87. Ekonomik Faydalar Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	106
Çizelge 88. Başarı Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	107
Çizelge 89. Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	107
Çizelge 90. Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları	108
Çizelge 91. Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	109
Çizelge 92. Çevre Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi	

(ANOVA) Sonuçları	109
Çizelge 93. Prestij Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	110
Çizelge 94. Fedakarlık Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	110
Çizelge 95. Güvenlik Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	111
Çizelge 96. Çeşitlilik Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	111
Çizelge 97. TKY Alt Ölçeği (Politika ve Strateji) Ve İş Değerleri Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi.....	112
Çizelge 98. TKY Alt Ölçeği (Liderlik ve Çalışanlar) Ve İş Değerleri Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi.....	114
Çizelge 99. TKY Alt Ölçeği (Hizmet Alanlar ve Süreçler) Ve İş Değerleri Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi.....	116

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma ile ilgili sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem

Eğitim kurumları toplumdaki diğer kurumları topyekün etkileyen en önemli örgütlerin başında gelir. Toplumda eğitim kurumlarından beklenen, toplumsal beklentilere cevap vermesidir. Bu beklentide bilim ve teknoloji alanında meydana gelen değişim ve gelişmeleri takip edebilen, kendini bu alanda yenileyebilen, toplumu çağın gereklerine ulaştırabilen kaliteli ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesidir.

Çevresel sistemlerde görülen değişmelerin eğitim sistemini etkilediği kuşkusuzdur. Nitekim eğitim örgütleri de bu gelişmelerden etkilenmekte bir takım yenileşme ve yeniden düzenleme faaliyetleri gözlenmektedir. Geleneksel bilgiye dayalı eğitim anlayışı günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Buna öğrenci ve toplumdaki değişmeyi de eklersek eğitim örgütlerinin değişmeye ilgisiz kalması imkânsız görünmektedir. Eğitimde yenileşme kavramı nitelik değiştirmiştir.

Eğitimde yapılan standartları yükseltme, eğitime yeni kaynaklar bulma ve birtakım değişiklikler yapma yeterli görülmemektedir. Eğitimde yenileşme denilince genellikle okul gün ve saatlerin arttırılması, mali bir takım imkânlar, sınıfların büyüklüğü, bilgisayara dayalı eğitim, okula dayalı yönetim, ölçme ve değerlendirme sisteminin iyileştirilmesi, öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması gibi konular akla gelmektedir. Ama bunların hepsi de klasik eğitim yaklaşımlarının doğruluğunu kabul eden ve onları daha da geliştirmeyi hedefleyen girişimler olarak kalmaktadır. Tüm bu eleştirilerden hareketle birtakım eğitimcilerce “Toplam kalite yönetimi” ,“Sıfır hata yönetimi” gibi yaklaşımlara eğitimcilerin dikkati çekilmeye çalışılmaktadır. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, toplam kalite adı verilen felsefe ve bunun uygulanması eğitimcileri kendilerini yargılayıcıdan çok destekleyici, aktarıcıdan çok

yönlendirici ve kılavuz, sınıf duvarları içinde soyutlanmış çalışanlardan çok aileler, öğrenciler öğretmenler, yöneticiler, işyerleri ve toplumla birlikte çalışanlar olarak görmelerine yardım etme şeklinde düşünülmektedir (Özdemir, 1997: 386).

Eğitim sisteminin gelişmesi için göz önünde bulundurulması gereken en önemli faktörün kalite olduğu bir gerçektir. Kalite için kötünden mükemmele kadar giden bir değer sıralaması yapmak mümkün olmaktadır. Eğitimde kalite denilince hedeflenen amaçlara ne kadar ulaşıldığı, yani öğrencilerin bu amaçların ne kadarını gerçekleştirebildikleri anlaşılmalıdır (Günbayı ve Çevik, 2004).

Bu amaçların gerçekleşmesinde şüphesiz en önemli etki öğretmenlere aittir. Okulda farklı özellikleri olan ve farklı çevrelerden gelen bireylere eğitimin genel amaçlarında öngörülen bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışmada, öğretmenin işine verdiği değer büyük önem taşımaktadır. Çünkü bir çalışan işine ne kadar değer verirse o kadar önemser ve daha özenli olur. Bu da tartışmasız başarıyı, verimliliği beraberinde getirir.

Yapılan çalışmalarda işle ilgili pek çok faktörün çalışanların verimini etkilediği belirtilmektedir. Burada iş değerleri, çalışanların motivasyonunu ve performansını etkileyen önemli bir faktördür. İş değerleri işle ilgili inanç, tutum, tercih ve ilgiler olup; iş tatmini ve motivasyon gibi işle ilgili diğer yapılardan farklıdır. Bir işin dinamik bir çevrede etkili olabilmesinde, işe ait diğer konularla potansiyel ilgisi nedeniyle iş değerleri önemlidir. Bir iş ortamında iş değerleri, iş performansına ve iş tatminine etkileyen işteki durumlar hakkında yargıya varmaya yardımcı olur. İş değerlerinin kişilik, iş tatmini, iş seçimi, örgüte bağlılık, işe uyum ve performansla ilgili olduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Kişilerin kendi değerlerine benzer değerlere sahip işlerde çalışmayı tercih ettikleri, iş değerleri uyumu ve firma seçimi arasında pozitif bir korelasyon bulunduğu bilinmektedir (Kubat, 2007: 1).

Bu çerçevede çalışmanın problem cümlesi; “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları ile öğretmenlerin iş değerleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde değerlendirilmiştir.

Alt problemler;

- § İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamalarına dair algıları nasıldır?
- § İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin İş değerlerine ait durumları nasıldır?
- § İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitimde toplam kalite yönetimi ölçeği alt boyut puanları (Liderlik ve Çalışanlar, Hizmet Alanlar ve Süreçler, Politika ve Strateji) cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- § İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitimde toplam kalite yönetimi ölçeği alt boyut puanları (Liderlik ve Çalışanlar, Hizmet Alanlar ve Süreçler, Politika ve Strateji) yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- § İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitimde toplam kalite yönetimi ölçeği alt boyut puanları (Liderlik ve Çalışanlar, Hizmet Alanlar ve Süreçler, Politika ve Strateji) kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- § İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitimde toplam kalite yönetimi ölçeği alt boyut puanları (Liderlik ve Çalışanlar, Hizmet Alanlar ve Süreçler, Politika ve Strateji) branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- § İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitimde toplam kalite yönetimi ölçeği alt boyut puanları (Liderlik ve Çalışanlar, Hizmet Alanlar ve Süreçler, Politika ve Strateji) çalışma süresi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

- § İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin İş değerleri ölçeği alt boyut puanları (Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik, Ekonomik Faydalar, Başarı, Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler, Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları, Çevre, Prestij, Fedakarlık, Güvenlik, Çeşitlilik) cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- § İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin İş değerleri ölçeği alt boyut puanları (Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik, Ekonomik Faydalar, Başarı, Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler, Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları, Çevre, Prestij, Fedakarlık, Güvenlik, Çeşitlilik) yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- § İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin İş değerleri ölçeği alt boyut puanları (Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik, Ekonomik Faydalar, Başarı, Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler, Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları, Çevre, Prestij, Fedakarlık, Güvenlik, Çeşitlilik) kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- § İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin İş değerleri ölçeği alt boyut puanları (Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik, Ekonomik Faydalar, Başarı, Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler, Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları, Çevre, Prestij, Fedakarlık, Güvenlik, Çeşitlilik) branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- § İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin İş değerleri ölçeği alt boyut puanları (Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik, Ekonomik Faydalar, Başarı, Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler, Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları, Çevre, Prestij, Fedakarlık, Güvenlik, Çeşitlilik) çalışma süresi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- § İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitimde

Toplam kalite ölçeği alt boyut puanları ile İş değerleri ölçeği alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı; İstanbul İli Anadolu yakasında İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin TKY uygulamalarına ait algıları ile iş değerleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

1.3 Önem

Günümüzde adından çok söz edilen, bazı ülkelerin eğitim kurumlarında da uygulanan Toplam Kalite Yönetimi ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kendisine bağlı tüm kurumlarda uygulamaya konulmuştur. Bakanlık, Toplam Kalite Yönetimi uygulaması ile eğitimde kalitenin yükseltilmesini hedeflemiştir. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarına ait algılarla öğretmenlerin İş değerleri arasındaki ilişkileri belirlemek, Toplam Kalite Yönetiminin daha sağlıklı şekilde uygulanması, uygulamadaki eksiklikleri belirlemek ve gidermek açısından önem taşımaktadır.

1.4 Varsayımlar

§ Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketlere samimi ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

§ Bu araştırma; 2008–2009 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.

§ İstanbul ili Anadolu yakasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

§ Elde edilen bilgiler, veri toplama aracı olan anket formundaki sorulara verilen yanıtlarla sınırlıdır.

§ Araştırma kullanılan veri analizi yöntemleri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Toplam kalite yönetimi: TKY, bir kuruluştaki herkesin katılımı ile süreçlerin, ürünlerin ve hizmetlerin iyileştirilmesi suretiyle iç ve dış müşteri kalite gereksinimlerinin karşılanması ve müşteri tarafından tanımlanan kaliteyi ürün ve hizmet yapısında oluşturmaya çalışan bir yönetim biçimidir (Soylu, 1998: 196).

Sınıf: İnsanın yaşamı içinde önemli bir zamanını geçirdiği okulun en küçük ancak en temel bölümü, öğretim amacı ile bir araya getirilmiş birbirine benzer özellikteki öğrencilerden oluşan özel olarak düzenlenmiş bir ortamdır (Ünal ve Ada, 2000: 24).

Değer: İnsanların davranışlarında çabaladıkları arzu edilen neticeler veya amaçlardır (Super, 1970).

İş Değerleri: İş değerleri kişinin işinde aradığı ya da arzuladığı nitelik, karşılık ve tatmindir (Super, 1970).

1.7 Kısaltmalar

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

PUKÖ : Planla - Uygula - Kontrol et - Önlem al

TKY : Toplam Kalite Yönetimi

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde çalışmaya teorik temel oluşturacak olan, eğitimde toplam kalite yönetimi ve iş değeri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1 Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

2.1.1 Kalite Kavramı

Kalite konusunun çok boyutlu olmasından dolayı üzerinde görüş birliği bulunan bir kalite tanımı yapabilmek pek mümkün değildir. Aşağıda günümüze kadar yapılmış olan bazı kalite tanımlarına yer verilmiştir (Bozkurt ve Odaman, 1995: 4; Gençyılmaz ve Zaim,1999: 10):

- Kalite, bir mal veya hizmetin müşterinin isteklerine uygunluk derecesidir.
- Kalite, bir ürünün piyasaya sunulmasından sonra toplumda neden olduğu en az zarardır.
- Kalite, bir ürünün gerekliliğine uygunluk derecesidir.
- Kalite, müşterinin şimdiki ve gelecekteki isteklerinin karşılanmasıdır.
- Kalite, bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamıdır.
- Kalite, kullanıma uygunluktur.
- Kalite mükemmeli arayışın sistematik bir yaklaşımıdır.
- Kalite, ürün veya hizmeti ekonomik bir yoldan üreten ve tüketici isteklerine cevap veren bir üretim sistemidir.

Bir mal ya da hizmetin kaliteli olup olmasında rol oynayan kriteri, güvenilirliği, dayanıklılığı, servis kolaylığı, estetiği, fiyatı ve itibar görüp görmediğidir. Kalite, toplumun varlığını sürdürebilmesi için elzem olan verimliliğin artmasıdır (Bağrıaçık, 1997: 14).

Bu tanımların ortak noktası insan gereksinmelerine cevap verilmesi, uygunluk ve toplumsal ile ekolojik dengenin bozulmamasının sağlanmasıdır. Yani bileşke olarak insan gereksinimi ve beklentilerinin topluma en az zarar verecek şekilde karşılanmasıdır. Diğer taraftan kalitenin objektif ölçülerinin olmadığı, kalitenin özünde karşılaştırma yapmak olduğu görülmektedir. Ancak kalite hiçbir zaman tesadüf eseri ortaya çıkmamalıdır.

Özellikle 1970-1990'lı yıllarda, dünyada kalite konusunda bütüncül bir bakış açısı hakim olmuştur. Bu bakış açısına göre kalitenin üretimin her aşamasında hatta dağıtım kanallarının ve tüketiciyi kapsayan bir bütünsellik içinde kavranması benimsenmiştir. Bu bütüncül düşünce, beraberinde müşteri, hizmeti, üretimi ve yönetimi bir arada tutan bir sistemi Toplam Kalite Yönetimi'ni (TKY) getirmiştir (Muluk ve Burcu, 2000: 77).

2.1.2 Toplam Kalite Yönetimi

Toplam kalite yönetimi terimini ilk kez 1957 yılında yayınladığı makalesinde ilk olarak A.Feigenbaum kullanmıştır. Feigenbaum, TKY'yi bir örgüt içindeki çeşitli grupların kalite geliştirme, kalite devamlılığı ve kalite artırımı çabalarını birleştiren müşteri memnuniyetini en ekonomik düzeyde üretim ve hizmet sunarak sağlayan etkin bir sistem olarak tanımlanmış bu tanımdan yola çıkarak her departmanın ne yapması gerektiğini ayrıca belirtmiştir (Demirkan,1997: 48).

TKY, bir kuruluştaki herkesin katılımı ile süreçlerin, ürünlerin ve hizmetlerin iyileştirilmesi suretiyle iç ve dış müşteri kalite gereksinimlerinin karşılanması ve müşteri tarafından tanımlanan kaliteyi ürün ve hizmet yapısında oluşturmaya çalışan bir yönetim biçimidir (Soylu, 1998: 196).

TKY, örgütün fonksiyonları yerine süreçler üzerinde odaklaşan tüm çalışanların niteliklerinin artırılmasıyla yönetim kararlarının sağlıklı bilgi ve veri toplanması analizine dayandıran, tüm maddi ve manevi örgüt kaynaklarını bir bütünlük içinde ele alan bir yaklaşımdır (Özdemir, 1997: 34).

TKY, her düzeyde ve her alanda kalite yönetimine ilişkin eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi, kalite geliştirmenin sürekli kılınması ve kalite kontrol çemberi içinde tüm iş gücünün kalite geliştirme faaliyetlerine katılımının sağlanması şeklinde açıklanabilmektedir.

Klâsik Yönetim yaklaşımının amacı belirli bir standardı oluşturmak ve bu standart üzerinden üretimi gerçekleştirmek ve denetim altına almaktır. Toplam Kalite Yönetimi ise, hiçbir standardı kabul etmeyen ve sürekli geliştirmeyi, iyileştirmeyi amaçlayan, doğru üretimi ilk defasında yapmayı ve bunu her defasında tekrarlamayı hedefleyen, örgütün bir bütün olarak etkinliğini ve gerekli esnekliğe ulaşmasını sağlayıp kaliteyi arttırarak rekabet gücünü geliştirmeyi hedefleyen çağdaş bir yönetim biçimidir (Peker, 1993: 48).

Toplam Kalite anlayışında, klasik yaklaşımdan farklı olarak çalışanlar ve yöneticilerden beklenen rolde önemli bir değişim yaşanmaktadır. Yeni anlayışta, sorumluluklarını eksiksiz olarak yerine getiren ancak bunun yanında yaptığı işin daha verimli yapılması, iş süslerinin güzelleştirilmesi konusunda sürekli düşünen ve belirlenmiş çeşitli sistematik katılım yöntemleri ile bu düşüncelerini ve becerilerini sisteme katan yeni bir çalışan davranışı sergilenmesi gerekirken, yöneticilerin de çalışanları teşvik edici, katılımı sağlayıcı, inisiyatif kullanmayı, sorumluluk almayı ve yenilikler yaratmayı teşvik eden bir insan kaynakları planlama sistemi kurması önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir (Kalder, 2001: 23).

TKY'nin ana felsefesi sıfır hatalı üretim ve müşteri doyumudur. Burada kalite müşterilerin beklentisiyle başlar, tatmini ile devam eder. Yeniden değerlendirme sonucu yeni beklentiler ve müşteri tatmini döngüsünde sürekli bir kalitedir. Burada müşteri kavramından iç müşteri olarak örgütün işgörenleri, dış müşteri olarak da örgütün mal ve/veya hizmetinden yararlananlar anlaşılmaktadır. Böylece örgütün en alt kademedeki işgöreninden en tepe yöneticiye, müşterilerden satıcılara kadar üretim ve tüketim sürecindeki herkesin katılımıyla döngüsel bir şekilde gerçekleştirilen kalite, örgütlere daima rekabet üstünlüğü sağlamaya başlamıştır. Bir diğer felsefe de bireysel başarının örgütsel başarıya neden olacağıdır. Bu da ancak iç müşteri

memnuniyeti ile olur.

Toplam Kalite Yönetimi örgütün kalite isteği ile oluşmaktadır. Örgüt, kâr ve verimliliğini ürünlerinden memnun olan müşterilerinin sayısının artmasında gördüğü zaman üretim süreçlerini de bu anlayışa göre değiştirmek zorundadır. Örgütte bir takım ruhunun oluşturulması, kararların verilere dayalı olarak alınması, dürüstlük ve yanlış yapmama gibi özellikler her türlü ilişkinin temelini oluşturmaktadır (Özdemir, 1997: 39).

Toplam Kalite Yönetiminin unsurları, müşteri odaklılık, süreç geliştirme, yetkilendirme, liderlik, örgütsel etkinlik ve enformasyon teknolojisi olarak özetlenebilir. Toplam Kalite Yönetiminin başarısında üst düzey yönetimin katılımı ve desteği büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla üst düzey yönetimde liderlik en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

TKY anlayışının yerleşmesinde ve gelişmesinde büyük katkıları olan Deming'e göre TKY'nin 14 ilkesi bulunmaktadır (Aksu 1995: 205; Cafoğlu 1996: 7; Ensari 1999: 40-56):

1. Hizmet ve ürünlerin geliştirilmesi için hedeflerde (amaçlarda) süreklilik sağlanmalıdır.
2. Çalışmalarda geleneksel yollar bırakılıp gelişme için yeni kalite felsefesi benimsenmelidir.
3. Kaliteyi yakalayabilmek için bütün halinde seri kontrol ve incelemelerde denetim (teftiş) bağımlılığına son verilmelidir.
4. Yapılan işlerin sadece parayla ödüllendirilerek ve sadece fiyatları temel alınarak değerlendirilmesine son verilmelidir.
5. Kalite ve üretkenliği arttırmak, böylelikle maliyetleri sürekli düşürmek için üretim ve hizmet sistemi kesintisiz olarak geliştirilip ileri götürülmelidir.
6. Çalışanların görev başında eğitilmesi anlayışı yerleştirilmelidir.
7. Liderlik tesis edilerek kurumsallaştırılmalıdır.
8. Bütün çalışanlar için kapı dışarı edilme korkusu yok edilmelidir.
9. Bölümler arası engeller kaldırılmalıdır.

10. Sloganlar ve nasihatler ortadan kaldırılmalıdır.
11. Çalışma standartları ve hedeflerle yönetim ortadan kaldırılmalıdır.
12. Çalışanların yaptıkları işlerden ve elde ettikleri başarılarından gurur duymalarını engelleyen unsurlar ortadan kaldırılmalıdır.
13. Çalışanların kendilerini eğiterek yenilemelerini sağlayacak zengin ve yoğun bir program uygulanmalıdır.
14. Dönüşümü ve değişimi gerçekleştirmek için kurumdaki bütün çalışanlar seferber edilmelidir.

Sonuç olarak toplam kalite yönetimi ile ilgili veriler göstermektedir ki, bu bir çağcıl yönetim kuramı, yeni bir düşünce tarzı ve örgütsel bir yaşam biçimidir. Sistem ve alt sistemler, davranışsal tutum ve alışkanlıklar bu süreçte önemli rol oynamaktadır. Buna göre hizmet ya da ürünün üretildiği her süreç önemlidir. İşgörenlerin ilgilendiği süreçte gösterecekleri davranış ürünün nitelik, kalite ve sayısını etkileyebilecektir. Bir alt süreçte karşılaşılan istenmeyen bir durum bütün diğer süreçleri ve sistemin çıktısını da etkileyebilmektedir.

2.1.3 Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

Bilim ve teknolojiadaki gelişmelere karşılık olarak toplumsal yaşamda meydana gelen değişimler eğitime duyulan ihtiyacı daha çok artırmıştır. Son yıllarda çok sık olarak tartışılan "yeni dünya düzeni", "küreselleşme", "dünyaya açılma", "yeniden yapılanma" kavramları; özellikle sanayi sonrası bilgi toplumlarını ifade etmede kullanılan popüler tanımlar arasındadır. Bu kavramların temeline bakıldığında bilgi kavramının önemli bir belirleyiciliğe sahip olduğu görülmektedir. Bilginin bu derece önem kazanması, bilginin üretildiği, dağıtıldığı kaynaklardan biri olan eğitim kurumlarının; yapının işleyişini, yönetimini, programlarını kısaca eğitim örgütünün bütününe sorumluluklarını önemli ölçüde artırmaktadır. Eğitim örgütleri toplumun yenileşmesine öncülük etme durumundadır. Çünkü eğitim örgütleri çıktıları yoluyla diğer sistemleri etkileme şansına sahiptir.

Eğitim alanında daha iyiye varmak için birçok çalışmalar yapılmaktadır. Ancak bu

çalışmaların başarılı olabilmesi için çok sistemli ve çağdaş dünya ihtiyaçlarına yönelik olarak yapılması gerekir. Çünkü eğitim faaliyetleri ve sonucundaki çıktıları bütün çevreyi doğrudan ilgilendirmektedir. Bu nedenle Eğitimde kalite çalışmaları ve arayışları geçmişte olduğu gibi, şimdi ve gelecek dünyası için de aynı derece öneme sahiptir.

Eğitim yönetiminde kalitenin artırılması, yönetimin daha etkin ve verimli hale getirilmesi, tüm dünya ülkelerinde, üzerinde durulan bir konu hatta bir dava haline gelmiştir (Barbaros, 1985: 227).

Eğitim sistemlerinde kaliteyi artırmak adına yaygınlaşan bir sistem ise toplam kalite yönetimi uygulamalarıdır.

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi yaklaşımının benimsenmesi, eğitim açısından sistemin bazı temel özelliklere sahip olmasını gerektirir. Bu özellikler hedef birliği içinde olma, yüksek düzeyde istekli ve katılımcı olma, bilgi bazlı, plânlı çalışma, dinamik, kaliteli iş gücü ve müşteri odaklı olmalıdır (Peker, 1994: 78).

Klasik eğitim anlayışında eğitim kuramlarının ne "tedarikçiler" ne de "müşteriler" ile arasında hemen hemen hiçbir bilgi alış-verişi yoktur. Böyle bir sistemin başarısı, planlandığı şekilde yürütülmesine bağlı görülmektedir. Müşterilerimiz konumunda olan üst kurumların (toplum, kariyerin yapılacağı kuramlar, veliler ve hatta bizzat öğrenciler) "çıkıntılarımızı" beğenmesi ise eğitim kuruluşlarının kaygıları arasında bulunmamaktadır.

Geleneksel yönetim anlayışının aksine TKY, kendisine girdi (öğrenci, öğretmen ve eğitim materyali) sağlayan diğer eğitim kuruluşlarıyla sıkı bir işbirliğini öngörmektedir. Çünkü "girdi" kaliteli olmadıkça istenilen kalitede bir eğitim gerçekleştirilemez. Bu nedenle alıcı eğitim kurumu için öğrenci sağlayan kuruluşların da kaliteli eğitim vermesi son derece önem taşımaktadır. Geleneksel eğitim anlayışıyla eğitimde Toplam Kalite anlayışı arasındaki farklar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Çizelge 1. Okulda Toplam Kalite Yönetimi

Geleneksel Yaklaşım	Toplam Kalite Yaklaşımı
Bilginin yayıcısı olarak öğretmen Öğretmen sınıfta tek karar verici	Öğrenme etkinlikleri düzenleyicisi Kararlar diğer öğretmenlerle birlikte verilmektedir
Normal dağılıma göre öğrenci değerlendirme	Tam öğrenmeye yönelik değerlendirme
Kontrol edici olarak öğretmen	Düzenleyici: Lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan
Öğretmen merkezli Tek kitap üzerine program temeli	Öğrenci üzerine odaklanmış Yetişkin hayatın sorumlulukları üzerine odaklanmış ve tanımlanmış yeterlikler
Kontrol edici olarak yöneticiler	Düzenleyici: Lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan

Kaynak: (Özdemir, 1996: 221)

Toplam Kalite Yönetimi müşteri ve takım ruhu içerisinde sürekli örgütsel gelişme ve değişme ruhuna dayanır. Gerçekten günümüz dünyası hızlı bir değişim yaşamaktadır. Geçmişte başarıyla uygulanmış yönetim kuram ve yöntemleri bugün aynı başarı ile uygulanamamaktadır. Çağ değişmiştir. Toplum ve bireyin beklenti, anlayış, tutum ve davranışları değişmiştir. Bu değişikliğe paralel olarak örgüt ve yönetimle ilgili yeni bilgi ve yaklaşımlar meydana çıkmıştır. Bu değişimlere ne kadar hızlı ve aslına uygun uyum sağlanırsa başarı o oranda yakalanacaktır.

Okullarda TKY'nin uygulanabilmesi programların, ders kitaplarının, öğretim materyallerinin hazırlanması, öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse iş başında eğitilmeleri ve yönetim anlayışının değişmesine bağlıdır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışını temel alan işlevsel öğretim programlarının güzelleştirilmesi gerekir. Öğrenmeyi öğrenebilmek düşünmeyi öğrenmekle başlar. Düşünme eğitimi, programların ana kaynağı olmalıdır. Düşünme stratejilerinin öğretileceği, yeni yöntem ve tekniklerin işe koşulacağı, eleştirel düşünme ve değerlendirmelerin yapılacağı esnek ve modüler programlar yapılmalı ya da programlar bu anlayışla yeniden geliştirilmelidir. Ders içerikleri bu amaçla hafifletilmeli, bilgi yığılmacılığını temel alan ders merkezli program anlayışından vazgeçilerek aktif öğrenmenin alt yapısı oluşturulmalıdır (Kuran, 2005: 18).

Öğrencilerin, sınıf içi çalışmalarında desteklenmeye ve cesaretlendirilmeye gereksinimleri vardır. Öğrenci merkezli aktif öğrenme yaklaşımını temel alan Toplam Kalite Yönetiminde, zamanın ve enerjinin daha etkili kullanılması esastır. Bireysel başarıya değil grupça başarıya ulaşmaya, yarışmaya değil işbirliğine dayalı çalışmaları hedefler. Geleneksel eğitim anlayışına hakim olan; öğretmenler öğretir, öğrenciler öğrenir yaklaşımı TKY'nin benimsemediği bir yaklaşımdır. Çünkü, bilginin bireylere yalnız okul yoluyla değil iletişim araçlarıyla da ulaştığı bilgi iletişim çağında, okulun tek bilgi kaynağı olarak güncelleşmemiş bilgilerle statükosunu korumaya çalışması söz konusu olamaz. Bunca tartışmalara rağmen okullar hala teorik bilgilere ağırlık veren, öğretmen merkezli yaklaşımı sürdürme eğilimindedirler. Eğer okullar kendi rollerini ve eğitim algılarını değiştirmezlerse çok yakın bir gelecekte müşteri bulmakta zorlanacaklardır (Özdemir, 1997: 89).

Kalite çalışmalarının imalat sektöründeki başarısı karşısında eğitim sektörü de toplam kalite yönetimi kavramını ve felsefesini benimsemek ihtiyacını hissetmiştir. Eğitim sektöründe yapılan çalışmalar genellikle imalat sektöründe yapılan çalışmaların eğitime uyarlanması şeklinde olmaktadır. Bu amaçla bir çok yöntem ortaya konulmuştur. Deming kriterleri eğitime uyarlanabilmektedir (Gençyılmaz ve Zaim, 1999: 12).

Dr. Deming'in 14 kuralının eğitime uygulanması (Gençyılmaz ve Zaim, 1999: 13-15):

1. Geleceğe yönelik olarak öğrencilerin kabiliyetlerini ortaya çıkartacak ve onları geleceğe yönelik olarak hazırlayacak etkin ve etkili bir eğitim **programının hedeflenmesi ve bu konuda tutarlı olunması**. Eğitimde gelişmenin gerçekleşebilmesi için geleceğe yönelik ihtiyaçların tam olarak bilinmesi ve bu ihtiyaçlara uygun bir planlamanın yapılması gerekmektedir. Örnek olarak teknolojik yeniliklerin izlenmesi ve bunların sağlanması verilebilir. Ayrıca geleceğe yönelik olarak büyüme olasılığının tespit edilmesi ve buna bağlı olarak her türlü öğretim üyesi ve personel ile birlikte imkan ve olanakların sağlanması.
2. **Yeni felsefelerin adapte edilmesi**. Eğitim prosesi sürekli gelişmenin

uygulandığı ve asla sonu olmayan bir döngüdür. Eğitimin kalitesinin artırılabilmesi için planla, uygula, kontrol et ve düzelt kalite çevriminin sürekli olarak uygulanması gerekmektedir.

3. ***Karşılaştırmalı ve rekabetçi bir sınav sistemine son verilmesi.*** Bu öğrencilerin değerlendirilmesine son vermek anlamı taşımamaktadır. Mutlaka öğrencilerin öğretilmesi istenilen bilgi ve becerilerin ne kadarını öğrendiklerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Öğrenme prosesi ölçülmeli, ancak öğrencilerin notları birbirleri ile karşılaştırmalı olarak ilan edilmemelidir. Öğrencilerin notlarının ortalamasının saptanması ve standart sapmasının bulunması prosesin seviyesini tespit etmek açısından uygulanmalıdır. Örnek olarak sınıf içinde öğrencinin başarısını arttırmak amaçlandığı zaman, öğretmen öğrencinin sınav sonuçlarına değil eğitim ve öğretim prosesine odaklanmalıdır.
4. ***Öğrencilerin, kullanılan teçhizatın ve tedarikçilerin (önceki eğitim kurumu veya aile) kalitesini sürekli olarak arttırabilmek için tedarikçilerle beraber çalışılması ve uzun dönemli ilişkilerin gerçekleştirilmesi.*** Öğrencinin alacağı eğitimin kalitesini arttırabilmek için ülkenin eğitim sistemini iyi anlamak gerekmektedir. Bu durumda okul yönetimi tedarikçileri ile beraber hareket etmeli ve onları yönlendirmelidir.
5. ***Eğitimin ve hizmetin kalitesinin sürekli olarak geliştirilmesi.*** Eğitimde kaliteyi başka bir ürünün kalitesi ile karşılaştırmak imkansızdır. Eğitimciler ve yöneticiler sürekli olarak öğrenciye, ailelerine ve topluma verdikleri hizmetin kalitesini arttırabilmek için çalışmalı ve son çıktıları olan öğrencinin kalitesini arttırmak için çabalamalıdır. Bunun için gerek eğitim sisteminde gerekse teknolojiye meydana gelen yenilikleri yakalamak ve bu değişiklikleri sisteme dahil etmek gerekmektedir.
6. ***Sürekli bir eğitimin sağlanması.*** Bu ilke insanların işlerinin ne kadarını doğru yaptıklarını bilebilmeleri için, üretim sistemine dahil herkesin sürekli eğitilmesi ve bu yöntem hakkında bilgilendirilmesi vurgulanmaktadır. Bu şekilde TKY'nin uygulamasında başarısız olanlar tekrar sisteme kazandırılabilir. Böyle bir tutum, eğitim sistemine emek verenlerin, işlerinden daha büyük bir tatmin duymalarını sağlamaktadır.

7. **Liderliğin yerleştirilmesi.** Güçlü bir liderlik anlayışı ile kurumun vizyonu, misyonu, değerleri ve hedefleri belirlenmelidir. Bir prosesin geliştirilmesinde üst yönetimin desteği ve katkısı toplam kalite yönetiminin başarısı için esas teşkil etmektedir. Toplam kalite yönetimi bir süreç değildir yalnızca bir yönetim şeklidir. Bu nedenle başarılı bir toplam kalite yönetimi için liderlik çok önemli olmaktadır.
8. **Açık, iki yönlü ve cezalandırmadan uzak bir haberleşme ortamı yaratarak eğitim kurumu içindeki korkunun azaltılması.** Herkesin fikrini korkmadan söylemesi ve beyin fırtınası yolu ile çeşitli fikirlerin ortaya atılması ve tartışılması. İkili üçlü olarak oluşan gruplar arasındaki söylemlerden ziyade, oluşturulan çalışma gruplarında veya yönetim kurullarında fikirlerin açıkça söylenmesi ve bu gruplar arasındaki iletişimin çok iyi olarak sağlanması gerekir. Takım çalışmasının gerçekleştirilmesi ile daha verimli bir çalışma ortamı sağlanmış olur.
9. **Bölümler arasındaki bariyerlerin kaldırılması.** Farklı bölümler arasında oluşan problemlerin paylaşılması.
10. **Sayısal hedeflerin, sloganların ve kotaların kaldırılması.** Bu madde ile verimlilik hedeflerinin konmasının faydalı olmadığı vurgulanmaktadır. Bu ilke özellikle eğitim için doğrudur. Belli bir okulda görülebilecek düşük verim, büyük olasılıkla ne o okulun eğitimcilerinin işlerini yapmamalarına ne de öğrencilerinin kalitesizliğine bağlıdır. Büyük olasılıkla sistemin kendisine bağlı olumsuzluklardan kaynaklanmaktadır. Öğrencinin başarılı olup olmadığının tespiti yapılırken amaç geçme notuna ulaşmaktan ziyade, öğrencinin ne derece öğrendiğini tespit edebilmek ve öğrencinin not alma endişesini bırakarak öğrenme isteğini arttırarak bunu bir yaşam tarzı haline getirebilmektir. Bunun için öğrencinin bilgiyi nasıl elde edebileceğini anlaması, analiz yapma kabiliyeti, mantıksal sıralama, sentez yapma ve değerlendirme gibi yaşam boyu kullanılacak olan yapıların öğretilmesi gerekmektedir.
11. **Temel istatistik eğitiminin geniş çapta uygulanması.** Meşhur bir söz vardır. Ölçemeyeceğiniz bir şeyi geliştiremezsiniz. Gerek hataları azaltmak, gerekse sistemi geliştirmek, istatistiki analiz ve sayısal düşünmeyi gerektirir.

12. ***Çalışanların bilgi, beceri ve yeteneklerini arttırmak için yoğun bir eğitim programının uygulanması.*** Sürekli bir eğitim, çalışanların kendilerine olan güveni ve saygılarını artırır, sorun çözmede daha aktif ve verimli hale getirir.
13. ***Bu çalışmaların üst yönetim tarafından denetlenmesi ve teşvik edilmesi ile herkesin katılımının sağlanması.*** Bu katılımın sağlanması için aşağıdaki maddelerin yerine getirilmesi gereklidir.

Toplam Kalite Yönetimi ile amaçlanan bir eğitim örgütünün sahip olması gereken temel özelliklerin; müşteri odaklı, katılımcı, hedef birliğinde olan, istekli, planlı çalışma ve sürekli iyileştirmeyi geliştirme anlayışı içerisinde olmalıdır (Peker, 1994: 67).

Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatında; çağın getirdiği değişim ve gelişmeleri doğru algılayıp değerlendirme, çalışanların sürekli eğitimi ile niteliklerini yükseltmeyi, böylece hizmet sunumundaki kaliteyi artırarak eğitim hizmetinden yararlananların memnuniyetini sağlamayı, problemlerin çözümünde ve eğitim yönetiminde karar alma süreçlerine ilgililerin tam katılımını gerçekleştirmeyi ve aynı zamanda karar almada veri kullanmayı yaygın hale getirerek verilerle yönetim anlayışını hakim kılmayı hedefleyen TKY felsefesini, TKY Uygulama yönergesine göre Milli Eğitim sistemine yerleştirmek olarak belirlemektedir (TTKB, 1999).

Milli Eğitim Bakanlığı 2000'li yıllara girerken dünyada yaygın olarak uygulanan ve başarıya ulaşan Toplam Kalite Yönetim modeline geçme amacıyla "Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi" adında bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışmaya göre Milli Eğitim Bakanlığının TKY'yi uygulama amacı (Tebliğler Dergisi, 1999);

1. Kaynakların etkili ve verimli şekilde kullanımı,
2. Eğitim Personelinin Ekip Çalışması anlayışı ile sürekli yenileyerek, artı değer yaratmada grup dinamizminin oluşturulması,
3. Öğrenen birey, öğrenen organizasyon felsefesinin yerleştirilmesi,
4. Çocuklarımızın ve gençlerimizin iyi insan, iyi meslek adamı ve iyi vatandaş yetişmelerinin yanında, çevreleriyle ve dünya ile rekabet edebilme becerisini kazanmaları,

5. Bilgiye önem verilmesi, bilginin üretilmesi, paylaşılması yanında bilgi ve teknolojinin etkin kullanılması,
6. Hizmetin gerek üretiminde, gerekse tüketiminde rol alan 'insana' değer verilmesi ve bireyin toplumla birlikte değerlendirilmesi,
7. Eğitim hizmetlerinden yararlananların beklentileri karşılanarak memnun olacakları kaliteli bir eğitim hizmeti sunulması,
8. Merkez ve taşra teşkilatında hizmet alan ve hizmet veren tarafların oluşturacakları kurullar ve ekiplerle yönetimde katılımcı bir yaklaşımın gerçekleştirilmesi,
9. Kurumsal alanda demokratik kültürün oluşumuna katkıda bulunulması,
10. Süreçlerin rasyonelleştirilmesi,
11. Birimin süreçlerinin sorgulanarak hataların saptanması ve önlem alınması
12. Hizmet sunumunun güvenilir ve güncel olması,
13. Uygun bir kurum kültürünün oluşturulması, olarak açıklanmıştır.

Hızlı teknolojik gelişmeler, sürekli yenilenen bilgi birikimi ve yoğun rekabet ortamında ayakta kalabilecek nitelikli insanlara ihtiyaç artmış, değişimlerin getirdiği zorlukların aşılmasında en önemli anlayışın; kaliteli eğitim ve ömür boyu öğrenmeyi öğrenmek anlayışı olduğu ortaya çıkmıştır.

2.1.3.1 Toplam Kalite Yönetiminde Okulun İşlevi

Bilgi ve teknoloji toplumu olma yarışının beraberinde getirdiği rekabet ortamı ile kalite ve insanın ön plana çıkması sonucunda, mesleki ve teknik eğitim, ülkemizin geleceği açısından stratejik bir önem kazanmıştır. Bunun yanı sıra ülkemizin genç nüfusunun fazlalığı, kırdan kente göçün fazlalığı üniversite önündeki lise mezunlarının fazlalığı, iş sektöründeki nitelikli eleman ihtiyacı mesleki ve teknik eğitim ile sağlanmalıdır.

Okul-işyeri işbirliğinin geliştirilmesi ile, 2000'li yıllarda ülkemizin güvencesi ve teminatı olacağına inandığımız genç nüfusumuzun iyi yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

Okullarımızda, öğrencilerin öğrenme profillerini keşfedip, bunların geliştirilmesi için uygun ortamları yaratmalıyız. Kısaca okul öğrenciye “öğrenmeyi” öğretmelidir.

Okul öğrencilere gözlem, araştırma yapma, ilişkilendirme yapma, sonuç çıkarma, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma becerisini keşfedip, doğru alanlara yönlendirmelidir. Mesleki ve teknik eğitim alanındaki eğitim ve öğretim hizmeti veren bütün okulların bu sorulara net cevaplar araması gerekmektedir (Özden, 1998: 80):

- Mesleki ve teknik eğitimin misyonu nedir?
- Ne iş yapıyoruz?
- Bizim öğrencilerimiz ihtiyaçlarını hazırlamak için bizim ihtiyaçlarımız nelerdir?
- Mesleki ve teknik eğitimin önemli başarı faktörleri nelerdir?
- Mesleki ve teknik eğitimin önemli fonksiyonları nelerdir?
- Bizim öğrencilerimiz bizden neler bekliyor?
- Mesleki ve teknik eğitimde başarıyı nasıl sağlarız?
- Mesleki ve teknik eğitimde iş bölümlenmesinin belirlenmesi nasıl olmalıdır?
- Mesleki ve teknik eğitimde başarılı olduğumuz nasıl anlayacağız?

Bu soruların sorulmasıyla ve bunlara cevap aranmaya başlanmasıyla mesleki ve teknik eğitimde anlamlı değişmelerin olması kaçınılmazdır. Tabii ki bu değişikliklerin hazırlanıp uygulanabilmesinde en büyük destekçi üst yönetimin olaya sıcak bakması ve çalışmanın motive edilmesidir.

2.1.3.2 Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi İle İlgili Kavramlar

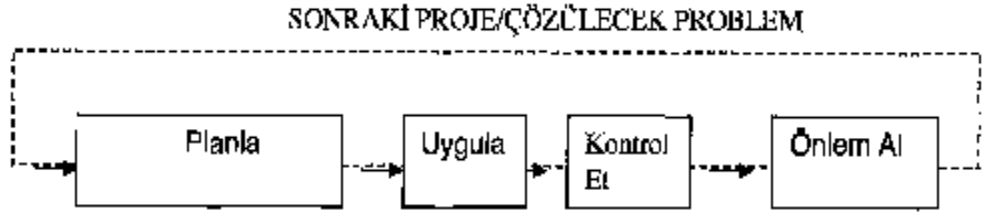
2.1.3.2.1 Sürekli Gelişim

Kaizen ya da sürekli gelişim ilkesi, toplam kalite yönetiminin yönetim alanına yaptığı en büyük katkılardan biridir. Sürekli gelişim düşüncesinde standartlar sadece aşılacak ve geliştirilmek için vardır (Özden, 1998: 163).

Ekonomik, teknolojik, politik ve sosyal karışıklıklar, örgütlerin sadece iç ve dış koşullara uyum sağlamasını değil; aynı zamanda belirsiz geleceğe meydan okumak

için sürekli gelişme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Çelik, 2000: 132).

Sürekli gelişim için Deming'in Planla - Uygula - Kontrol et - Önlem al (PUKÖ) çemberi evrensel olarak uygulanabilir bir dizidir ve kalite çalışmaları için kavramsal bir temel oluşturur. Stratejik planlama gibi örgüt çapında olanlardan, takımlara kadar kaliteyle ilgili çalışmaların merkezindedir. PUKÖ döngüsü sürekli bir dönüş olarak nitelendirilebilir. İnsanlar iyileştirmeyi bir proje başlangıcı ve bitişi olan bir şey olarak değil bunun yerine sürekli devam eden bir adımlar dizisi olarak kabul etmelidir (Çalık, 2003: 42).



Şekil 1. PUKÖ Çevrimi (Miyauchi, 1999:120):

Sürekli gelişme, kalite yolculuğunun yaşam boyu devam etmesidir. Başka bir yaklaşımla sürekli gelişme, öğrenen örgütün kaliteyi sürdürme konusundaki kararlı davranışdır. Eğitim örgütlerinde sürekli gelişme kaçınılmaz bir zorunluluk olarak görülmektedir. Mevcut programlarda yapılan iyileştirmeler, öğrenme ve öğretme sürecinin geliştirilmesi ve öğretmen ve okul yöneticisinin yeterliğinin artırılması, okullarda sürekli gelişimi sağlamaya yönelik etkinliktir (Çelik, 2000: 187).

Eğitim sektörü öğrenciler üzerinde yoğunlaşarak onların başarılı bir insan olmaları ve çevrelerine katkıda bulunmalarını sağlamalıdır. Bu amaç da sürekli gelişme felsefesiyle dinamik tutulmalıdır.

Eğitimde iyileştirme ve değişimi hayata geçirebilme sonsuz bir süreç olarak algılanmalıdır. Çevremizdeki değişim, sürekli olduğuna göre, örgütün iyileştirilmesi de sürekli olmalıdır. Öğrenme kavramı, son yıllarda karşımıza kılık değiştirerek yepyeni bir kimlikle çıkmaktadır. Öğrenmek artık, sadece öğrencilerin işi olmaktan çıkarak, insanın hayatı boyunca sürdürmesi gereken bir kavram halini almıştır. Yeni

dünya ve sürekli değişime ayak uydurması gereken insanoğlu için sürekli gelişme bir ön koşul haline almıştır.

Bir eğitim kurumuna sürekli gelişim kavramını yerleştirebilmek için olumlu anlamda değişimin sağlanabileceği uygun koşullar hazırlamak gerekir.

Böyle bir ortamın sağlanabilmesi için;

- Bireylere ve fikirlere saygı,
- Gerçeklere dayanan bir yönetim,
- Hizmet verilen kişi ve kuruluşların önemi,
- Sürekli gelişime ve iyileştirmeye karşı olumlu tavır ve inanç gerekmektedir.

Böylece, kalite okulu, herkesin kendini, diğer insanları ve günlük yaşamın tüm sistemlerini sürekli gelişime açık tuttuğu gerçek bir öğrenme örgütü olmaktadır. Kalite okullarında, sınıf içi çalışmalarda öğretmen ve öğrenciler, her ünitenin sonunda beraberce neler öğrendiklerini yorumlamak ve bir sonraki konunun nasıl daha verimli ve etkili olarak işlenebileceğini, toplu ve bireysel öğrenme sisteminin nasıl daha üst düzeye çıkarabileceğini tartışmaya ayırırlar (Ercan, 1999: 21).

Bu bağlamda okulda çalışan tüm personelin, ailelerin, öğrencilerin ve yöneticilerin sürekli eğitimi de gündeme gelmelidir. Sürekli gelişme için temel şart, sürekli eğitimidir.

Eğitim kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi'ni başarılı olarak uygulayabilmek ve dolayısıyla sürekliliği sağlayabilmek için yönetici kendisi de dahil olmak üzere okuldaki bütün personelle hizmet içi eğitim imkanının sağlanması, müşteri ihtiyaçlarının belirlenmesi, ortaya çıkacak problemleri gidermede ve hızla gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlamada önemli bir süreçtir.

2.1.3.2.2 Eğitimde Liderlik

TKY'deki liderlik anlayışı sorumluluk sahibi, astlarına ilgi ve yetenekleri

doğrultusunda rehberlik eden, gerekli kaynağı sağlayan, çalışanlarına yeteneklerini kullanma ve geliştirme olanakları yaratıldıkça kurumun daha da gelişeceğine inanan, insanların verimliliğinin yaptıkları işten zevk almalarına ve performanslarından onur duymalarına bağlı olduğunu kabul eden bir anlayıştır (Özden, 2002: 143).

Toplam Kalite Yönetiminin eğitim örgütlerinde başarılı olabilmesi için yeniliğe açık olan, bunları hemen uygulamaya geçirebilecek isteğe sahip, bilgi ve kişiliği gelişmiş ve kendisini çevresiyle bütünleştiren eğitim liderlerine ihtiyaç vardır. Bütün örgütlerde yöneticiler bulunmakta ve örgütler bunlar tarafından yönetilmektedir. İşte, özellikle yoğun rekabet ortamının yaşandığı dünyamızda, örgütleri birbirinden ayıran ve başarılarını sürekli devam ettiren ve örgütlerin önderliğini yapan sıradan kişilere değil, çok iyi yöneticilere ihtiyaç vardır.

Bütün örgütlerde olduğu gibi kalite örgütlerinde de lider olmadan yeni bir sistemi uygulamaya geçirmek zordur. Özellikle bu, eğitim örgütleri için daha da önemlidir. Grup üzerindeki etkileme gücü dikkate alındığında, eğitim örgütlerinin, karşılaşılan çeşitli engelleri ortadan kaldırmak, öğretmenleri, öğrencileri ve personeli güdülemek ve ortak vizyon belirlemek için mutlaka iyi yetişmiş, güçlü lidere ihtiyacı vardır.

TKY'de lider, astlarına sorumluluk devretmenin, onları eğitmenin, yapılan işlerde onları karar mekanizmalarının içine çekmenin gerekliliğine inanır. TKY'de liderin başarısı, astlarının istek ve ihtiyaçlarını tespit etmesine ve bu istek ve ihtiyaçları en iyi şekilde desteklemesine bağlıdır. TKY'de tek ve en iyi liderlik biçimi yoktur. İşletmenin değişen çevresine ve TKY sürecinde aldığı mesafeye göre değişecektir. Çelik'in aktarımıyla Okul yöneticisinin sergilediği güçlü liderlik davranışları şunlardır (Smith, Andrew, 1989: 8):

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuların belirleme,
2. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma,
3. Okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için gerekli kaynakların sağlama ve kullanma yeterliliğine sahip olma,
4. Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,

5. Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak şu görevleri yapar:
 - a. Öğretmenlerle iletişim kurma,
 - b. Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
 - c. Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme,
 - d. Değişik öğretim materyalleri sağlama,
6. Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkinliğini sağlama,
7. Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,
8. Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
9. Öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
10. Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturma.

Eğitim örgütleri içerde ve dışarıda oluşan formal ve informal güçlerin etkisi altındadır. Eğitim liderlerinin bu güçleri dengeli bir biçimde karşılaşması ve eğitim örgütlerinin menfaati doğrultusunda yönlendirmesi gerekmektedir (Cafoglu, 1996: 119).

Okul yöneticileri her şeyden önce örgütlerinin lideri olmak durumundadır. Liderlik, insanları istenen biçimde hareket ettirme yeteneğidir. Toplam Kalite Yönetiminde liderlik, örgütün hedeflerini iyi bilme, çalışanlarının gereksinimlerini karşılama, örgütünün misyonunu ve vizyonunu çalışanlar ile birlikte saptama, grup dinamiğini oluşturma ve bunu sürekli kılma gibi beceriler gerektirir. Unutulmamalıdır ki, liderler çalışanlarıyla çalışanlar da liderleriyle güçlüdür. Bu nedenle okul yöneticisi güvenilir bir lider, iyi bir planlayıcı, bilgili ve becerikli bir yönetici, akıllı bir denetleyici, aktif bir yürütücü ve izleyici olabilmelidir (Kaya, 1996: 35).

Eğitim yöneticileri okul müdüründen en üst kademe yöneticiye kadar kısa vadede

zorlama, kontrol ve emretmeye dayanan, geçici başarılar elde eden kişi değil; uzun vadede yönetimi altındaki kişileri cesaretlendiren, rahatlatan ve böylelikle onların gelişimini sağlayan, TKY'yi benimseyen vizyoner birer lider olmalıdır (Bonstingl, 2000: 46).

Okul toplumsal yönü ağırlıklı olan bir örgüt olduğundan, okul yöneticileri karar alma aşamasında okul içi ve dışındaki birçok öğeden etkilenecektir. Bu öğelerin en başında geleni belki de okul yöneticilerinin atamayla işbaşına getirilmiş olmaları gelmektedir. Atamayla göreve gelen okul yöneticisi daha çok statü lideri olmakta ve karizmatik bir lider olamamaktadır. TKY kültürünün yerleşmesinde seçilmiş liderlerin etkisi daha fazla olacaktır (Açıkalm, 1994: 56).

2.1.3.2.3 Eğitimde İletişim ve İşbirliği

Toplam Kalite Yönetiminde başarıya götürecek önemli hususlardan bir diğeri de sürekli iletişim ve uyumun sağlanmasıdır. İletişim, müşterinin anlayacakları dille konuşarak onları bilgilendirmek ve dinlemektir. Ayrıca iletişim, çalışanların kullandığı sözcükler ile anlatım şeklini farklı müşterilere göre ayarlanması anlamına da gelir. Bu nedenle, iletişim, örgütler için vazgeçilmezdir.

Örgütlerde iletişim biçimleri, açık iletişim ve açık olmayan iletişim (sözsüz iletişim) olarak ikiye ayrılır. Açık iletişim, sözlü veya yazılı olabilir. Açık olmayan (sözsüz) iletişim ise, beden dili, mekan, özel mesafe, ses tonu, yüz ifadeleri, göz kontağı v.s. şekilde meydana gelmektedir. Örgütlerin iletişimsizlikten ya da iletişim sürecinin etkili bir biçimde işlememesinden kaynaklanan sorunlarını önlemek için yapı ve bireysel düzeyde önlemler almak gereklidir. Örgütte hiyerarşik basamaklar azaltılmalı, çalışanların gerektiğinde sorun ve isteklerini kolayca yukarıya iletebileceği bir çift yönlü iletişim sistemi oluşturulmalıdır. Bireysel düzeyde ise yöneticiler için iletişim kurma ve yönetme bilgi ve becerilerini geliştirebilecek çeşitli eğitsel çalışmalar düzenlenmeli, bu çalışmalarda yalnızca bilgi aktarımı ile kalmayıp derinlemesine analiz gibi iletişimi geliştirmeye yönelik etkili örgüt iletişimini geliştirme teknikleri kullanılmalıdır.

Okulda paylaşımcı bir yönetim anlayışı ile Toplam Kalite Yönetiminin ve iş birliğine dayalı bir çalışma sisteminin yerleşmesi ile maliyet ve emek azalırken eğitimin niteliği artacaktır.

Okulun etkinlik ve programlarının anlaşılmasını etkili bir iletişim kurarak okul yöneticisi sağlayabilir. Etkili iletişim üç düzeyde gösterilebilir. Birebir ilişkiyle küçük gruplarla ve büyük gruplarla iletişim kurulabilir. Okul çevresinin, velinin ve daha geniş toplulukların okulun vizyonunu paylaşması yoluyla etkili bir iletişim kurulabilir, iletişimci olarak okul yöneticisi, etkin dinleme, grup içi ilişkileri anlama ve okulu etkileyen çevresel güçleri tanıma konusunda uzman olmalıdır (Çelik, 2000: 47).

2.1.3.2.4 Eğitimde Sıfır Hata Kavramı

Toplam Kalite Yönetiminin önemli hedeflerinden birisi de ürün veya hizmetin üretildiği ilk aşamadan müşteriye teslim edilene kadar geçen aşamalarda yapılacak tüm işlemlerin hatasız olmasını sağlamaktır. Yani Toplam Kalite Yönetimi hatalı ürün hizmetleri ayıklamayı değil, hataların ilk aşamada önlenmesine yönelik bir yaklaşımı savunmaktadır. Kaliteye ulaşmanın yolu düzeltme değil, önlemedir. Önleme iletişim, planlama ve gözden geçirmeyi içeren ve uygunsuzluğun oluşumunu engelleyen yaklaşım tarzıdır. Kalite performans standardı ise sıfır hatadır.

Dersin tekrarlanması, tam öğrenme ya da sıfır hatalı üretim yönünden firelidir. Dersi tekrarlama eksiği giderme belki yeniden işleme gibi görünse de eğitim maliyetini yükselten en önemli nedenlerden birisidir. Halbuki Toplam Kalite Yönetimi ile sıfır hatalı öğretim hedef ve süreci kaliteyi ve etkinliği artırırken eğitim maliyetini düşürür (Bulut, Gökbunar, Çivi, Öztürk, 1997: 72).

2.1.3.2.5 Okul Kültürü

Kurum kültürü, kurumdakilerce paylaşılan ortak değerlerden oluşur. Bir okulda dönüşümün başarısı öncelikle eğitim anlayışında ve okulun işleyişinde dönüşümü

zorunlu kılan yeni değerlerin okul kültürünün bir parçası olmasına bağlıdır. Bir kurumda egemen olan değerler, normlar ve tutumlar o kurumun kültürünü meydana getirir (Özden, 2002: 171).

Birey yaşadığı toplumun kültüründen soyutlanamaz. Okulun girdisi olan öğrencide kuşkusuz toplumun kültüründen etkilenir. Ancak öğrenci okul ortamına geldiğinde farklı bir kültürle karşılaşır. Her örgütün kendine özgü bir kültürü olduğu gibi, okulunda kendine özgü kültürü vardır. Ayrıca okul başlı başına kültür üreten bir örgüttür (Çelik, 2000: 348).

Okul insan kaynaklarını geliştirmeye ve biçim vermeye çalışır. Bir okulun örgütsel kültüründe kalite önemli bir değer olarak görülürse bu okulun bütün çalışanları, öğrencileri ve velileri kaliteyi yaşam biçimlerinin bir parçası haline getirecektir. Eğitim örgütlerinin sahip olduğu örgütsel kültür ne denli güçlü ise yetiştirdikleri insan gücünün kalitesi de o denli yüksek olacaktır (Çelik, 2000: 348-349).

Bir kurumda kaliteyi yakalayabilmek için kurumda çalışan herkesin kaliteyi düşünmesi gerekmektedir. Başarıya götüren şey herkesçe bilinmelidir. Kalite, ürünün üretiminden sonra kontrolüne dayanmamalıdır. Bir şey üretildikten sonra onda birtakım eksiklikler bulmanız örgütsel açıdan çok önemli değildir. Önemli olan bu şeyi üretirken hatasız üretmektir. Örgütte bir takım ruhu oluşturulmalıdır. Tüm üyeler, bireysel ve birlikte bu ortak kültürün oluşmasına katkı sağlamalıdır. Aslında eğitim örgütlerinin evrensel amaçlarından birisi varolan kültürel mirası nesilden nesile aktarmaktır (Çelik, 1993: 16-17).

2.1.3.2.6 Kalite Çemberleri

Kalite çemberleri genel anlamda kurumlarda ya da işletmelerde problem çözmeye yönelik olarak oluşturulan küçük gruplardır. Bu gruplar, belli bir problemi belirleyip analiz ettikten sonra, en uygun çözümü saptayarak yönetime sunarlar (Çalık, 2003: 87).

Kalite çemberleri kurumdaki kaliteyle ilgili aktiviteleri gerçekleştiren gruplardır. Bir kalite çemberi benzer işlerde çalışan, iş dışı saatlerde de olmak üzere haftada veya ayda bir toplanan, işle ilgili problemleri tartışan ve belirlenen problemlere çözümler üretmek üzere her üyenin katkıda bulunduğu 8 ile 10 kişi arasında değişen gruplardır (James, 1996: 199).

Kalite çemberleri genel anlamda bir kurumda oluşturulan küçük gruplarca verimlilik, kalite ve güvenlik gibi çeşitli sorunların belirlenip, çözümünü amaçlamaktadır. Çalışanlarda sisteme katılmayı, yetki ve sorumluluk alarak karar alma sürecinde etkin rol almalarını sağlamak amacıyla kalite çemberleri kurulmuştur. Kalite çemberleri toplam kalite yönetiminin bir parçası, uygulama birimi olarak düşünülebilir. Kalite Çemberleri (Kalite Geliştirme Ekipleri) tanım ve tarihçesi Japon Bilim adamları ve Mühendisleri tarafından yayınlanan Kalite Kontrol Çemberlerinin Genele göre Üyelerinin çalıştığı yerde kalite saptama faaliyetlerini sürekli olarak gerçekleştiren ve işini sürekli olarak şirket çapındaki kalite programı, öz gelişim, karşılıklı olarak gelişim, işyerindeki akış kontrolü ve iyileştirmenin bir parçası olarak yürüten gruplardır. Ya da faaliyetlerini gönüllü olarak gerçekleştiren; bilgi toplama, öneri üretme, eğitim, iş akış kontrolü ve iyileştirme programlarını yürüten küçük gruplardır. TKY uygulamalarında çalışanları harekete geçirerek, gerekli karar ve kaynaklarla uygulamaların her aşamasında teşvik edici bir rol üstlenecek kişilerden oluşurlar.

Kalite çemberleri, iş görene yalnız bedensel güç olarak değil, işine daima aklını, düşünce ve duygularını, deneyimini de katan biri olarak değer verir. Çemberler aracılığıyla, iş görenlere kendi fikir ve beyin güçlerini kullanma olanakları tanınarak yaptıkları işten onur duymaları sağlanır. Kalite çemberleri, işle ilgili sorunlara üyelerin çözüm bulmalarını ve öneriler getirmelerini sağlayarak, bazı sorumlulukları üye olarak, dolayısıyla katılımı sağlayarak hem bireysel amaçların hem de kuruluş amaçlarının yerine getirilmesine yardımcı olurlar. Çemberler faaliyete geçtikten sonra iş görenler, birbirilerine daha iyi tanımaya başlarlar, bu durum, grupta yavaş yavaş beraberlik duygusunun (takım ruhunun) gelişmesini sağlar. İş görenler, birbirlerine anlayış göstermeyi, birlikte çalışmayı, ortak bir hedefe doğru işbirliği

yapmayı öğrenirler.

Sistemdeki belli aksaklıkların giderilmesi veya sistemin iyileştirilmesi amacıyla çalışan bu çemberler, bireylerin kolayca keşfedemedikleri noktaları daha iyi tespit etmekte ve daha kalıcı iyileştirmeler gerçekleştirmektedir.

Toplam Kalite Yönetiminde okulun gereksinimlerini sağlamak amacıyla kurulan çok sayıda çalışma grupları vardır. ‘Çalışma grupları, kalite çemberleri, görev ekipleri’ gibi değişik isimlerle adlandırılan bu gruplar, sayılan beş ile on arasında değişen gönüllülük esasına göre oluşan gruplardır. Bu gruplar, okulun eğitim ve öğretim ile ilgili çeşitli alanlardaki sorunlarına çözüm bulmak, daha kaliteli ve verimli çalışma yollarını saptamak, uygulamak ve planladıkları çalışmalarını denetlemek gibi görevleri yerine getirirler. Eğitsel lider olarak yönetici, bu grupların çalışmalarını koordine etmekle yükümlüdür (Kuran, 2005: 21).

2.1.3.2.7 Eğitimde Takım Çalışması

Bir kurum, amaçlarını gerçekleştirmek için üreteceği mal ve hizmetle ilgili olarak belirlediği görevleri yerine getirecek iş görenlere ihtiyaç duyar. Bu iş görenler de takım çalışması yaparlarsa, kurum içinde kişiler arası bağımsızlığı ve iletişimi geliştirip, güven ortamının oluşmasını hazırlayarak, birbirlerinin sinerjisinden etkilenirler.

İnsanları gelecek için hazırlayan eğitim kuramlarının takım çalışmalarına doğru yönlendirilmesi zamanın ve çalışma şartlarının bir ihtiyacı olarak ortaya çıkmaktadır. Takım çalışmalarının bütün personeli içine alacak şekilde başlatılması öğretim, yardımcı ve yönetici personel arasındaki duvarları ortadan kaldırıp daha iyi bir çalışma ortamının kurulmasını sağlayacaktır (Cafoğlu, 1996: 65).

Okullarda takım çalışması, daha çok program ve yönetim konularıyla sınıflandırılmıştır. Oysaki etkili bir toplam kalite yönetimi kültürü oluşturabilmek için takım çalışmasının yaygınlaştırılması ve karar verme sürecinde etkili olarak

kullanılması gerekir. Takım çalışmasında katı bir hiyerarşik ilişki yerine hiyerarşinin en aza indirildiği bir sistem kurulmalıdır (Ensari, 1999: 45).

Takım çalışmasında informal iletişim, öğretmen ve yönetici arasındaki etkileşimi kuvvetlendirir. Okul yöneticisi öğretmenler arasında kalite çemberleri, sorun çözme grupları ya da öneri geliştirme grupları gibi değişik gruplar oluşturmaya özen göstermelidir. Sürekli gelişme de iyi bir takım yönetimine bağlıdır (Çelik, 2000: 192).

2.1.3.2.8 Stratejik Yönetim - Stratejik Planlama

Stratejik yönetim; bir örgütün ne yaptığını, varlık nedenini ve gelecekte ulaşmak istediği hedefleri ortaya koyan bir yönetim tekniğidir. Stratejik yönetimin amacı, okulların gelecekteki performansının artırılması, başarı ve verimliliğinin yükseltilmesidir. Stratejik yönetim, geleceğe yönelik vizyon oluşturulmasını amaçlar.

Stratejik planlama vizyonu gerçekliğe dönüştürmeye yönelik amaçlı bir yönetim sürecidir. Stratejik planlama okulda amaçlı ve doğru bir şekilde uygulandığında güçlü bir araçtır (Aytaç, 2000: 44-45).

Stratejik planlama, bir örgüt olarak okulun güçlü ve zayıf yönlerini göz önüne alır. Ayrıca, okul yöneticilerinin, örgütsel amaçları ifade etmesinde önemli bir role sahiptir. Örgütsel amaçlar, bir bütün olarak okulda ya da her bir sorumluluk alanında vizyon, misyon ve temel değerleri yansıtır. Vizyon: Gelecekte ulaşmayı çok istediğimiz bir durumun, varmak istediğimiz noktanın resmidir; oraya ulaşma süreci değildir. Vizyon olumlu düşünme gibi belirsiz bir kavrama göre çok daha belirgin ve somuttur.

Vizyon okulun gelecekte ulaşmak istediği noktaya ışık tutan ideali, paylaşılan zihinsel imajı, resmi ve düşüncesidir. Vizyon bir gelecek duygusudur. Bugünün olanaklarını aşan, hayal edilebilen bir olasılık, bugünü yarına bağlayan bir köprü, geçmişi haklı çıkarmak için değil geleceğe bakmak için oluşturulan bir temeldir

(Aytaç, 2000: 50).

Misyon: Örgütün varoluş nedenini açıklayan, net bir şekilde ortaya koyan bir ifadedir. Örgütün;

- Bugün ne durumdayız?
- Ne duruma gelmeye çalışmaktayız?
- Gelecek için arzuladıklarımız nelerdir? sorularına cevap verir.

Misyonlar, vizyonlara bağlı olmalıdır. Vizyonlara bağlı olmayan misyonlar uzun süreç içerisinde, gerekli uygulamaları yerine getirmede başarısızlığa uğradığı için odaklarını yitirmekte ve anlamsızlaşmaktadır (Aytaç, 2000: 61).

2.1.3.2.9 Eğitimde Aile ve Çevrenin Katılımı

Eğitimin kalitesinden sorumlu olacak olan öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve toplumun kararlara da katılmaları gerekecektir. Kararı uygulayacak kişilerce alındığı zaman başarılı olacaktır. Kararların yalnızca yöneticiler tarafından alınması uygulamada ve yönetime olan güvende bazı problemlere yol açabilmektedir.

Çalışanlar uygulanacak olan kararlara katıldıklarında hem yapacakları işi tam olarak kabullenmiş olurlar hem de sorumluluk almada ve işlerini en iyi şekilde yapma konusunda daha istekli olurlar.

Bu bağlamda öğretmenlerin güçlendirilmesi, onlara kararlara nasıl katılabileceklerinin açıklanması ve onların okul içerisinde desteklenmesi okulların başarısı için önemli ortamları hazırlayacaktır (Cafoğlu, 1996: 127-128).

Katılım, okulun amaçlarını ilgilendiren önemli kararlarda ve seçimlerde veriler, öğretmenler ve öğrencilerin temsilcileriyle söz sahibi olmaları anlamına gelmektedir (Aytaç, 2000: 100).

Toplam kalite okullarında ailelerin desteği mutlaka sağlanmalıdır. Ailelerin planlı bir biçimde bilgilendirilmeleri, seminerler, toplantılar, bireysel görüşmeler, çeşitli

rehberlik hizmetleri ve benzeri faaliyetler hem öğrencilerini daha iyi tanımalarını sağlayacak hem de katılımlarını ve iletişimi artıracaktır. Bu ortak çalışmalar ile öğrencilerin aileleri, okulları ve çalışma ortamları ile ilgili sorunları azaltılarak, öğrenci başarısındaki artış hızlandırılabilir.

Okullara toplum katılımı, kamu desteğini artırır. Bu da okulların toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada daha etkili olmasını sağlar. Velilerin okullara etkin katılımı sayesinde okula sahiplik duygusu artar. Okulda başarılı bir toplam kalite yönetimi uygulaması için velilerin katılımı zorunludur. Araştırmalar, veli katılımı ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Aytaç, 2000: 110- 111).

16. Milli Eğitim Şurasında “Okul yönetimlerine işveren işçi temsilcileri ile veli, öğretmen, öğrenci ve yerel yöneticilerin katılmaları ve katkıları sağlanmalıdır” (MEB, 1999: 265) kararı alınmıştır.

Yukarıdaki açıklamadan da anlaşılacağı gibi yönetime tam katılımın sağlanması Toplam Kalite Yönetiminin ilkelerinden biridir. Burada amaç okul yönetimine tüm idareci, öğretmen, memur, öğrenci, veli ve okul çevresindeki kişi ve kuruluşların katılması ve kararlarda etkin olarak verimliliğin artırılmasıdır.

Bu itibarla Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığının tüm birimlerinde zorunlu hale getirilmiştir. Pratikte ise tamamıyla zihniyet değişikliği üzerinde kurulu olması nedeni ile uygulanabilirliği başta kurum yöneticileri olmak üzere bütün çalışanların inanmaları ve alışkanlıkları ve düşüncelerini değiştirmeleri ile mümkün olacaktır.

2.1.3.3 Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması

Eğitimin, ekonomik ve toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilmek için gereken nitelik ve miktarda insan gücünü yetiştirmede bir süreç olduğu inkar edilemeyecek bir gerçektir. İnsan gücü kaynaklarıyla kalkınma arasındaki ilişki çift yönlü bir etkileşim

göstermektedir. Ekonomik ve sosyal gelişmenin ancak insan gücünün iyi yetiştirilmesi ve eğitilmesiyle sağlanabileceğini unutmamak gerekir. Bu yüzden sadece iyi bir eğitim sistemi sayesinde kalkınma planlarında belirtilen gerekli iş gücünü oluşturacak nitelikli insanlar yetiştirilebilir.

Bir toplumun çağdaş uygarlık düzeyine çıkmasında en önemli öge eğitimidir. Eğitim sisteminin yapısal özellikleri ve amacı, çağdaş uygarlığı yakalamanın ve kalkınmayı sağlamanın temelini oluşturmaktadır. Ancak, sistemin yapısal özelliği ve amacının ideal ölçüde olmasının tek başına bir anlamı yoktur. Önemli olan bu sistem içinde insan girdisinin niteliğidir. Bir sistemde insan unsuru, en ideal sistemi etkisiz hale getirebileceği gibi, en olumsuz koşulları içeren bir sistemde nitelikli işler ortaya koyabilir. TKY uygulamalarında insana verilen önem, eğitim kurumlarında diğer örgütlere göre daha çok önem taşımaktadır. Çünkü okullar geleceğe insan yetiştiren kurumlardır (Yıldırım, 2002: 76-77).

Okullarda TKY'yi uygulayabilmek için herkesin katılımı ve sürekli iyileştirme ortamını sağlayacak olan ekiplerin oluşturulması gereklidir. TKY'den kendiliğinden mucizeler yaratmasını beklemek imkansızdır. Ayrıca TKY'yi okulun sadece bu yıl ki projesi olarak görmek de başarısızlığa yol açar. Kalite sistemleri için çalışan insanlar kaliteyi özümstedikçe, onu işlerinin olağan bir parçası olarak görmeye başladıklarında, bu sistemin temellerini çalışmalarına sağlam olarak yerleştirdiklerinde TKY'nin yararları ortaya çıkacaktır. Bu ise tutarlı ve sürekli bir şekilde gelişen bir program uygulandığında doğal olarak ortaya çıkacaktır. Sürekli gelişim için örgütte herkesin sürekli işbirliği içinde olması ve çalışanların yönetime katılımı gereklidir. Çalışanlar çeşitli ekipler kurarak sorunları tespit etmek, analiz etmek ve çözümlenmek için toplanırlar (Academic Search Elite, 1992: 4).

Ekip çalışması yönetimin çalışanlarına olan güvenini gösteren ve bu yolla onlara karar verme, problemleri çözme fırsatını vererek kalitenin iyileşmesi, verimliliğinin ve karlılığının artması gibi konularda sorumluluk veren bir çalışma tarzıdır. Okullarda takım çalışmaları yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında gerçekleştirilebilir. Takımların amaçları hizmet kalitesini artırmak, bilgi ve

deneyimlerini paylaşmak ve üretken bir ortam oluşturmaktır. Okulda öğretmen, idareci ve personelin süreçleri analiz etmesi gereklidir (MEB, 2001: 54).

2.1.3.3.1 Okul Gelişim Modeli Kalite Geliştirme Kurulu

TKY, büyük ölçüde ekip çalışmasına dayalı bir yaklaşımdır. Bu yüzden her aşamada belirli amaçlarla oluşturulmuş ekiplerin kurulması ve işletilmesi gerekli olmaktadır. Bunlardan birisi de okul geliştirme kalite kuruludur. Bu kurul, okul yönetiminde TKY'ye geçiş sürecinde bir üst kurul olup, bu kurulda yer alacak üyelerin öncelikle TKY konusunda düzenlenecek eğitim programlarına katılmış ve bu konuda bilgi sahibi kişiler olması gereklidir. Kalite geliştirme kurulu (KGK), okuldaki TKY uygulamalarından sorumludur. KGK okul toplumunu temsil eden birimlerin tümünü temsil edecek şekilde demokratik bir seçimle kurulur. Bu seçim her yıl yenilenir. Okul müdürü ve müdür yardımcıları, üst yönetim KGK'nin doğal üyeleridir. Ayrıca okuldaki meslek dersi öğretmenleri de kurulun üyeleri arasındadır (Yıldırım, 2002).

Kalite Geliştirme Kurulunun görevleri;

1. Üyeleri arasından (KGK ile KGE arasındaki koordinasyonu sağlamak için) KGE'nin yöneticisini seçer.
2. KGE'nin yapacağı çalışmalara destek verir, kaynakları temin eder ve çalışma ortamı sağlar.
3. Birim öz değerlendirme uygulamasının sonuçlarına göre birimin orta ve uzun vadeli stratejik planlarını hazırlar ve birim çalışanlarıyla paylaşılmasını sağlar.
4. Birim uygulama planının hazırlanması ve uygulanmasını temin eder.
5. Ayda en az bir kez toplanarak yapılan çalışmaları değerlendirir. Sonuçlar hakkında kurum çalışanlarına bilgi verir (MEB, 1999: 15).

2.1.3.3.2 Okul Gelişim Modeli Kalite Kontrol Çemberleri

TKY'nin temel değerlerinden birisi, demokratik katılım ve birlikte sorun çözmedir. Okula ilişkin her türlü problemlerin belirlenmesi ve çözümü için belirli ekiplerin

oluşturulması kaçınılmazdır. Kalite Kontrol Çemberleri (KKÇ), okul içinde, eğitim ve öğretimi ilgilendiren konularda çeşitli sorunları belirlemek, incelemek ve çözümler üretmek için oluşturulan 3-5 kişilik bir gruptur. Bu gruplar çalışma saatleri dışında, gönüllü ve düzenli olarak bir araya gelen öğretmen ve yöneticilerden oluşur. TKY’de “önleyici kontrol” denilen sorunlar ortaya çıktıktan sonra çözüm üretme yerine, daha da önemlisi sorunlar ortaya çıkmadan önlem alma felsefesi hakimdir (Şişman ve Turan, 2001: 79-80).

KKÇ aşağıda belirtilen amaçlara ulaşmak için çalışır;

1. Okuldaki iletişimi güçlendirmek
2. Öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin sorun tespit etme ve çözme becerilerini arttırmak
3. Öğretmen ve yöneticilerin motivasyonunu arttırmak
4. Eğitim ve öğretim ile ilgili sorunları iyi bilen öğretmenler sayesinde iyileştirmeye açık olan alanları tespit etmek
5. TKY kültürünü okula yerleştirmeyi sağlamak
6. Müşterilerin (iç-dış) memnuniyetini sağlayarak şikayetlerini azaltmak (Yıldırım, 2002: 112-113).

2.1.3.3.3 Kalite ve Öğretmen

Öğretmenin alanında yeterli olması, bilgi yüklü olarak öğrencilerin karşısında durması başarısını etkiler ama bu yeterli olmayabilir. Bunun için öğretmen istekli ve gayretli olup, sınıf içinde bir takım ruhu oluşturmalıdır. Öğretmen eğitimin her safhasında, öğrenci ile ilgili sürekli olarak dönüt alabilen ve başarısının derecesini arttırabilmek için sürekli gelişmenin yollarını gösteren lider konumunda olmalıdır. Öğretmen öğrenci için son ve önemli kararları veren değil, onu yönlendiren, yol gösteren kişi olmalıdır (MEB, 2001: 45).

TKY ile birlikte sınıf ortamında;

- Öğrenci ile arasında resmi ilişki yerine diyalog kurabilen,
- Öğrenci üzerine odaklaşan, ona rehberlik eden,

- Eleştiren değil yol gösteren,
- Öğrenciyle koordinasyon içinde olan,
- Bilgi vermekten daha çok bilgiyi paylaşan,
- Bilgiye nasıl ulaşılabileceğini gösteren,
- Bilim ve teknolojiadaki değişimle etkileşim içinde olan,
- Yaratıcılığını kullanarak öğrenciyi araştırmaya itebilen bir lider olan, öğrenciyi zirveye çıkarılması gereken bir insan olarak gören öğretmen kimliği ortaya çıkmalıdır (Demirkaya, 2001: 7).

2.1.3.3.4 Kalite ve Yönetici

TKY’de üst yönetimin liderliği büyük önem taşımaktadır. Sürekli gelişmeyi ve değişen koşullara ve müşteri beklentilerine etkili bir şekilde uyum sağlamayı ilke edinen TKY, bunu büyük oranda yöneticinin liderlik özelliklerine bağlamaktadır. Deming, TKY’nin örgütlerde üst yönetici tarafından başlatılması gerektiğine inanmaktadır. Deming’e göre “kalite yönetimidir” ve bir kurumun gelişmesindeki temel sorun, üst yönetimin liderliğidir.

Organizasyon yöneticisi; personeli benzer amaç etrafında çalıştıracak bir örgüt ortamı kurarak, bütün personeli destekleyip, personelin sürekli gelişmesini ve güçlenmesini sağlayacak ve onların beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket edip onları doyuma ulaştırarak sürekli gelişmeyi organizasyonda yerleştirecek olan kişidir. Kalite liderliğini yapan okul yöneticisi, okul personelini sürekli gelişmeye kilitlemelidir. Sürekli gelişme, öğretmen ve yöneticilerin kendi eksiklerini görmelerine yardım eder. Gelişmenin kaygısını yaşayacak olan okul yöneticisi, hep gelişme açlığı yaşayacaktır. Çünkü mükemmellik ve doyum, kalite liderliği önündeki en büyük engeldir. Gelişmenin olmadığı okullarda öğretmenler mesleki otoritelerini kaybederler (Çelik, 2000: 193-194).

Eğitim yöneticisinin geleceğe yönelik bakış açısını onun sahip olduğu vizyon belirler. Her eğitim yöneticisinin geleceğe yönelik bir vizyonu olmalıdır. Vizyon sahibi olmayan yönetici örgütün geleceği hakkında net bir görüşe sahip olamaz.

Vizyon ise açık, olumlu, inanılır, güvenilir, paylaşılır ve ulaşılabilir olmalıdır. Vizyon güçlü bir örgütsel kültürde eyleme dönüşme şansına sahiptir. Bir okul örgütünde güçlü bir örgütsel kültür yoksa o okulda vizyonun gerçekleşmesi mümkün değildir. Vizyonu olmayan bir okulun misyonu da bulunmaz, çünkü vizyon misyonun temel belirleyicisidir. Misyon ise bir örgütün var oluş nedenidir ve onun üstlendiği kritik rolü anlatır (Cafoğlu, 1996: 42).

2.1.3.3.5 Kalite ve Öğrenci

Öğrenci sınıf ve laboratuardaki faaliyetlerin merkezidir. Öğrenci merkezli bir öğretim için ilk koşul, öğrencilerin özelliklerini tanımaktır. Eğitimde kalite, öğrenciyi tanımakla başlar. Öğrenci okulun varlık nedeni ve temel girdisidir. TKY açısından öğrenciyi okul sisteminin hem katılımcısı, hem müşterisi hem de ürünü olarak değerlendirebilme imkanı vardır. Okul ve sınıf ortamında rol alan öğretmen ve yöneticiler bir müşteri olarak öğrenci beklentilerini dikkate alıp, bu beklentilere cevap verecek eğitimi sunmakla görevlidirler. Kaliteli bir eğitim için baskıcı olmayan demokratik bir okul ve sınıf ortamında sorgulayan, katılan ve gerektiğinde olaylara muhalefet eden öğrencilere gerek duyulmaktadır (Yıldırım, 2002: 85-86).

2.2 İş Değerleri

2.2.1 Değer Kavramı

“Değer” sözcüğü en genel anlamda, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü; bir şeyin sahip olduğu kıymet; yüksek ve yararlı nitelik olarak tanımlanabilir. Türkçede karşılık olmayı dile getiren değmek kökünden türetilmiştir. Kelimeyi bir sıfat olarak kullanarak bir şeyin değerli yahut değersiz oluşundan söz edebildiğimiz gibi; bir isim olarak kullanarak doğrudan o şeyin yüklendiği kıymeti kastedebiliriz: “Değerini bilmek”, “değer biçmek”, “değer vermek” ifadelerinde olduğu gibi. (Arslan ve Yaşar, 2007: 8).

Değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır.

Değerler ayrıca, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir. Örgüt kültürü içerisindeki değerler, işgörenlerin çalışmalarını, eylemlerini nitelendirmeye ve değerlendirmeye yarayan ölçütlerin kaynağı ve örgütte neyin istenir, neyin istenmez olduğunun belirleyicisidir (Erdem, 2003: 56).

Değerler, genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır. Sosyolojik açıdan, kişiye ve gruba yararlı, istenilen ve beğenilen şey olarak tanımlanabilir. Buna göre değer, olgunun kendinden çok, ona transfer edilen önemliliklerdir. Böylece mesela eğitimin, bir değer taşıdığı kadar kendisinin de bir değer olduğu söylenebilir (Aydın, 2003: 123).

Değerler, insanların değer verdiği ve ulaşmak için peşinden koştuğu, elde etmeyi şiddetle arzu ettiği şeylerdir. Bunlar mal, mülk, servet, sıhhat gibi değerler olduğu gibi, mutluluk, huzur, Allah sevgisi, vatan sevgisi ve özgürlük gibi tamamen manevî değerler de olabilir (Bolay, 2007: 14).

Değerler, bireylerin ilk yaşantıları ile kazandığı; ancak çok önemli olaylarla değiştirdiği; sürekliliği olan inançlar; olaylar, olguları, objeleri, kişileri tanımlamaya, yargılamaya yarayan ölçütler olarak tanımlanmaktadır. Değerler bireyin amaç, yön ve eylem alanını belirlemesini kolaylaştırmaktadır. Değerler hem toplumsal olarak genelde paylaşılan, benimsenen, duyumsanan onanmış ve uzlaşmış hem de bireysel olarak özelde benimsenen ve bireysel farklılıkları ortaya koyan kabul ve beğeni dizgelerini içermektedir. Bu nedenle davranışlardaki bireysel farklılıklar, farklı değer sistemleriyle açıklanmaktadır (Erçetin, 2002: 37).

Aynı zamanda değer hayata bakış açımızı ve amaçlarımızı belirleyen, aldığımız kararları etkileyen, inançlarımızı yansıtan ve prensiplerimizi oluşturan bir tercihtir. Rokeach (1973), Kluckhohn (1951) ve Schwartz ve Bilsky (1987, 1990)'nin tanımlarından ve açıklamalarından yola çıkarak, değerlerin beş özelliğini şöyle sıralamıştır: Değerler, (a) belirli durumlarda (b) tercih edilen hayat tarzı ve davranışlar hakkında, (c) seçimlerimizi veya olayları ve davranışları

değerlendirmemizi yönlendiren, (d) önem sıralamasına göre derecelendirilmiş (e) görüş veya inanışlardır (Balgamış ve Baloğlu, 2004).

Değerlerin kaynaklarından birisi, toplumdur. Klasik sosyolojideki bir anlayışa göre değerler genellikle bir etkileşim ortamında ihtiyaç ve eylemden kurumsallaşmalara uzanan sürecin sonunda ortaya çıkar (Aydın, 2003: 123).

Ancak toplum üstü bir kaynak daha vardır. Bu da dini değerleri açıklar. Klasik sosyoloji her ne kadar değer, norm, kurum ve benzeri konularda toplumun yansıması olmayan bir olgu düzeyini kabul etmeye istekli değilse de tüm bu olgu alanlarında toplumun açığa çıkarıp geliştirdiği, ama ona indirgenemeyen bir yön vardır.

Gerçekten de bu çerçevede üzerinde durulması gerekli önemli noktalardan birisi din değer ilişkisidir. Teorik açıdan bakıldığında değer, bilme ve inanma gibi iki yönünün olduğu görülür (Aydın, 2003: 123).

Yine iş ve örgüt değerleri açısından konuya yaklaşıldığında, değerler, başarı için önemli olduğuna inanılan performans standartları, müşteri ve işgörenlere nasıl davranıldığı şeklindeki uygulamalar konusunda örgütlerin sahip oldukları inançlar, örgütte neyin istenir, neyin istenmez olduğunu belirleyen işgörenlerce benimsenmiş ölçütlerdir (Erdem, 2003: 55).

Değerin tanımına ilişkin ortaya konan farklı görüşlere karşın araştırmacılar değerlerin “bireylerin tutum ve eylemlerine rehberlik eden ölçüt standartları” olduğu konusunda yaygın görüşleri vardır. Bu standartlar, bir örgütteki liderlik biçimini, karar alma yöntemini ve benzeri faaliyetleri etkilemektedir.

Değerler farklı yollarla kavramlaştırılmıştır. Fallding, Rokeach, Williams gibi teorisyenler değerlerin iki türü üzerinde odaklanmıştır. İlki, bir kişi bir nesne ya da çıktıya bir değer yükler (ücrete değer yüklemek gibi). Vroom'un motivasyonun beklenti kuramında kullandığı valans teriminde olduğu gibi, bu nesnelere ya da çıktılara diğer nesnelere ya da çıktılara olan araçsal ilişkileri sayesinde değer kazanır

ve bu araçsal ilişkiler diğer nesnelere ya da çıktılarla devam eder. Değerlerin ikinci türü, bir nesnenin yerine bir kişiyi betimlemek için kullanılmıştır. Rokeach bu değerleri ereksel ve araçsal olmak üzere ikiye ayırmıştır. Değerlerin bu iki türü “bir kişinin sahip olduğu değerler” ve “bir nesneye özgü değer” olarak betimlenebilir. Bununla birlikte nesnelere ya da çıktılar, bir kişi onlara değer yüklemeyen kendi başına bir değere sahip değildir. Bu nedenle değerlerin her iki türü de bireyin kendindedir (Sağnak, 2005: 6).

2.2.1.1 Değerlerin Sınıflandırılması

Sosyal değerler, toplumun tabakalaşma sistemine olduğu kadar davranış örüntülerine, sosyal rollere ve sosyal süreçlere de yakından bağlıdır. Değerler bu bağlamda üç bakış açısından sınıflandırılabilirler:

- Değerler zorlayıcılık değerlerine göre sınıflandırılabilirler. Böylece değerler sosyal kişileri etkileme derecelerine göre düzenlenmiş olurlar.
- Sosyal değerler süreklilik gösteren ortaklaşa işlevler temelinde de düzenlenebilirler.
- Değerlerin en anlamlı sınıflandırılması, değerlerin kurumsal işlevlerine göre sınıflandırılmasıdır (Fichter, 1990:148; Akt., Özensel, 2003: 229).

Değerler, ayrıca grup ölçekli değerler ve bireysel değerler olarak da tasnif edilebilir (Kilby, 1993; Akt., Özensel, 2003: 230). Buna göre grup ölçekli değerler grup yapısının bir parçasıdır. Grup içerisindeki kurallar ve normlar grubun değerlerini teşkil eder. Genel olarak paylaşılan değerler grup dinamiğinin özünü oluşturur ve grubun içsel bağlılığını kuvvetlendirir.

Ayrıca grup ve kültür ölçekli değer ve inançlar bize neyin önemli, neyin önemsiz olduğunu göstererek motivasyonel davranışlarımız için gerekli motivasyonları üretirler. Grup değerleri ayrıca sürekliliğin ve güneşliğin de kaynağıdır. Değerler toplumsal hayat için bir tatmin ölçütü sunarlar. “ Bu açıdan değerler bireye toplumsal hayata katılımda bir güvenlik, anlamlılık, amaçlılık ve geleceğe yönelimlilik hissiyatı kazandırır” (Kilby, 1993: 59; Akt., Özensel, 2003: 230).

Genel sosyal değerlerin *modern* ve *geleneksel* olmak üzere iki tipinden söz edilmektedir. Modern değerler, aşkınlıktan uzak, akılcı, dış görünürlüğü ön plana çıkaran değerlerdir. Yeniliğe açık, geçmişten çok bugüne ve geleceğe yönelik planlama ve örgütlenmeyi önemseyen, bu planı gerçekleştirmek için çevreye uyum yerine onları kendine uydurmayı düşünen, sahibiyile kaim olmaktan çok dağıtıcı adalete inanan bir mantık olma özelliklerini de ekler.

Geleneksel değerler ise bunun aksine, aşkın, soyut, sezgisel, ahlaki ve mahremiyetli bir karaktere sahiptir. Doyurucu bir açıklaması bulunmamaktadır. Çoğu kere “modern dışılığı” anlatmak üzere yapı düzleminde kullanılmaktadır. Geleneksel değerler bir değişim geçirerek moderne dönüşmektedir (Aydın, 2003: 124).

Dini değerler de kurumsal ve eylemsel olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Kurumsallaşmış değerler daha çok dışlaşmış ve sosyal hayatta kendine özgü biçimlerde gerçekleşen değerlerdir. Buna karşılık eylemsel değerler ise daha soyutturlar ve eylemlerin nihai hedeflerini oluşturan değerlerdir.

Değerler ile insanlar arasındaki ilişki karşılıklıdır; değerler insanları, insanlar değerleri yaşatır. Ancak değerler genç-yaşlı, kadın-erkek, okumuş-okumamış, zengin-fakir gibi sosyal kategorilere göre farklı düzeylerde algılanmaktadır. Gerçekten de değerlerle insan davranışları arasındaki ilişki tek yönlü ve bire bir değildir, değerlerin sosyal hayatta gerçekleşmesi karmaşık bir süreçtir. Sürecin bu komplike verisine “tutum” denmektedir (Aydın, 2003: 125).

Tutum, genel olarak, yaşanan tecrübe sonucu oluşan, ilgili olduğu durumlara karşı ferдин davranışlarını yönlendirme etkisine sahip ruhsal bir hazırlık durumudur. Bir başka ifadeyle tutum, davranışsal eğilimler içeren bilgiler, inançlar ve kanaatler bütünüdür. Ancak sıradan kanaatlerden süreklidir. Tutum araştırmalarıyla tanınan M. Şerif’e göre, değer tutum içeriğidir. Ancak bir tutumda tek değer etkili olmaz, arka planda bir değerler kombinasyonu yer alır. Yani tutum bütün bunların bileşkesinde ortaya çıkar. Değer-davranış arasında sıkça gördüğümüz çelişkiler de çoğu kere tutumun bu bileşikliğinin bir sonucudur (Aydın, 2003: 125).

Değerlerin toplumsallık ve pratikle ilişkisi bizi ahlakla bağlantısına götürmektedir. Çünkü ahlak bir şeyin iyi ya da kötü oluşuna dair bir yargıda kendini gösterir (Güngör, 1998; Akt., Aydın, 2003: 125). Belki ahlak salt bir değer değil, yargılanmış bir değerdir, bu ise tutumsallıkla yakından ilgilidir. Hatta onun değişkenliği bu pratiklere bağlıdır (Aydın, 2003: 125).

Değerler her ne şekilde sınıflandırılırsa sınıflandırılınsın sosyal bir varlık olan insanın toplum ile uyumu ve bireylerin günlük yaşamlarındaki performanslarında doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olmaktadır (Gökdere ve Çepni, 2003: 98).

2.2.1.2 Değerlerin İşlevleri

Bir kültürdeki değerlerin amacının ne olduğu, değer teriminin tanımından da kolaylıkla anlaşılabilir. Yukarıda değindiğimiz gibi değerler kavramsal olarak bilinirler, coşkusal olarak yaşatılırlar, ortaklaşa paylaşılırlar, ciddiye alınırlar ve uslamlama normları gibi kullanılırlar. Değerler sosyal eylemin ve düşüncenin hedefi veya nesnesi değildir. Değerler aranan şeyin kendisi değildir, fakat aranan şeyleri önemli kılar. Kişiler değerleri, hedef ve nesnelere yoluna işaret eden normlar ve ölçütler olarak kullanırlar.

Sosyal değerler belli sosyal sonuçlara yol açar. Bu sosyal sonuçlar, sosyal değerlerin genel işlevleri olarak ifade edilebilir:

Değerler kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılırlar. Tabakalaşma sistemini olanaklaştırırlar. Bireyin çevresindekilerin göz önünde “nerede durduğunu” bilmesine yardım eder (Güngör, 1993: 8).

Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleşmesinde rehberlik ederler. İlgi yaratırlar, cesaret verirler. Böylelikle de kişilerde çeşitli rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin bir takım değerli hedefler doğrultusunda işlemekte olduğunu kavramış olurlar. Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya

yöneltir, doğru şeyleri yapmaya yüreklendirir. Değerler ayrıca onaylanmayan davranışları engeller, yasaklanmış örüntülerin neler olduğuna işaret eder ve sosyal ihlallerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolayca anlaşılabilmesini sağlar.

Değerler, dayanışma araçları olarak da işlevde bulunurlar. Sosyal bilimlerin aksiyonlarından biri de, grupların yüksek düzeyde bazı değerlerin paylaşılması amacıyla buluştuğudur. Kişiler aynı değeri güden kişilere doğru çekimlenirler. Ortak değerler sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli faktörlerden biridir (Özensel, 2003: 231-232).

2.2.1.3 Değerlerle İlişkili Kavramlar

Tutum, genel olarak, yaşanan tecrübe sonucu oluşan, ilgili olduğu durumlara karşı ferdin davranışlarını yönlendirme etkisine sahip ruhsal bir hazırlık durumudur. Bir başka ifadeyle tutum, davranışsal eğilimler içeren bilgiler, inançlar ve kanaatler bütünüdür. Ancak sıradan kanaatlerden daha süreklidir. Tutum araştırmalarıyla tanınan M. Şerif'e göre (1985) değer, tutumun içerisidir. Ancak bir tutumda tek değer etkili olmaz, arka plânda bir değerler kombinasyonu yer alır. Yani tutum bütün bunların bileşkesinde ortaya çıkar. Değer-davranış arasında sıkça gördüğümüz çelişkiler de çoğu kere tutumun bu bileşikliğinin bir sonucudur (Aydın, 2003).

Değerler ve İnanç: İnançlar hemen her toplumda, sosyal bilimcilerin en çok üzerinde durdukları ve pek çok tanım geliştirdikleri kavramdır. İnançlar sürekli organizasyonlardır. Bir inanç bir şeyin ifade ettiği manaların toplamı, bireyin eşya hakkındaki bilgisinin tamamıdır. Örgüt psikolojisi açısından bakıldığında ise inançlar, bilgi, kanaat ve imanı kapsayan bir psikolojik olaydır (Eren, 2001: 173; Akt., Atay, 2003: 89).

İnançları tanımlarken, değerleri de bir tür inanç sayan yaklaşımdan söz etmek gerekli olacaktır. Üç tip inanç vardır. Bunlardan birincisi; tanımlayıcı ya da var oluşçu inançlardır. Bu inançlar doğrulanabilirler ya da bunların yanlışlıkları ortaya çıkartılabilir. İkinci tip inançlar; değerlendirci inanç tipleridir, takdire bağlıdır ve

bireyler nesnelere ya da olayları iyi veya kötü şekilde tanımlamakta bu inanca dayanırlar. Üçüncü inanç türü ise örf ve adetlerimizle yaşamımıza yerleşmiş inançlardır.

Bu tür inançlar, davranışların ya da amaçların arzu edilir ya da edilmez olduğuna karar verilmesinde etkilidir (Rokeach, 1973; Akt., Atay, 2003: 89). Değerler de bir çeşit inançtır ve üçüncü tip inançlardan sayılmaktadır (Atay, 2003: 89).

Değerler ve Normlar: Normlar insanların nasıl ve ne şekilde davranacaklarını düzenleyen kurallar bütünüdür (Özkuş, 2007: 33). Normlar değerlere dayanmaktadır. Diğer bir ifade ile değerler normların temelini oluşturmaktadır (Silah, 2000: 340; Özkuş, 2007: 33).

Rokeach (1973) değerler ve normlar arasında üç fark olduğunu belirtmiş ve bunları şu şekilde ifade etmiştir: Norm; davranış biçimine, değer ise davranış biçiminin son ifadesine işaret eder; değerler içsel ve kişiseldir, normlar ise dışsaldır. Değerler arzu edileni gösterirler fakat normlar daha kısıtlayıcı olup belirli bir şekilde davranmak için emir ve yasaklamalardan ibarettirler (Özkuş, 2007: 34).

Değer ve İhtiyaç: Bazı yazarlar değerler ve ihtiyaçları birbirine eşit olarak ele almışlardır. Örneğin Maslow (1959) “kendini gerçekleştirme” hem bir ihtiyaç hem de yüksek düzeyli bir değer olarak düşünür. Maslow, insanın sahip olduğu kapasitelerin karşılanması gereken bir ihtiyaç, bu yüzden de aynı zamanda içsel bir değer olduğunu belirtmektedir. French ve Kahn ise bir değer ve bir ihtiyacın özelliklerinin bazı açılardan benzer olduğuna dikkat çekmektedir. Bazı durumlarda, özellikle motivasyon yaklaşımında tek bir motivasyon sistemi hem bir ihtiyacın hem de bir değer özelliklerine sahip görünmektedir. Örneğin, bir çok insanda, başarı güdüsü hem bireyin yapmayı arzu ettiği bir şeyi hem de yapma ihtiyacını hissettiği bir şeyi yansıtır.

Değerler ihtiyaçların sahip olmadığı bazı davranışlardan sorumludur. Değerler sadece bireysel talepleri değil, toplumsal talepleri de kapsar (Uyan, 2002: 61).

Değerler ve İdeoloji: İdeoloji terimi, bugün nesnel olmayan bir fikir ürünü çağrışımı yapıyorsa da, kavram Batı Avrupa'nın fikir tarihinde bunun tam tersi bir anlamda ortaya çıkmıştır. Başlangıçta doğru düşünme bilimine verilen isimdir.

Toplumun, grubun ya da bireyin sahip olduğu değerler sistemi aynı zamanda onların ideolojisini de belirler. Bu yaklaşımı öngören Rokeach (1973) bunu ispatlamaya yönelik bir deney yapmıştır. Eşitlik ve hürriyet değerlerini ele almış ve farklı ideolojilere mensup insanların bu kavramların ideolojilerine göre nasıl farklı sıralarda tercih ettiklerini göstermiştir; elde edilen sonuçlar, öngörüsünün ispatı niteliğindedir (Atay, 2003: 89).

2.2.2 İş Değerleri Kavramı

İş değerleri "gerçek" ve "ikincil" olmak üzere, "işin doğası" ve "işin sonuçlarıyla" ilgili sınıflandırılmaktadır. İşin doğası ile ilgili gerçek değerler zorlu veya ilginç bir işi benimseme, işte yeni bilgi ve beceriler kazanma, tüm potansiyelini ortaya koyabilme, sorumluluk alma ve bağımsızlık, yaratıcı olabilme vb. gibi tercihleri içermektedir. İşin sonuçlarıyla ilgili ikincil değerler ise, işin para, statü, güven, gibi ekonomik, sosyal getiriler sağlaması veya aileye, hobilere zaman ayırma olanağı vermesi gibi tercihleri ifade etmektedir (Erçetin, 2002: 33).

İş değeri bileşenleri birleştirilerek modeller oluşturulmuş, böylece araştırmacıların iş değerlerini bir yapı olarak ölçmesine imkan sağlanmıştır. Burada en çok kullanılan yapı, değerleri içsel ve dışsal şeklinde ikiye ayırmaktır. İçsel değerler, işin kendisi ile ilgiliyken, dışsal değerler, işin içeriğinden bağımsızdır (Kumar, 2005).

Bir başka tanıma göre ise değerler kişinin içsel dürtülerine bağlı olarak nasıl davranması gerektiğidir şeklinde tanımlanmış ve eğer bu özellikle işe ait bir davranışla ilgili ise tanıma işinde eklenmesi gereğine işaret etmiştir (Altaş, 2004: 36).

2.2.3 İş Değerlerinin Sınıflandırılması

İş çıktılarının ilk yönünü iş çıktılarının şekilleri olarak ifade etmiş ve kavramsal, duygusal ve araçsal olmak üzere üç boyutta ele almıştır (Sagie ve diğerleri, 1996).

Bilişsel iş değerleri, Elizur (1984) tarafından başarı gibi uygun davranışları kabul eden inanç sistemi olarak nitelendirilmiştir. Maddi ya da sosyal olmaktan ziyade psikolojik çıktıları tanımlamaktadır. Bunlar, başarı, terfi, işte geri bildirim, statü, topluma yararlı olma, işte bağımsızlık, övünç duyulacak bir şirketin çalışanı olma, örgütte ve işte etkili olma, işin ilgi çekici ve anlamlı olması, kişisel gelişim imkânı bulunması, işte bilgi ve becerilerin kullanılması değerleridir (Altaş, 2004: 42).

Duygusal iş değerleri ise sosyal ilişkilerle ilgili iş değerlerini kapsamaktadır. Bunlar uyumlu ve samimi iş arkadaşları, işte saygı ve itibar görme, insanlarla tanışabilme ve etkileşimde bulunabilme, amirlerin adil ve düşünceli olması gibi değerlerdir ve iyi iş yapıyor olarak tanınmayı da içermektedir.

Araçsal iş değerleri; maddi olanaklarla ilgilidir ve çalışma saatleri, iş imkânları, iş güvenliği ve sürekliliği, rahat ve temiz çalışma şartları ve ücret olarak sıralanmıştır (Altaş, 2004: 42) .

Elizur (1984) iş performans ilişkisini temel alan sınıflandırmasında ise kaynaklar ve ödüller olmak üzere ikili ayrıma gitmiştir. İş çıktılarının ve imkânlarının ilk kısmı çalışanı daha işi yapmadan önce verimli çalışması için güdülemeyi amaçlamakta ve bunlara kaynaklar adı verilmektedir. Çalışma koşulları ve maddi olmayan imkânlarla ilgilidir. Bu değerler aşağıda sıralanmıştır (Altaş, 2004):

- İş başarıma
- Servis, tatil, emekli maaşı, sigorta gibi maaş dışı sunulan imkânlar
- Övünç duyulacak şirketin bir çalışanı olma
- Topluma yararlı olma
- Uygun çalışma saatleri
- Uyumlu ve samimi iş arkadaşları

- İşte saygı ve itibar görme
- İşte bağımsızlık
- Organizasyonda etkili olma
- İşte etkili olma
- İlgi çekici iş
- İş güvenliği, işin sürekliliği
- İşin anlamlılığı
- Kişisel gelişim imkânı
- İnsanlarla tanışabilme ve etkileşimde bulunabilme imkânı
- Sorumluluk
- Amirlerin adil ve düşünceli olması
- İşte bilgi ve yeteneklerini kullanabilme
- Rahat ve temiz çalışma şartları

Ödüller ise iyi bir performans gösterdikten sonra elde edilebilecek maddelerden oluşmaktadırlar. Bunlar (Altaş, 2004):

- Terfi ve ilerleme imkânı
- İşin sonuçlarıyla ilgili geri bildirim alma
- İşin anlamlılığı
- Statü
- İyi iş yapıyor olarak tanınma
- Ücret artışı

2.2.4 İş Değerleri İle İlgili Geliştirilen Ölçekler

İş değerlerini ölçmek amacı ile ilgili çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Aşağıda bu ölçekler açıklanmaktadır.

Rokeach (1973) tarafından “Değer Edinmek (Value Attainment)” adı ile geliştirilen ölçek, 18’i nihai (terminal) ve 18’i araçsal (enstrümantal) olmak üzere toplam 36 maddenin bir kişi için arz ettiği önem derecesine göre sıralanması esasına dayanmaktadır. Birey ve toplumsal odaklı olmak üzere iki kategoride ele alınabilecek

olan nihai değerler “rahat bir hayat” gibi arzu edilebilir son durumlara işaret etmektedirler. Dünya güzelliği, özgürlük, mutluluk, aile güvenliği, ulusal güvenlik araçsal değerlere örnek olarak verilebilir. Araçsal değerler ise davranış tarzları ile ilgilidir. Hırs, açık fikirlilik, dürüstlük, sorumluluk araçsal değerlere örnek olarak verilebilir. Ahlaki ve yetenek olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılabilirler.

Manhardt (1972) “ İş Değerleri Envanteri (Work Value Inventory)” adında, 25 farklı iş özelliğini değerlendiren bir ölçek geliştirmiştir. Bu zelliklerin 21 tanesini üç boyutta gruplandırmıştır. Bu boyutlar “rahatlık ve güvenlik”, “yetenek ve büyüme”, “statü ve bağımsızlık” olarak adlandırılmıştır. Rahatlık ve güvenlik boyutu konforlu alışma Şartları, iş güvenliği ve düzenli rutinler gibi iş özelliklerini kapsamaktadır.

Yetenek ve büyüme başarı hissi, becerileri geliştirmeye devam etme gibi iş özelliklerini içermektedir. Statü ve bağımsızlık boyutu ise yüksek gelir, yüksek yönetim kademelerine yükselmeye izin verme, bağımsız çalışmaya izin verme gibi iş özelliklerini içermektedir.

Mirels ve Garrett (1971) “Protestan İş Ahlakı (Protestan Work Ethic)” adlı lği geliştirmişlerdir. Ölçek 19 madden oluşmaktadır ve Mudrack Mason ve Stepanski (1999) tarafından iş, çilecilik ve tembellik olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Protestan iş ahlakı tembelliği değil iş sorunları ile ilgili gayretleri içerir, kredileri zamanında geri ödeme, tüketimde tasarruflu olmayı ne çıkarmaktadır.

Schwartz (1994) tarafından geliştirilen “İş Değerleri Anketi (Work Values Survey)” 56 adet davranış tarzı ve çıktısını değerlendirmektedir. Söz konusu değer maddeleri on başlık altında gruplandırılabilir. Bunlardan ilki “g”tür ve sosyal statü, prestij, kaynaklar ve insanlar üzerinde kontrol gibi değerleri kapsamaktadır. İkincisi kişisel başarı, hırs yeteneklilik gibi değerlerden oluşan “başarı”dır. Üçüncüsü “hazcılık” olarak ifade edilir ve zevk ile eğlenceli bir hayat gibi değerleri içermektedir.

Dördüncüsü “teşvik” olup heyecan, yenilik, meydan okuma gibi değerlerden meydana gelmektedir. Beşinci grup “kendi kendini yönetme” olarak adlandırılmıştır

ve bağımsız düşünme ve hareket etme gibi değerleri kapsamaktadır. Altıncı grup olarak ifade edilen “evrensellik” ise anlayış, hoşgörü, insanların refahını ya da doğayı koruma gibi maddeleri içermektedir. Yedinci grup “yardımseverliktir”. Aile, arkadaşlar ve yakın çevrenin refahını korumak ve arttırmak ile ilgilidir. Yardımseverlik, dürüstlük ve sorumluluk gibi değerleri kapsar. Sekizinci grup “gelenek”lerdir ve geleneksel kültür ve dinin kabullerine saygı gösterme gibi değerleri içermektedir. Dokuzuncu grup “uygunluk” olup, hareketlerde kendini tutma ile ilgili olan kibarlık ve öz disiplin gibi değerleri içermektedir. Onuncu ve son grup ise “güvenliktir” ve sosyal düzen, ulusal güvenlik, aile güvenliği gibi maddelere yer vermektedir.

2.2.5 İş Değerleri İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Literatürde iş değerleri ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış önemli çalışmalara aşağıda yer verilmiştir:

Kubat (2007) üretim sektörü çalışanlarının iş değerlerine verdikleri önemi belirlemek ve iş değerleri ile kişilik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmasını Antalya’da üretim sektöründe faaliyet gösteren 8 firmanın çalışanları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, üretim sektörü çalışanlarının 14 iş değeri boyutunu ne ölçüde önemli bulduğu, hangi iş değerine daha fazla önem verdiği araştırılmıştır. Kişilik özelliklerinin iş değerleri için iyi bir kestirimci olup olmadığı sorgulanmıştır. Çalışma sonucunda üretim sektöründe çalışanların “Başarı” boyutunu en önemli iş değeri olarak gördüğü, yaptıkları işin kendilerinde başarı duygusu yaratmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişilik özellikleri ile iş değerleri arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu, kişilik özelliklerinin iş değerleri için çok iyi kestirimci olmadığı görülmüştür.

Abdullaeva (2007) potansiyel girişimciler olan ve farklı ülkelerde eğitim alan üniversite öğrencilerinin girişimcilik ve iş değerlerine ilişkin düşünce ve algılarını ölçmeyi amaçladığı araştırmasını Sakarya Üniversitesinin İktisat ve İdari Bilimler Fakültesinin değişik bölümlerinde okuyan öğrencileri ile, Kırgızistan, Özbekistan ve

Azerbaycan'da İktisadi ve İdari Bilimler okuyan öğrenciler üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda her ne kadar aynı kökenden gelseler de bu ülkeler arasında öğrencilerin girişimcilik özellikleri ve iş değerlerine ilişkin farklılıkların olduğunu, bunun başlıca sebebinin ise ülkelerin yaşadıkları modernleşme süreçlerindeki farklılık ile farklı siyasi ve ekonomik tecrübeler olabileceğini belirtmiştir.

Altaş (2004) yaptığı doktora çalışmasında iş değerleri, örgütsel vatandaşlık davranışı ve birey performansı ilişkilerini ve bunların işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkisini ele almıştır. Araştırma Sakarya otomotiv ve yan sanayinde faaliyet gösteren 50 kişinin üzerinde çalışmanı bulunan 15 firmanın en az lise mezunu çalışanları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; İş değerleri hem örgütsel vatandaşlık davranışı, hem de bireysel iş performansı üzerinde olumlu ve işten ayrılma eğilimi üzerinde olumsuz etkilidir. İş değerleri ve işten ayrılma eğilimi arasında doğrudan anlamlı bir ilişki yoktur. Bireysel iş performansı, işten ayrılma eğilimi üzerinde negatif etkilidir. Bilişsel ve duygusal iş değerleri ile bireysel iş performansı arasında örgütsel vatandaşlık davranışı tam ara değişkendir. Örgütsel vatandaşlık davranışı ve işten ayrılma eğilimi arasında bireysel iş performansı kısmi ara değişken olduğu ortaya konulmuştur.

Uyan (2002) devlet okullarında ve özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin iş değerleri, kişilik özellikleri ve iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmasını 75'i erkek, 169'u bayan toplam 244 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin iş tatminleri; cinsiyet, okul türü, kıdem, mesleklerinden memnuniyet düzeyleri, branş gibi değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin başarı, ilerleme, prestij, çalışma koşulları, kültürel kimlik ve ekonomik güvenlik iş değerleri cinsiyete; yeteneği kullanma, başarı, ilerleme, ekonomik tatmin, yaşam stili, kişisel gelişim, prestij, değişiklik, çalışma koşulları ve

ekonomik güvenlik iş değerleri yaş değişkenine göre; yeteneği kullanma, başarıma, ilerleme, estetik, fedakarlık, kişisel gelişim, prestij, sosyal işbirliği, sosyal ilişki, çalışma koşulları ve ekonomik güvence iş değerleri çalışılan kurum değişkenine göre; yeteneği kullanma, başarıma, ilerleme, estetik, fedakarlık, prestij, risk, sosyal işbirliği iş değerleri meslekte memnuniyet değişkenine göre; düzen, bağımsızlık, kişisel uyum ideal benlik, liderlik kişilik özellikleri meslek memnuniyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Sagie ve diğerleri (1996) çalışmalarında iş değerleriyle ilgili olup olmadığı araştırılan değişkenlere yer vermişlerdir. Buna göre yaptıkları yazın incelemesinde genetik ve çevresel faktörlerin, demografik değişkenlerin (yaş, cinsiyet, eğitim, kıdem v.b.), iş ahlakının, örgütsel bağlılığın ve performansın iş değerleri ile ilişkisini araştıran çalışmalardan bahsetmişlerdir. Buna göre Keller ve diğerleri (1992) 23 tek ve 20 çift yumurta ikizi üzerinde yaptıkları araştırmalarında iş değerlerinin %40'lık kısmının genetik, %60'lık kısmının da çevresel faktörlerle açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Yaş, cinsiyet ve ırk değişkenlerinin iş değerlerini direkt olarak etkilemediğinden bahsetmişlerdir. Ahlakın iş değerlerine vurgu yapan çalışkanlık ve başarı gibi çeşitli dinsel geleneklere dayandığını belirterek iş değerleri ile iş ahlakı arasında bağ kurmuşlardır. Bununla birlikte bazı değerlerin örgütsel bağlılık ile olumlu ilişki gösterirken bazılarının olumsuz ilişki gösterdiğine değinmişlerdir. Performans ile ilgili inceledikleri araştırmaların bazılarında performansın iş değerleri ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığını, bazılarında olumsuz, bazılarında ise olumlu ilişkisinin olduğunu saptamışlardır.

Miller (2006) otel çalışanları üzerinde yaptığı çalışmalarında iş değerleri ile yaş arasında anlamlı bir ilişkiye rastlayamamıştır. Yaş değişkeninin iş değerleri ile ilişkisi nesiller arası farklılığı temel alarak da açıklanabilmektedir. Buna göre Eslinger (2000) nesillerin iş değerleri açısından değerlendirmiş ve anlamlı farklılıklar bulmuştur. Bu da iş yerindeki farklı yaş gruplarının iş değerleri açısından incelendiğinde farklılıklar gösterebileceğinin göstergesi olabilir.

Furnham ve diğerleri (2005) İngiltere ve Yunanistan'ı kapsayan beş yüzün üzerinde

çalışanı kapsayan, kişilik özellikleriyle bireylerin iş değerlerini karşılaştırdıkları iki çalışmada yaş ve cinsiyetin iş değerleri üzerindeki etkilerine de bakmışlardır. Sonuç olarak iş değerleri ile yaş arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamışlardır. Yaşın iş değerlerini açıklamada güvenilir bir değişken olmadığını belirtmişlerdir.

Cherrington, Conde and England (1979) yaşın ve eğitimin, işin ahlaki önemi ya da paranın önemi gibi çeşitli iş değerleriyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Sagie ve diğerleri, 1996: 3)

Lyons ve diğerleri (2006) sektörlere göre iş değerlerini incelemiştir. Kamu sektörü, özel sektör ve yarı kamu olarak ele aldıkları üç farklı sektör çalışanlarının iş değerlerinde farklılıklar belirlemişlerdir. Yarı kamu sektöründe çalışanlar topluma katkı sağlayacak işlerde çalışmayı kamu sektörü çalışanlarına göre, kamu sektörü çalışanları ise özel sektör çalışanlarına göre daha fazla önemsemektedir. Yarı kamu sektöründe çalışanlar ilerleme fırsatlarına hem kamu hem özel sektör çalışanlarına göre daha az değer vermektedir. Kamu sektörü çalışanları teşvik edici ve zorlayıcı işle yarı kamu sektöründe çalışanlara göre daha fazla önem vermektedir. Bunun yanında prestij açısından karşılaştırıldığında özel sektör çalışanlarının kamu sektörüne göre prestije daha fazla önem verdiklerini bulmuşlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, çözümlenmesine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

İlköğretimde ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin İş değerleri ve Toplam kalite yönetimi uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik, tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez. Bilmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2002).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında, 2008-2009 öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Anadolu yakasında yansız olarak seçilmiş, Üsküdar, Ümraniye ve Beykoz ilçelerinde görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini 351 tane öğretmen oluşturmuştur.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Kişisel Bilgi Formu ve Toplam Kalite Yönetimi* ve *İş Değerleri* ölçekleri kullanılmıştır. Bu araçların özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu öğretmenlerden *cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş ve okuldaki çalışma süresi* durumları hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir (Ek-1).

3.3.2 Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği

Ölçek soruları Keskin (2005) tarafından geliştirilmiştir. Okulların TKY uygulamaları puanlarını belirlemek için kullanılacaktır. Ölçek 30 maddeden oluşan bireyin kendisini ifade etmesine dayanan (self-report) bir özellik taşımaktadır. Geliştirilme sürecinde testin güvenilirliğini (iç tutarlılık) belirlemek üzere yapılan analizlerde, Cronbach's Alpha değeri $\alpha=.960$ olarak hesaplanmıştır. Güvenirliği belirlemek üzere yapılan diğer analizlerde de Spearman Brown değeri .939; Guttman değeri de .937 olarak hesaplanmıştır. Öte yandan eigen değeri 1 olarak kabul edildiğinde maddelerin üç alt boyut içerisinde gruplandığı belirlenmiştir. Bu alt boyutlardan ilki toplam varyansın %47.009'unu; ikincisi %3.884'ünü; üçüncüsü de %3.527'sini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyans miktarı ise % 54,420 olarak belirlenmiştir. Bu faktörler "Liderlik ve Çalışanlar", "Hizmet Alanlar ve Süreçler", "Politika ve Strateji"dir. Faktörler için alpha değerleri .935-.827 arasında değişmektedir.

3.3.3 İş Değerleri Ölçeği

İş değerleri ölçeği Kubat (2007) tarafından adapte edilmiştir. Ölçeğin orijinali Super'in kuramına dayanmaktadır ve 45 maddeden oluşmakta, on beş faktör içermektedir. Bunlardan sekizi içsel, yedisi ise dışsal değerlerdir. İçsel değerler, kişinin işe bakışını gösterirken dışsal değerler işin sosyal yönü ve diğer kazanımlarla ilgilidir. İçsel değerler, fedakarlık, estetik, yaratıcılık, zihinsel teşvik, bağımsızlık, başarıma, çeşitlilik ve otoritedir. Dışsal değerler ise işin ekonomik yönü, güvenlik, çevre, yönetimle ilişkiler, çalışma arkadaşları, prestij ve yaşam tarzıdır (Super, 1957, 1970, Sarnswang, 1995: 49, Dulnik, 2005: 64).

Maddeler, işin kendisinin ve çevresinin çeşitli yönlerini yansıtmaktadır. Maddeler, 5 noktalı bir ölçekle ölçülmektedir ve cevaplayıcılardan maddeleri önem derecesine göre “5=çok önemli”den “1=hiç önemli değil” e kadar sıralamaları istenmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde alpha değeri toplam için .9069 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizlerinde faktör yükleri .40’ın üzerinde olan 10 faktör belirlenmiştir. Teoride 14 olan boyut sayısı bazı boyutların aynı faktörde toplanması nedeniyle 10 boyut olarak elde edilmiştir. Birinci faktörde “Yaratıcılık” ve “Zihinsel Teşvik” boyutları toplanmıştır. Bu durum, her iki boyutun benzer ifadeler içermesinden kaynaklanmaktadır. İkinci faktör “Ekonomik Faydalar” faktörüdür. Üçüncü faktör “Başarı” boyutunu içermektedir. Dördüncü faktörde “Bağımsızlık” ve “Üstlerle İlişkiler” boyutları bulunmaktadır. Beşinci faktör “Yaşam Tarzı” ve “Arkadaşlarla İlişkiler” boyutlarından oluşmakta, altıncı faktör “Çevre”, yedinci faktör “Prestij”, sekizinci faktör “Fedakarlık”, dokuzuncu faktör “Güvenlik”, onuncu faktör ise “Çeşitlilik” boyutunu içermektedir.

Aşağıda bu boyutların ayrıntılı açıklamaları verilmiştir:

- § Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik: Kişilerin yeni şeyler ve fikirler oluşturmalarına imkan tanır. Yeni şeyler, ürünler veya fikirler oluşturmakla ilgili değerdir. Öte yandan iş, kişilerin yeni bilgiler edinmesine ve zihnini geliştirmesine olanak sağlar. Zihinsel teşvik profesyonel, bilimsel kişilerin düşünmesine imkan tanıyan değerdir.
- § Ekonomik Faydalar: İyi bir yaşam için iyi bir gelir sağlanması, ücret artışı veya istenen şeylerin alınması ile ilgili değerdir.
- § Başarı: İşe gösterilen çabanın sonuçlarını görmektir. İyi yapılmış bir işten dolayı başarı hissini veren değerdir.
- § Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler: Kişinin işle ilgili kararları kendisi alabilmesi, bireye kendi istediği şekilde çalışma imkanı veren değerdir. Öte yandan kişinin üstlerle iyi ilişkiler kurabilmesi anlayışlı ve sempatik üstlerle çalışma ile ilgili değerdir.
- § Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları: İşin yaşanacak harika bir ortam yaratması, kişinin istediği şekilde yaşamasına ve istediği kişi olmasına olanak tanıyan

işle ilgili değerdir. Çalışma Arkadaşları ise, uyumlu çalışma arkadaşlarına sahip olma, çalışma arkadaşları ile kişisel ilişkiler kurabilme ile ilgili değerdir.

- § Çevre: Çalışanlar için iyi bir çalışma çevresi vardır. Hoş ve rahat bir çalışma ortamı sağlayan değerdir.
- § Prestij: İş sayesinde kişilerin saygınlık kazanması, başkalarının bireye saygı duyması ile ilgili değerdir.
- § Fedakarlık: İş aracılığıyla başkalarına yardım edebilmesi, başkalarının yararına hizmet etmek için sosyal ilgiyi ölçen değerdir (Chang, 2003; Hsieh, 2006).
- § Güvenlik: Sabit bir iş ve sabit gelir sağlayan iş, işin sürekli olacağına dair güven ve kesinlik içermesi ile ilgili değerdir.
- § Çeşitlilik: İşin çeşitli görevler içermesi, farklı işler yapmayla ilgili değerdir.

Hazırlanan ölçekler örneklem grubuna 2008–2009 öğretim yılı ikinci döneminde bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.4 Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, ardından öğretmenlere uygulanan ölçek (Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği) puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, mezuniyet, branş, okuldaki çalışma süresi, mesleki kıdemi) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , ss, SH_x değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik

analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,

2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların yaş ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis H- Testi*,

3. Non-parametrik Kruskal Wallis-H testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non-parametrik Mann Whitney-U testi*,

4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların mezuniyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*,

5. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc LSD ve Scheffé testleri*,

6. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Alt Ölçekleri ve İş Değerleri Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan *Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi* uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver: 15.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < .05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, sırasıyla araştırma evrenindeki örneklem grubunun demografik özellikleri ve TKY ve İş Değerleri ölçeklerinden almış oldukları puanlara ilişkin bulgular ile bunların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1 Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunun cinsiyet, yaş, mezuniyet, branş, okul yılı ve kıdem ilişkin bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 2. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Bay	166	47,3	47,3	47,3
Bayan	185	52,7	52,7	100
Toplam	351	100	100	

Çizelge 2’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 166’sı (%47,3) bay; 185’i (%52,7) bayan grubunda bulunmaktadır.

Çizelge 3. Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
21-30	80	22,8	22,8	22,8
31-40	175	49,9	49,9	72,6
41-50	74	21,1	21,1	93,7
51-60	22	6,3	6,3	100
Toplam	351	100	100	

Çizelge 3’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 80’i (%22,8) 21-30 yaş; 175’i (%49,9) 31-40 yaş; 74’ü (%21,1) 41-50 yaş; 22’si (%6,3) 51-60 yaş grubunda bulunmaktadır.

Çizelge 4. Mezuniyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Eğitim Fakültesi	133	37,9	37,9	37,9
Fen-Edebiyat Fakültesi	106	30,2	30,2	68,1
Lisans üstü	74	21,1	21,1	89,2
Diğer	38	10,8	10,8	100
Toplam	351	100	100	

Çizelge 4’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 133’ü (%37,9) Eğitim fakültesi mezunu; 106’sı (%30,2) Fen-edebiyat fakültesi mezunu; 74’ü (%21,1) Lisans üstü mezunu; 38’i (%10,8) diğer mezuniyet grubunda bulunmaktadır.

Çizelge 5. Branş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Türkçe-Edebiyat	60	17,1	17,1	17,1
Matematik	60	17,1	17,1	34,2
Sosyal Bilgiler (Tarih-Coğrafya-Felsefe)	59	16,8	16,8	51
Fen Bilgisi (Fizik-Kimya-Biyoloji)	45	12,8	12,8	63,8
Din Kültürü	29	8,3	8,3	72,1
Yabancı Dil	33	9,4	9,4	81,5
Diğer	65	18,5	18,5	100
Toplam	351	100	100	

Çizelge 5’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 60’ı (%17,1) Türkçe-edebiyat branşı; 60’ı (%17,1) Matematik branşı; 59’u (%16,8) Sosyal Bilgiler (Tarih-Coğrafya-Felsefe) branşı; 45’i (%12,8) Fen Bilgisi (Fizik-Kimya-Biyoloji) branşı; 29’u (%8,3) Din kültürü branşı; 33’ü (%9,4) Yabancı dil branşı; 65’i Diğer branşlar grubunda bulunmaktadır.

Çizelge 6. Okul Yılı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5	236	67,2	67,2	67,2
6-10	70	19,9	19,9	87,2
11-15	25	7,1	7,1	94,3
16 ve üstü	20	5,7	5,7	100
Toplam	351	100	100	

Çizelge 6’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 236’sı (%67,2) 1-5 okul yılı; 70’i (%19,9) 6-10 okul yılı; 25’i (%7,1) 11-15 okul yılı; 20’si (%5,7) 16 ve üstü okul yılı grubunda bulunmaktadır.

Çizelge 7. Kıdem Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5	46	13,1	13,1	13,1
6-10	111	31,6	31,6	44,7
11-15	91	25,9	25,9	70,7
16-20	50	14,2	14,2	84,9
21 ve üstü	53	15,1	15,1	100
Toplam	351	100	100	

Çizelge 7’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 46’sı (%13,1) 1-5 yıl kıdem; 111’i (%31,6) 6-10 yıl kıdem; 91’i (%25,9) 11-15 yıl kıdem; 50’si (%14,2) 16-20 yıl kıdem; 53’ü (%15,1) 21 ve üstü yıl kıdem grubunda bulunmaktadır.

4.2 Öğretmenlerin Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına Dair Bulgular

Öğretmenlerin TKY alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin bilgiler Çizelge 8’de verilmektedir.

Çizelge 8. TKY Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Politika ve Strateji	351	17,75	3,96	,21
Liderlik ve Çalışanlar	351	54,74	12,69	,68
Hizmet Alanlar ve Süreçler	351	31,46	6,47	,35

Çizelge 8’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan bireylerin Politika ve Strateji değişkeninin Aritmetik Ortalaması $\bar{x}=17,75$; Standart Sapması $ss=3,96$; Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası $Sh_{\bar{x}}=,21$ olarak; Liderlik ve Çalışanlar değişkeninin Aritmetik Ortalaması $\bar{x}=54,74$; Standart Sapması $ss=12,69$; Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası $Sh_{\bar{x}}=,69$ olarak; Hizmet Alanlar ve Süreçler değişkeninin Aritmetik Ortalaması $\bar{x}=31,46$; Standart Sapması $ss=6,47$; Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası $Sh_{\bar{x}}=,35$ olarak hesaplanmıştır. Örnekleme oluşturan bireyler, TKY alt boyutlarından en yüksek puanı Liderlik ve Çalışanlar alt ölçөгünden ; en düşük puanı Politika ve Strateji alt boyutundan almışlardır.

4.3 Öğretmenlerin İş Değer Algılarına Dair Bulgular

Öğretmenlerin İş Değerleri ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin bilgiler Çizelge 9’da verilmektedir.

Çizelge 9. İş Değerleri Alt Ölçeklerine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Başarı	351	3,99	,85	,05
Fedakarlık	351	3,92	,86	,05
Güvenlik	351	3,80	,94	,05
Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları	351	3,77	,84	,04
Çevre	351	3,63	,96	,05
Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik	351	3,63	,78	,04
Çeşitlilik	351	3,58	,96	,05
Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler	351	3,58	,86	,05
Prestij	351	3,40	1,13	,06
Ekonomik Faydalar	351	2,84	1,17	,06

Çizelge 9’da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan bireylerin Başarı değişkeninin Aritmetik Ortalaması $\bar{x}=3,99$; Standart Sapması $ss=,85$; Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası $Sh_{\bar{x}}=,05$ olarak; Fedakarlık değişkeninin Aritmetik Ortalaması $\bar{x}=3,92$; Standart Sapması $ss=,05$; Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası $Sh_{\bar{x}}=,86$ olarak; Güvenlik değişkeninin Aritmetik Ortalaması $\bar{x}=3,80$; Standart Sapması $ss=,05$; Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası $Sh_{\bar{x}}=,94$ olarak; Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları değişkeninin Aritmetik Ortalaması $\bar{x}=3,77$; Standart Sapması $ss=,04$; Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası $Sh_{\bar{x}}=,84$ olarak; Çevre değişkeninin Aritmetik Ortalaması $\bar{x}=3,63$; Standart Sapması $ss=,05$; Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası $Sh_{\bar{x}}=,96$ olarak; Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik değişkeninin Aritmetik Ortalaması $\bar{x}=3,63$; Standart Sapması $ss=,04$; Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası $Sh_{\bar{x}}=,78$ olarak; Çeşitlilik değişkeninin Aritmetik Ortalaması $\bar{x}=3,58$; Standart Sapması $ss=,05$; Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası $Sh_{\bar{x}}=,96$ olarak; Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler değişkeninin Aritmetik Ortalaması $\bar{x}=3,58$; Standart Sapması $ss=,05$; Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası $Sh_{\bar{x}}=,86$ olarak; Prestij

değişkeninin Aritmetik Ortalaması $\bar{x}=3,40$; Standart Sapması $SS=,06$; Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası $Sh_{\bar{x}}=1,13$ olarak; Ekonomik Faydalar değişkeninin Aritmetik Ortalaması $\bar{x}=,84$; Standart Sapması $SS=,06$; Aritmetik Ortalamanın Standart Hatası $Sh_{\bar{x}}=1,17$ olarak hesaplanmıştır. Örnekleme oluşturan bireyler İş Değerleri alt ölçeklerinden en yüksek puanı Başarı alt boyutundan ; en düşük puanı Ekonomik Faydalar alt boyutundan almışlardır.

4.4 Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*, yaş ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis H- Testi*, Kruskal Wallis-H testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non-parametrik Mann Whitney-U testi*, mezuniyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*, ANOVA sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc LSD ve Scheffé testleri*, Toplam Kalite Yönetimi Alt Ölçekleri ve İş Değerleri Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan *Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi* kullanılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

4.4.1 Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Çizelge 10. Politika ve Strateji Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Politika ve Strateji	Bay	166	17,36	4,10	,32	-1,73	349	,084
	Bayan	185	18,09	3,80	,28			

Çizelge 10'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Politika ve Strateji alt ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,73$; $p>,05$). Politika ve Strateji alt ölçeği puanları açısından bay ve bayan arasında anlamlı fark yoktur.

Çizelge 11. Liderlik ve Çalışanlar Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Liderlik ve Çalışanlar	Bay	166	53,83	12,83	1,00	-1,27	349	,205
	Bayan	185	55,55	12,54	,92			

Çizelge 11'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik ve Çalışanlar alt ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,27$; $p>,05$). Liderlik ve Çalışanlar alt ölçeği puanları açısından bay ve bayan arasında anlamlı fark yoktur.

Çizelge 12. Hizmet Alanlar ve Süreçler Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Hizmet Alanlar ve Süreçler	Bay	166	30,67	6,46	,50	-2,18	349	,030
	Bayan	185	32,17	6,41	,47			

Çizelge 12’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,18$; $p<,05$). Söz konusu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani bayanların Hizmet Alanlar ve Süreçler alt ölçeğinden aldıkları puan baylara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 13. Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik	Bay	166	3,51	,74	,06	-2,58	349	,010
	Bayan	185	3,73	,80	,06			

Çizelge 13’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik alt ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,58$; $p<,05$). Söz konusu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani bayanların Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik alt ölçeğinden aldıkları puan baylara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 14. Ekonomik Faydalar Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Ekonomik	Bay	166	2,69	1,16	,09	-2,28	349	,023
Faydalar	Bayan	185	2,97	1,17	,09			

Çizelge 14’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Ekonomik Faydalar alt ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamli bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamli bulunmuştur ($t=-2,28$; $p<,05$). Söz konusu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani bayanların Ekonomik Faydalar alt ölçeğinden aldıkları puan baylara göre anlamli şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 15. Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Başarı	Bay	166	3,89	,85	,07	-2,20	349	,029
	Bayan	185	4,09	,85	,06			

Çizelge 15’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Başarı alt ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamli bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamli bulunmuştur ($t=-2,20$; $p<,05$). Söz konusu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani bayanların Başarı alt ölçeğinden aldıkları puan baylara göre anlamli şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 16. Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler	Bay	166	3,40	,84	,07	-3,78	349	,000
	Bayan	185	3,74	,84	,06			

Çizelge 16’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler alt ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3,78$; $p<,05$). Söz konusu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani bayanların Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler alt ölçeğinden aldıkları puan baylara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 17. Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları	Bay	166	3,60	,82	,06	-3,75	349	,000
	Bayan	185	3,93	,83	,06			

Çizelge 17’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları alt ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3,75$; $p<,05$). Söz konusu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani bayanların Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları alt ölçeğinden aldıkları puan baylara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 18. Çevre Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Çevre	Bay	166	3,55	,95	,07	-1,61	349	,108
	Bayan	185	3,71	,97	,07			

Çizelge 18’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Çevre alt ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,61$; $p>,05$). Çevre alt ölçeği puanları açısından bay ve bayan arasında anlamlı fark yoktur.

Çizelge 19. Prestij Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Prestij	Bay	166	3,25	1,10	,09	-2,39	350	,017
	Bayan	185	3,54	1,15	,08			

Çizelge 19’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Prestij alt ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,39$; $p<,05$). Söz konusu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani bayanların Prestij alt ölçeğinden aldıkları puan baylara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 20. Fedakarlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Fedakarlık	Bay	166	3,78	,90	,07	-2,93	351	,004
	Bayan	185	4,05	,81	,06			

Çizelge 20’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Fedakarlık alt ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamli bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamli bulunmuştur ($t=-2,93$; $p<,05$). Söz konusu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani bayanların Fedakarlık alt ölçeğinden aldıkları puan baylara göre anlamli şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 21. Güvenlik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklilik Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Güvenlik	Bay	166	3,63	,96	,07	-3,22	352	,001
	Bayan	185	3,95	,89	,07			

Çizelge 21’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Güvenlik alt ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamli bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamli bulunmuştur ($t=-3,22$; $p<,05$). Söz konusu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani bayanların Güvenlik alt ölçeğinden aldıkları puan baylara göre anlamli şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 22. Çeşitlilik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Çeşitlilik	Bay	166	3,44	,94	,07	-2,62	353	,009
	Bayan	185	3,71	,96	,07			

Çizelge 22’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Çeşitlilik alt ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,62;p<,05$). Söz konusu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani bayanların Çeşitlilik alt ölçeğinden aldıkları puan baylara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 23. Politika ve Strateji Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	SO	X ²	sd	p
Politika Strateji	21-30	80	162,11	11,18	3	,011
	31-40	175	166,67			
	41-50	74	200,61			
	51-60	22	217,93			
	Toplam	351				

Çizelge 23’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Politika ve Strateji puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($x^2=11,18 ; p<,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Çizelge 24. Politika ve Strateji Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	21-30	31-40	41-50	51-60
21-30	S.O.=162,11	$p>,05$	$p<,05$	$p<,05$
31-40		S.O.=166,67	$p<,05$	$p<,05$
41-50			S.O.=200,61	$p>,05$
51-60				S.O.=217,93

Çizelge 24'te görüldüğü üzere Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda 21-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($z=-2,381; p<,05$). 21-30 yaş grubu ile 51-60 yaş grubu arasında 51-60 yaş grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($z=-2,416; p<,05$). 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($z=-2,366; p<,05$). 31-40 yaş grubu ile 51-60 yaş grubu arasında 51-60 yaş grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($z=-2,265; p<,05$). Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.4.2 Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği İle Yaş Grupları Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Çizelge 25. Liderlik ve Çalışanlar Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	SO	X ²	sd	p
Liderlik ve Çalışanlar	21-30	80	168,65	6,04	3	,109
	31-40	175	167,95			
	41-50	74	192,89			
	51-60	22	210			
	Toplam	351				

Çizelge 25'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik ve Çalışanlar puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır

($x^2=6,04$; $p> ,05$).

Çizelge 26. Hizmet Alanlar ve Süreçler Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	SO	X ²	sd	p
Hizmet Alanlar ve Süreçler	21-30	80	167,55	4,99	3	,172
	31-40	175	170,29			
	41-50	74	187,69			
	51-60	22	212,8			
	Toplam	351				

Çizelge 26'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Hizmet Alanlar ve Süreçler puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır

($x^2=4,99$; $p>,05$).

Çizelge 27. Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	SO	X ²	sd	p
Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik	21-30	80	181,92	5,81	3	,121
	31-40	175	164,5			
	41-50	74	197,3			
	51-60	22	174,32			
	Toplam	351				

Çizelge 27’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,81$; $p>,05$).

Çizelge 28. Ekonomik Faydalar Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	SO	X ²	sd	p
Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik	21-30	80	172,69	,49	3	,922
	31-40	175	174,33			
	41-50	74	180,76			
	51-60	22	185,3			
	Toplam	351				

Çizelge 28’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Ekonomik Faydalar puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=0,49$; $p>,05$).

Çizelge 29. Başarı Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	SO	X ²	sd	p
Başarı	21-30	80	178,56	5,68	3	,128
	31-40	175	171,91			
	41-50	74	193,93			
	51-60	22	138,86			
	Toplam	351				

Çizelge 29’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Başarı puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,68 ; p>,05$).

Çizelge 30. Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	SO	X ²	sd	p
Bağımsızlık- Üstlerle İlişkiler	21-30	80	170,99	7,09	3	,069
	31-40	175	165,6			
	41-50	74	200,4			
	51-60	22	194,86			
	Toplam	351				

Çizelge 30’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,09 ; p>,05$).

Çizelge 31. Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	SO	X ²	sd	p
Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları	21-30	80	184,21	3,03	3	,387
	31-40	175	168,88			
	41-50	74	188,5			
	51-60	22	160,77			
	Toplam	351				

Çizelge 31’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,03 ; p>,05$).

Çizelge 32. Çevre Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	SO	X ²	sd	p
Çevre	21-30	80	181,83	1,22	3	,748
	31-40	175	172,17			
	41-50	74	173,58			
	51-60	22	193,39			
	Toplam	351				

Çizelge 32’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Çevre puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,22 ; p>,05$).

Çizelge 33. Prestij Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	SO	X ²	sd	p
Prestij	21-30	80	167,04	4,38	3	,223
	31-40	175	170,4			
	41-50	74	190,78			
	51-60	22	203,41			
	Toplam	351				

Çizelge 33’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Prestij puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,38 ; p>,05$).

Çizelge 34. Fedakarlık Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	SO	X ²	sd	p
Fedakarlık	21-30	80	185,32	3,49	3	,321
	31-40	175	176,97			
	41-50	74	174,2			
	51-60	22	140,43			
	Toplam	351				

Çizelge 34’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Fedakarlık puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,49 ; p>,05$).

Çizelge 35. Güvenlik Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	SO	X ²	sd	p
Güvenlik	21-30	80	194,47	3,64	3	,303
	31-40	175	171,93			
	41-50	74	169,3			
	51-60	22	163,77			
	Toplam	351				

Çizelge 35’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Güvenlik puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır

$$(x^2 = 3,64 ; p > ,05).$$

Çizelge 36. Çeşitlilik Puanı Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Yaş	N	SO	X ²	sd	p
Çeşitlilik	21-30	80	175,96	2,53	3	,471
	31-40	175	170,46			
	41-50	74	191,8			
	51-60	22	167,11			
	Toplam	351				

Çizelge 36’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Çeşitlilik puanı ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır

$$(x^2 = 2,53 ; p > ,05).$$

4.4.3 Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği İle Mezuniyetleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Çizelge 37. Politika ve Strateji Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Politika ve Strateji	Eğitim Fak.	133	18,06	3,80	G.Arası	107,07	3	35,69		
	FEF	106	17,25	4,36	G.İçi	5381,36	347	15,51		
	Lisans üstü	74	17,30	3,67	Toplam	5488,43	350		2,30	,077
	Diğer	38	18,92	3,65						
	Toplam	351	17,75	3,96						

Çizelge 37’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Politika ve Strateji puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,30$; $p>,05$).

Çizelge 38. Liderlik ve Çalışanlar Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Liderlik ve Çalışanlar	Eğitim Fakültesi	133	56,55	11,88	G.Arası	2144,80	3	714,93		
	FEF	106	52,85	13,81	G.İçi	54195,08	347	156,18		
	Lisans üstü	74	51,92	11,14	Toplam	56339,89	350		4,58	,004
	Diğer	38	59,16	13,23						
	Toplam	351	54,74	12,69						

Çizelge 38’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik ve Çalışanlar puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,58$; $p<,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını

belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği Levene Testiyle denetlenmiştir. Varyanslar homojen bulunmuştur ($L=1,279$; $p>,05$). Bu nedenle varyanslar homojen olduğundan yaygınlıkla kullanılan Scheffe tekniği tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 39. Liderlik ve Çalışanlar Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Mezuniyet	(J) Mezuniyet	(I-J)	sh	p
Eğitim Fakültesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	3,70	1,63	,162
	Lisans üstü	4,63	1,81	,091
	Diğer	-2,61	2,30	,732
Fen-Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-3,70	1,63	,162
	Lisans üstü	,93	1,89	,971
	Diğer	-6,31	2,36	,070
Lisans üstü	Eğitim Fakültesi	-4,63	1,81	,091
	Fen-Edebiyat Fakültesi	-,93	1,89	,971
	Diğer	-7,24	2,49	,040
Diğer	Eğitim Fakültesi	2,61	2,30	,732
	Fen-Edebiyat Fakültesi	6,31	2,36	,070
	Lisans üstü	7,24	2,49	,040

Çizelge 39'da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin Liderlik ve Çalışanlar Ölçeği puanı ortalamaları hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda Lisans üstü mezunları ile diğer mezuniyet arasında diğer mezuniyet lehine istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 40. Hizmet Alanlar ve Süreçler Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Hizmet Alanlar ve Süreçler	Eğitim Fakültesi	133	32,23	6,27	G.Arası	474,47	3	158,16	3,87	,010
	FEF	106	30,92	6,91	G.İçi	14172,84	347	40,84		
	ve Lisans üstü	74	29,81	5,63	Toplam	14647,31	350			
	Diğer	38	33,53	6,69						
	Toplam	351	31,46	6,47						

Çizelge 40’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Hizmet Alanlar ve Süreçler puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,87$; $p<,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği Levene Testiyle denetlenmiştir. Varyanslar homojen bulunmuştur ($L=1,083$; $p>,05$). Bu nedenle varyanslar homojen olduğundan yaygınlıkla kullanılan Scheffe tekniği tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 41. Hizmet Alanlar ve Süreçler Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Mezuniyet	(J) Mezuniyet	(I-J)	sh	p
Eğitim Fakültesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	1,32	,83	,475
	Lisans üstü	2,42	,93	,079
	Diğer	-1,29	1,18	,751
Fen-Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-1,32	,83	,475
	Lisans üstü	1,10	,97	,729
	Diğer	-2,61	1,21	,200
Lisans üstü	Eğitim Fakültesi	-2,42	,93	,079
	Fen-Edebiyat Fakültesi	-1,10	,97	,729
	Diğer	-3,72	1,28	,038
Diğer	Eğitim Fakültesi	1,29	1,18	,751
	Fen-Edebiyat Fakültesi	2,61	1,21	,200
	Lisans üstü	3,72	1,28	,038

Çizelge 41’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin Hizmet Alanlar ve Süreçler puanı ortalamaları hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda Lisans üstü mezunları ile diğer mezuniyet arasında diğer mezuniyet lehine istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 42. Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik	Eğitim Fakültesi	133	3,56	,81	G.Arası	1,84	3	,62		
	FEF	106	3,59	,78	G.İçi	209,37	347	,60		
	Lisans üstü	74	3,74	,67	Toplam	211,22	350		1,02	,384
	Diğer	38	3,71	,82						
	Toplam	351	3,63	,78						

Çizelge 42’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,02$; $p > ,05$).

Çizelge 43. Ekonomik Faydalar Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Ekonomik Faydalar	Eğitim Fakültesi	133	2,87	1,09	G.Arası	,93	3	,31		
	FEF	106	2,83	1,19	G.İçi	480,15	347	1,38		
	Lisans üstü	74	2,75	1,36	Toplam	481,08	350		,22	,879
	Diğer	38	2,92	1,04						
	Toplam	351	2,84	1,17						

Çizelge 43’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Ekonomik Faydalar puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,22$; $p>,05$).

Çizelge 44. Başarı Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Başarı	Eğitim Fakültesi	133	3,90	,91	G.Arası	2,24	3	,75	1,03	,381
	FEF	106	4,04	,87	G.İçi	252,67	347	,73		
	Lisans üstü	74	4,10	,71	Toplam	254,92	350			
	Diğer	38	3,98	,84						
	Toplam	351	3,99	,85						

Çizelge 44’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Başarı puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,03$; $p>,05$).

Çizelge 45. Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler	Eğitim Fakültesi	133	3,52	,92	G.Arası	2,19	3	,73	,99	,396
	FEF	106	3,61	,87	G.İçi	254,77	347	,73		
	Lisans üstü	74	3,52	,76	Toplam	256,95	350			
	Diğer	38	3,77	,76						
	Toplam	351	3,58	,86						

Çizelge 45’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,99$; $p>,05$).

Çizelge 46. Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları	Eğitim Fakültesi	133	3,74	,82	G.Arası	,52	3	,17		
	FEF	106	3,76	,89	G.İçi	245,48	347	,71		
	Lisans üstü	74	3,79	,79	Toplam	246,00	350		,25	,864
	Diğer	38	3,87	,86						
	Toplam	351	3,77	,84						

Çizelge 46'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,25$; $p>,05$).

Çizelge 47. Çevre Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Çevre	Eğitim Fakültesi	133	3,57	,94	G.Arası	1,82	3	,61		
	FEF	106	3,61	,96	G.İçi	322,80	347	,93		
	Lisans üstü	74	3,74	,99	Toplam	324,61	350		,65	,583
	Diğer	38	3,73	1,01						
	Toplam	351	3,63	,96						

Çizelge 47'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Çevre puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,65$; $p>,05$).

Çizelge 48. Prestij Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Prestij	Eğitim Fakültesi	133	3,32	1,17	G.Arası	13,08	3	4,36	3,46	,017
	FEF	106	3,56	1,10	G.İçi	437,30	347	1,26		
	Lisans üstü	74	3,14	1,12	Toplam	450,38	350			
	Diğer	38	3,74	1,00						
	Toplam	351	3,40	1,13						

Çizelge 48’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Prestij puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,46$; $p<,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği Levene Testiyle denetlenmiştir. Varyanslar homojen bulunmuştur ($L=1,567$; $p>,05$). Bu nedenle varyanslar homojen olduğundan yaygınlıkla kullanılan Scheffe tekniği tercih edilmiş ve uygulanmıştır. Ancak Scheffe tekniğinde anlamlılık bulunamamış bunun üzerinde LSD tekniği uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 49. Prestij Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Mezuniyet	(J) Mezuniyet	(I-J)	sh	p
Eğitim Fakültesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	-,25	,15	,092
	Lisans üstü	,18	,16	,280
	Diğer	-,42	,21	,042
Fen-Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	,25	,15	,092
	Lisans üstü	,42	,17	,013
	Diğer	-,17	,21	,413
Lisans üstü	Eğitim Fakültesi	-,18	,16	,280
	Fen-Edebiyat Fakültesi	-,42	,17	,013
	Diğer	-,60	,22	,008
Diğer	Eğitim Fakültesi	,42	,21	,042
	Fen-Edebiyat Fakültesi	,17	,21	,413
	Lisans üstü	,60	,22	,008

Çizelge 49’da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin Prestij puanı ortalamaları hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc LSD testi sonucunda Eğitim Fakültesi mezunları ile diğer mezuniyet arasında diğer mezuniyet lehine istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları ile Lisans üstü mezunları arasında Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları lehine istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Lisans üstü mezunları ile diğer mezuniyet arasında diğer mezuniyet lehine istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 50. Fedakarlık Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Fedakarlık	Eğitim Fakültesi	133	3,88	,83	G.Arası	1,08	3	,36		
	FEF	106	3,99	,87	G.İçi	259,01	347	,75		
	Lisans üstü	74	3,94	,84	Toplam	260,09	350		,48	,694
	Diğer	38	3,84	1,00						
	Toplam	351	3,92	,86						

Çizelge 50’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Fedakarlık puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,48$; $p > ,05$).

Çizelge 51. Güvenlik Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Güvenlik	Eğitim Fakültesi	133	3,75	,93	G.Arası	3,36	3	1,12		
	FEF	106	3,77	1,04	G.İçi	304,06	347	,88		
	Lisans üstü	74	3,99	,80	Toplam	307,42	350		1,28	,282
	Diğer	38	3,69	,88						
	Toplam	351	3,80	0,94						

Çizelge 51’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Güvenlik puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,28$; $p>,05$).

Çizelge 52. Çeşitlilik Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Çeşitlilik	Eğitim Fakültesi	133	3,55	1,03	G.Arası	,921	3	,30		
	FEF	106	3,54	,93	G.İçi	320,01	347	,92		
	Lisans üstü	74	3,61	,86	Toplam	320,93	350		,33	,802
	Diğer	38	3,71	,94						
	Toplam	351	3,58	,95						

Çizelge 52’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Çeşitlilik puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,33$; $p>,05$).

4.4.4 Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği İle Branşları Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Çizelge 53. Politika ve Strateji Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Politika ve Strateji	Türkçe-Edebiyat	60	17,55	3,89	G.Arası	49,74	6	8,29		
	Matematik	60	17,28	3,90	G.İçi	5438,70	344	15,81		
	Sosyal Bilimler	59	17,54	4,20	Toplam	5488,43	350			
	Fen Bilimleri	45	18,04	4,37						
	Din Kültürü	29	17,48	2,81					,52	,790
	Yabancı Dil	33	17,91	4,30						
	Diğer	65	18,37	3,89						
	Toplam	351	17,75	3,96						

Çizelge 53’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Politika ve Strateji puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,52$; $p>,05$).

Çizelge 54. Liderlik ve Çalışanlar Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Liderlik ve Çalışanlar	Türkçe-Edebiyat	60	53,08	11,19	G.Arası	909,08	6	151,51		
	Matematik	60	53,32	11,92	G.İçi	55430,81	344	161,14		
	Sosyal Bilimler	59	54,47	14,19	Toplam	56339,89	350			
	Fen Bilimleri	45	56,82	14,23						
	Din Kültürü	29	52,76	10,59					,94	,466
	Yabancı Dil	33	55,55	11,84						
	Diğer	65	56,85	13,37						
	Toplam	351	54,74	12,69						

Çizelge 54’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik ve Çalışanlar puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,94$; $p>,05$).

Çizelge 55. Hizmet Alanlar ve Süreçler Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Hizmet Alanlar ve Süreçler	Türkçe-Edebiyat	60	30,42	6,23	G.Arası	431,97	6	72,00		
	Matematik	60	30,52	6,08	G.İçi	14215,33	344	41,32		
	Sosyal Bilimler	59	31,36	6,72	Toplam	14647,31	350			
	Fen Bilimleri	45	32,11	7,16					1,74	,110
	Din Kültürü	29	29,86	5,38						
	Yabancı Dil	33	33,33	6,13						
	Diğer	65	32,72	6,68						
	Toplam	351	31,46	6,47						

Çizelge 55’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Hizmet Alanlar ve Süreçler puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,74$; $p>,05$).

Çizelge 56. Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik	Türkçe-Edebiyat	60	3,61	,79	G.Arası	4,51	6	,75		
	Matematik	60	3,48	,73	G.İçi	206,71	344	,60		
	Sosyal Bilimler	59	3,61	,76	Toplam	211,22	350			
	Fen Bilimleri	45	3,71	,77					1,25	,280
	Din Kültürü	29	3,43	,67						
	Yabancı Dil	33	3,68	,87						
	Diğer	65	3,78	,82						
	Toplam	351	3,63	,78						

Çizelge 56'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,25$; $p>,05$).

Çizelge 57. Ekonomik Faydalar Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Ekonomik Faydalar	Türkçe-Edebiyat	60	2,82	1,13	G.Arası	17,13	6	2,86		
	Matematik	60	2,69	1,17	G.İçi	463,95	344	1,35		
	Sosyal Bilimler	59	2,65	1,17	Toplam	481,08	350			
	Fen Bilimleri	45	3,04	1,19					2,12	,051
	Din Kültürü	29	2,45	,97						
	Yabancı Dil	33	3,27	1,30						
	Diğer	65	2,97	1,15						
	Toplam	351	2,84	1,17						

Çizelge 57'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Ekonomik Faydalar puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,12$; $p>,05$).

Çizelge 58. Başarı Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Başarı	Türkçe-Edebiyat	60	4,01	,86	G.Arası	3,07	6	,51		
	Matematik	60	3,91	,87	G.İçi	251,85	344	,73		
	Sosyal Bilimler	59	3,94	,87	Toplam	254,92	350			
	Fen Bilimleri	45	4,08	,77					,70	,650
	Din Kültürü	29	3,80	,78						
	Yabancı Dil	33	4,17	,93						
	Diğer	65	4,03	,87						
	Toplam	351	3,99	,85						

Çizelge 58’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Başarı puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,70 ; p>,05$).

Çizelge 59. Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler	Türkçe-Edebiyat	60	3,53	,82	G.Arası	3,24	6	,54		
	Matematik	60	3,47	,81	G.İçi	253,72	344	,74		
	Sosyal Bilimler	59	3,49	,94	Toplam	256,95	350			
	Fen Bilimleri	45	3,75	,74					,73	,625
	Din Kültürü	29	3,55	,71						
	Yabancı Dil	33	3,63	1,00						
	Diğer	65	3,66	,91						
	Toplam	351	3,58	,86						

Çizelge 59’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,73 ; p>,05$).

Çizelge 60. Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları	Türkçe-Edebiyat	60	3,74	,92	G.Arası	4,06	6	,68		
	Matematik	60	3,67	,74	G.İçi	241,94	344	,70		
	Sosyal Bilimler	59	3,71	,88	Toplam	246,00	350			
	Fen Bilimleri	45	3,80	,84					,96	,450
	Din Kültürü	29	3,74	,63						
	Yabancı Dil	33	4,08	,79						
	Diğer	65	3,80	,90						
	Toplam	351	3,77	,84						

Çizelge 60'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,96$; $p>,05$).

Çizelge 61. Çevre Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Çevre	Türkçe-Edebiyat	60	3,69	,95	G.Arası	4,00	6	,67		
	Matematik	60	3,57	,94	G.İçi	320,61	344	,93		
	Sosyal Bilimler	59	3,68	1,02	Toplam	324,61	350			
	Fen Bilimleri	45	3,67	,93						
	Din Kültürü	29	3,31	,77					,72	,637
	Yabancı Dil	33	3,69	1,05						
	Diğer	65	3,69	1,02						
	Toplam	351	3,63	,96						

Çizelge 61'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Çevre puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,72$; $p>,05$).

Çizelge 62. Prestij Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Prestij	Türkçe-Edebiyat	60	3,37	1,19	G.Arası	5,03	6	,84		
	Matematik	60	3,27	1,02	G.İçi	445,35	344	1,30		
	Sosyal Bilimler	59	3,37	1,19	Toplam	450,38	350			
	Fen Bilimleri	45	3,46	1,05						
	Din Kültürü	29	3,18	1,13					,65	,692
	Yabancı Dil	33	3,51	1,17						
	Diğer	65	3,57	1,19						
	Toplam	351	3,40	1,13						

Çizelge 62’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Prestij puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,65$; $p>,05$).

Çizelge 63. Fedakarlık Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Fedakarlık	Türkçe-Edebiyat	60	4,01	,89	G.Arası	4,96	6	,83		
	Matematik	60	3,74	,86	G.İçi	255,13	344	,74		
	Sosyal Bilimler	59	3,89	,97	Toplam	260,09	350			
	Fen Bilimleri	45	3,92	,79					1,12	,353
	Din Kültürü	29	3,91	,78						
	Yabancı Dil	33	4,19	,72						
	Diğer	65	3,91	,88						
	Toplam	351	3,92	,86						

Çizelge 63’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Fedakarlık puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,12$; $p>,05$).

Çizelge 64. Güvenlik Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Güvenlik	Türkçe-Edebiyat	60	3,83	,93	G.Arası	3,39	6	,57		
	Matematik	60	3,72	,94	G.İçi	304,02	344	,88		
	Sosyal Bilimler	59	3,67	1,08	Toplam	307,42	350			
	Fen Bilimleri	45	3,92	,86					,64	,698
	Din Kültürü	29	3,68	,86						
	Yabancı Dil	33	3,92	,90						
	Diğer	65	3,89	,92						
	Toplam	351	3,80	,94						

Çizelge 64’te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Güvenlik puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,64$; $p>,05$).

Çizelge 65. Çeşitlilik Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Çeşitlilik	Türkçe-Edebiyat	60	3,59	1,02	G.Arası	5,50	6	,92		
	Matematik	60	3,43	,86	G.İçi	315,44	344	,92		
	Sosyal Bilimler	59	3,46	1,04	Toplam	320,94	350			
	Fen Bilimleri	45	3,70	,95					1,00	,425
	Din Kültürü	29	3,48	,73						
	Yabancı Dil	33	3,82	1,05						
	Diğer	65	3,67	,95						
	Toplam	351	3,58	,96						

Çizelge 65’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Çeşitlilik puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,00$; $p>,05$).

4.4.5 Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği İle Okul Yılı Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Çizelge 66. Politika ve Strateji Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Okul Yılı	N	SO	X ²	sd	p
Politika ve Strateji	1-5	236	171,60	2,61	3	,456
	6-10	70	176,69			
	11-15	25	195,96			
	16 ve üstü	20	200,58			
	Toplam	351				

Çizelge 66’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Politika ve Strateji puanı ortalamalarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,61$; $p>,05$).

Çizelge 67. Liderlik ve Çalışanlar Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Okul Yılı	N	SO	X ²	sd	p
Liderlik ve Çalışanlar	1-5	236	174,69	2,28	3	,516
	6-10	70	167,65			
	11-15	25	198,60			
	16 ve üstü	20	192,45			
	Toplam	351				

Çizelge 67’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik ve Çalışanlar puanı ortalamalarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır

($x^2=2,28$; $p>,05$).

Çizelge 68. Hizmet Alanlar ve Süreçler Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Okul Yılı	N	SO	X ²	sd	p
Hizmet Alanlar ve Süreçler	1-5	236	167,37	6,02	3	,111
	6-10	70	186,93			
	11-15	25	203,64			
	16 ve üstü	20	205,00			
	Toplam	351				

Çizelge 68’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Hizmet Alanlar ve Süreçler puanı ortalamalarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,02$; $p>,05$).

Çizelge 69. Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Okul Yılı	N	SO	X ²	sd	p
Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik	1-5	236	167,58	4,98	3	,173
	6-10	70	193,59			
	11-15	25	192,44			
	16 ve üstü	20	193,25			
	Toplam	351				

Çizelge 69’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik puanı ortalamalarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,98$; $p>,05$).

Çizelge 70. Ekonomik Faydalar Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Okul Yılı	N	SO	X ²	sd	p
Ekonomik Faydalar	1-5	236	174,20	1,84	3	,607
	6-10	70	170,16			
	11-15	25	196,02			
	16 ve üstü	20	192,63			
	Toplam	351				

Çizelge 70’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Ekonomik Faydalar puanı ortalamalarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,84$; $p>,05$).

Çizelge 71. Başarı Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Okul Yılı	N	SO	X ²	sd	p
Başarı	1-5	236	166,20	7,12	3	,068
	6-10	70	197,50			
	11-15	25	187,08			
	16 ve üstü	20	202,55			
	Toplam	351				

Çizelge 71’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Başarı puanı ortalamalarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,12$; $p>,05$).

Çizelge 72. Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Okul Yılı	N	SO	X ²	sd	p
Bağımsızlık- Üstlerle İlişkiler	1-5	236	168,07	6,85	3	,077
	6-10	70	180,46			
	11-15	25	210,96			
	16 ve üstü	20	210,30			
	Toplam	351				

Çizelge 72’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler puanı ortalamalarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,85$; $p>,05$).

Çizelge 73. Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Okul Yılı	N	SO	X ²	sd	p
Yaşam Tarzı- Çalışma Arkadaşları	1-5	236	172,58	6,40	3	,094
	6-10	70	165,30			
	11-15	25	214,52			
	16 ve üstü	20	205,60			
	Toplam	351				

Çizelge 73’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları puanı ortalamalarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,40$; $p>,05$).

Çizelge 74. Çevre Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Okul Yılı	N	SO	X ²	sd	p
Çevre	1-5	236	168,56	6,50	3	,090
	6-10	70	179,66			
	11-15	25	203,80			
	16 ve üstü	20	216,30			
	Toplam	351				

Çizelge 74'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Çevre puanı ortalamalarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,50$; $p>,05$).

Çizelge 75. Prestij Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Okul Yılı	N	SO	X ²	sd	p
Prestij	1-5	236	165,37	10,66	3	,014
	6-10	70	185,58			
	11-15	25	218,76			
	16 ve üstü	20	214,50			
	Toplam	351				

Çizelge 75'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Prestij puanı ortalamalarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($x^2=10,66$; $p<,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Çizelge 76. Prestij Puanlarının Okul Yılı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	1-5	6-10	11-15	16 ve üstü
1-5	S.O.=165,37	p>,05	p<,05	p<,05
6-10		S.O.=185,58	p>,05	p>,05
11-15			S.O.=218,76	p>,05
16 ve üstü				S.O.=214,50

Çizelge 76'da görüldüğü üzere Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda 1-5 okul yılı grubu ile 11-15 okul yılı grubu arasında 11-15 okul yılı grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($z=-2,478$; $p<,05$). 1-5 okul yılı grubu ile 16 ve üstü okul yılı grubu arasında 16 ve üstü okul yılı grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($z=-2,092$; $p<,05$). Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 77. Fedakarlık Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Okul Yılı	N	SO	X ²	sd	p
Fedakarlık	1-5	236	173,58	,49	3	,921
	6-10	70	179,67			
	11-15	25	180,16			
	16 ve üstü	20	186,48			
	Toplam	351				

Çizelge 77'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Fedakarlık puanı ortalamalarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=0,49$; $p>,05$).

Çizelge 78. Güvenlik Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Okul Yılı	N	SO	X ²	sd	p
Güvenlik	1-5	236	170,18	5,09	3	,165
	6-10	70	184,07			
	11-15	25	173,10			
	16 ve üstü	20	220,00			
	Toplam	351				

Çizelge 78’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Güvenlik puanı ortalamalarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,09 ; p>,05$).

Çizelge 79. Çeşitlilik Puanı Ortalamalarının Okul Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Puan	Okul Yılı	N	SO	X ²	sd	p
Çeşitlilik	1-5	236	166,75	7,06	3	,070
	6-10	70	187,91			
	11-15	25	209,90			
	16 ve üstü	20	201,10			
	Toplam	351				

Çizelge 79’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Çeşitlilik puanı ortalamalarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçları grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,06 ; p>,05$).

4.4.6 Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği ve İş Değerleri Ölçeği İle Kıdemleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Çizelge 80. Politika ve Strateji Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Politika ve Strateji	1-5	46	17,33	2,82	G.Arası	254,65	4	63,66		
	6-10	111	17,15	3,98	G.İçi	5233,78	346	15,13		
	11-15	91	17,32	4,21	Toplam	5488,43	350		4,21	,002
	16-20	50	18,30	4,09						
	21 ve üstü	53	19,57	3,73						
	Toplam		351	17,75	3,96					

Çizelge 80’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Politika ve Strateji puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,21$; $p<,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği Levene Testiyle denetlenmiştir. Varyanslar homojen bulunmuştur ($L=2,234$; $p>,05$). Bu nedenle varyanslar homojen olduğundan yaygınlıkla kullanılan Scheffe tekniği tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 81. Politika ve Strateji Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Kıdem	(J) Kıdem	(I-J)	sh	p
1-5	6-10	,17	,68	,999
	11-15	,01	,70	1,000
	16-20	-,97	,79	,826
	21 ve üstü	-2,24	,78	,088
6-10	1-5	-,17	,68	,999
	11-15	-,17	,55	,999
	16-20	-1,15	,66	,559
	21 ve üstü	-2,41	,65	,009
11-15	1-5	-,01	,70	1,000
	6-10	,17	,55	,999
	16-20	-,98	,68	,726
	21 ve üstü	-2,25	,67	,026
16-20	1-5	,97	,79	,826
	6-10	1,15	,66	,559
	11-15	,98	,68	,726
	21 ve üstü	-1,27	,77	,605
21 ve üstü	1-5	2,24	,78	,088
	6-10	2,41	,65	,009
	11-15	2,25	,67	,026
	16-20	1,27	,77	,605

Çizelge 81’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin Politika ve Strateji puanı ortalamaları hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 6-10 kıdem yılı ile 21 ve üstü kıdem yılı arasında 21 ve üstü kıdem yılı lehine istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 11-15 kıdem yılı ile 21 ve üstü kıdem yılı arasında 21 ve üstü kıdem yılı lehine istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 82. Liderlik ve Çalışanlar Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Liderlik ve Çalışanlar	1-5	46	55,59	10,40	G.Arası	2293,26	4	573,31	3,67	,006
	6-10	111	51,72	11,96						
	11-15	91	54,81	12,88						
	16-20	50	55,42	13,91						
	21 ve üstü	53	59,55	13,18						
	Toplam	351	54,74	12,69	G.İçi	54046,63	346	156,20		
					Toplam	56339,89	350			

Çizelge 82’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Liderlik ve Çalışanlar puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,67$; $p<,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği Levene Testiyle denetlenmiştir. Varyanslar homojen bulunmuştur ($L=1,538$; $p>,05$). Bu nedenle varyanslar homojen olduğundan yaygınlıkla kullanılan Scheffe tekniği tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 83. Liderlik ve Çalışanlar Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Kıdem	(J) Kıdem	(I-J)	sh	p
1-5	6-10	3,87	2,19	,540
	11-15	,77	2,26	,998
	16-20	,17	2,55	1,000
	21 ve üstü	-3,96	2,52	,650
6-10	1-5	-3,87	2,19	,540
	11-15	-3,09	1,77	,548
	16-20	-3,70	2,13	,555
	21 ve üstü	-7,83	2,09	,008
11-15	1-5	-,77	2,26	,998
	6-10	3,09	1,77	,548
	16-20	-,61	2,20	,999
	21 ve üstü	-4,73	2,16	,310
16-20	1-5	-,17	2,55	1,000
	6-10	3,70	2,13	,555
	11-15	,61	2,20	,999
	21 ve üstü	-4,13	2,46	,591
21 ve üstü	1-5	3,96	2,52	,650
	6-10	7,83	2,09	,008
	11-15	4,73	2,16	,310
	16-20	4,13	2,46	,591

Çizelge 83'de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin Liderlik ve Çalışanlar puanı ortalamaları hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 6-10 kıdem yılı ile 21 ve üstü kıdem yılı arasında 21 ve üstü kıdem yılı lehine istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 84. Hizmet Alanlar ve Süreçler Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Hizmet Alanlar ve Süreçler	1-5	46	31,52	5,18	G.Arası	544,21	4	136,05		
	6-10	111	29,94	6,34	G.İçi	14103,10	346	40,76		
	11-15	91	31,82	6,52	Toplam	14647,31	350		3,34	,011
	16-20	50	31,76	7,17						
	21 ve üstü	53	33,72	6,41						
	Toplam	351	31,46	6,47						

Çizelge 84'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Hizmet Alanlar ve Süreçler puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,34$; $p<,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği Levene Testiyle denetlenmiştir. Varyanslar homojen bulunmuştur ($L=1,279$; $p>,05$). Bu nedenle varyanslar homojen olduğundan yaygınlıkla kullanılan Scheffe tekniği tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 85. Hizmet Alanlar ve Süreçler Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Kıdem	(J) Kıdem	(I-J)	sh	p
1-5	6-10	1,58	1,12	,735
	11-15	-,30	1,15	,999
	16-20	-,24	1,30	1,000
	21 ve üstü	-2,20	1,29	,573
6-10	1-5	-1,58	1,12	,735
	11-15	-1,89	,90	,360
	16-20	-1,82	1,09	,591
	21 ve üstü	-3,78	1,07	,015
11-15	1-5	,30	1,15	,999
	6-10	1,89	,90	,360
	16-20	,06	1,12	1,000
	21 ve üstü	-1,89	1,10	,568
16-20	1-5	,24	1,30	1,000
	6-10	1,82	1,09	,591
	11-15	-,06	1,12	1,000
	21 ve üstü	-1,96	1,26	,660
21 ve üstü	1-5	2,20	1,29	,573
	6-10	3,78	1,07	,015
	11-15	1,89	1,10	,568
	16-20	1,96	1,26	,660

Çizelge 85’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin Hizmet Alanlar ve Süreçler puanı ortalamaları hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 6-10 kıdem yılı ile 21 ve üstü kıdem yılı arasında 21 ve üstü kıdem yılı lehine istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 86. Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik	1-5	46	3,80	,60	G.Arası	4,40	4	1,10		
	6-10	111	3,49	,80	G.İçi	206,82	346	,60		
	11-15	91	3,60	,72	Toplam	211,22	350		1,84	,120
	16-20	50	3,69	,86						
	21 ve üstü	53	3,73	,85						
	Toplam	351	3,63	,78						

Çizelge 86'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,84$; $p>,05$).

Çizelge 87. Ekonomik Faydalar Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Ekonomik Faydalar	1-5	46	2,67	1,21	G.Arası	3,00	4	,75		
	6-10	111	2,84	1,26	G.İçi	478,08	346	1,38		
	11-15	91	2,90	1,13	Toplam	481,08	350		,54	,704
	16-20	50	2,73	1,14						
	21ve üstü	53	2,96	1,08						
	Toplam	351	2,84	1,17						

Çizelge 87'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Ekonomik Faydalar puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,54$; $p>,05$).

Çizelge 88. Başarı Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Başarı	1-5	46	4,11	,68	G.Arası	4,93	4	1,23		
	6-10	111	3,90	,90	G.İçi	249,99	346	,72		
	11-15	91	4,03	,76	Toplam	254,92	350		1,71	,148
	16-20	50	4,19	,97						
	21 ve üstü	53	3,83	,89						
	Toplam	351	3,99	,85						

Çizelge 88’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Başarı puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,71$; $p>,05$).

Çizelge 89. Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bağımsızlık- Üstlerle İlişkiler	1-5	46	3,66	,75	G.Arası	7,12	4	1,78		
	6-10	111	3,40	,91	G.İçi	249,83	346	,72		
	11-15	91	3,54	,77	Toplam	256,95	350		2,47	,045
	16-20	50	3,73	,98						
	21 ve üstü	53	3,78	,80						
	Toplam	351	3,58	,86						

Çizelge 89’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,47$; $p<,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği Levene Testiyle denetlenmiştir. Varyanslar homojen bulunmuştur ($L=1,845$; $p>,05$).

Bu nedenle varyanslar homojen olduğundan yaygınlıkla kullanılan Scheffe tekniği tercih edilmiş ve uygulanmıştır. Ancak Scheffe tekniğinde anlamlılık bulunamamış bunun üzerinde LSD tekniği uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 90. Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Kıdem	(J) Kıdem	(I-J)	sh	p
1-5	6-10	,25	,15	,093
	11-15	,12	,15	,454
	16-20	-,08	,17	,649
	21 ve üstü	-,12	,17	,471
6-10	1-5	-,25	,15	,093
	11-15	-,14	,12	,259
	16-20	-,33	,14	,023
	21 ve üstü	-,37	,14	,009
11-15	1-5	-,12	,15	,454
	6-10	,14	,12	,259
	16-20	-,19	,15	,195
	21 ve üstü	-,24	,15	,105
16-20	1-5	,08	,17	,649
	6-10	,33	,14	,023
	11-15	,19	,15	,195
	21 ve üstü	-,04	,17	,790
21 ve üstü	1-5	,12	,17	,471
	6-10	,37	,14	,009
	11-15	,24	,15	,105
	16-20	,04	,17	,790

Çizelge 90'da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler puanı ortalamaları hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc LSD testi sonucunda 6-10 kıdem yılı ile 16-20 kıdem yılı arasında 16-20 kıdem yılı lehine istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 6-10 kıdem yılı ile 21 ve üstü kıdem yılı arasında 21 ve üstü kıdem yılı lehine istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 91. Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları	1-5	46	3,97	,81	G.Arası	4,25	4	1,06		
	6-10	111	3,65	,78	G.İçi	241,75	346	,70		
	11-15	91	3,75	,86	Toplam	246,00	350		1,52	,196
	16-20	50	3,90	,87						
	21 ve üstü	53	3,78	,89						
	Toplam	351	3,77	,84						

Çizelge 91’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,52$; $p>,05$).

Çizelge 92. Çevre Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Çevre	1-5	46	3,75	,89	G.Arası	3,59	4	,90		
	6-10	111	3,52	,98	G.İçi	321,03	346	,93		
	11-15	91	3,69	,96	Toplam	324,61	350		,97	,426
	16-20	50	3,55	,93						
	21 ve üstü	53	3,76	1,01						
	Toplam	351	3,63	,96						

Çizelge 92’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Çevre puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,97$; $p>,05$).

Çizelge 93. Prestij Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Prestij	1-5	46	3,35	1,31	G.Arası	10,06	4	2,52		
	6-10	111	3,28	1,12	G.İçi	440,32	346	1,27		
	11-15	91	3,36	1,17	Toplam	450,38	350		1,98	,098
	16-20	50	3,35	1,17						
	21 ve üstü	53	3,79	,82						
	Toplam	351	3,40	1,13						

Çizelge 93’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Prestij puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,98$; $p>,05$).

Çizelge 94. Fedakarlık Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Fedakarlık	1-5	46	4,09	,73	G.Arası	3,04	4	,76		
	6-10	111	3,83	,87	G.İçi	257,05	346	,74		
	11-15	91	3,95	,81	Toplam	260,09	350		1,02	,395
	16-20	50	4,00	,99						
	21 ve üstü	53	3,83	,90						
	Toplam	351	3,92	,86						

Çizelge 94’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Fedakarlık puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,02$; $p>,05$).

Çizelge 95. Güvenlik Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Güvenlik	1-5	46	3,84	,85	G.Arası	,95	4	,24		
	6-10	111	3,77	,95	G.İçi	306,47	346	,89		
	11-15	91	3,86	,98	Toplam	307,42	350		,27	,899
	16-20	50	3,84	,92						
	21 ve üstü	53	3,72	,95						
	Toplam	351	3,80	,94						

Çizelge 95’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Güvenlik puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,27$; $p>,05$).

Çizelge 96. Çeşitlilik Ölçeği Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Çeşitlilik	1-5	46	3,74	,84	G.Arası	6,86	4	1,71		
	6-10	111	3,39	,94	G.İçi	314,08	346	,91		
	11-15	91	3,64	1,00	Toplam	320,94	350		1,89	,112
	16-20	50	3,59	1,02						
	21 ve üstü	53	3,74	,91						
	Toplam	351	3,58	,96						

Çizelge 96’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Çeşitlilik puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,89$; $p>,05$).

4.4.7 Öğretmenlerin Eğitimde Toplam Kalite Ölçeği Alt Boyut Puanları İle İş Değerleri Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Çizelge 97. TKY Alt Ölçeği (Politika ve Strateji) Ve İş Değerleri Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi

Değişken	N	r	p
Politika ve Strateji - Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik	351	,246	,000
Politika ve Strateji - Ekonomik Faydalar	351	,092	,085
Politika ve Strateji - Başarı	351	,174	,001
Politika ve Strateji - Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler	351	,293	,000
Politika ve Strateji - Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları	351	,242	,000
Politika ve Strateji - Çevre	351	,215	,000
Politika ve Strateji - Prestij	351	,257	,000
Politika ve Strateji - Fedakarlık	351	,137	,010
Politika ve Strateji - Güvenlik	351	,145	,007
Politika ve Strateji - Çeşitlilik	351	,240	,000

Çizelge 97’de görüldüğü üzere, Politika ve Strateji ölçeğinden alınan puanlarla Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,246$; $p<,001$).

Politika ve Strateji ölçeğinden alınan puanlarla Ekonomik Faydalar puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Politika ve Strateji ölçeğinden alınan puanlarla Başarı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,174$; $p<,01$).

Politika ve Strateji ölçeğinden alınan puanlarla Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler puanları

arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,293$; $p < ,001$).

Politika ve Strateji ölçeğinden alınan puanlarla Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,242$; $p < ,001$).

Politika ve Strateji ölçeğinden alınan puanlarla Çevre puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır $r = ,215$; $p < ,001$).

Politika ve Strateji ölçeğinden alınan puanlarla Prestij puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,257$; $p < ,001$).

Politika ve Strateji ölçeğinden alınan puanlarla Fedakarlık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır $r = ,137$; $p < ,05$).

Politika ve Strateji ölçeğinden alınan puanlarla Güvenlik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = ,145$; $p < ,01$).

Politika ve Strateji ölçeğinden alınan puanlarla Çeşitlilik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < ,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki

saptanmıştır ($r=,240$; $p<,001$).

Çizelge 98. TKY Alt Ölçeği (Liderlik ve Çalışanlar) Ve İş Değerleri Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi

Değişken	N	r	p
Liderlik ve Çalışanlar -Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik	351	,319	,000
Liderlik ve Çalışanlar -Ekonomik Faydalar	351	,179	,001
Liderlik ve Çalışanlar -Başarı	351	,189	,000
Liderlik ve Çalışanlar -Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler	351	,385	,000
Liderlik ve Çalışanlar -Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları	351	,316	,000
Liderlik ve Çalışanlar -Çevre	351	,282	,000
Liderlik ve Çalışanlar -Prestij	351	,294	,000
Liderlik ve Çalışanlar -Fedakarlık	351	,096	,072
Liderlik ve Çalışanlar -Güvenlik	351	,168	,002
Liderlik ve Çalışanlar -Çeşitlilik	351	,322	,000

Liderlik ve Çalışanlar ölçeğinden alınan puanlarla Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,319$; $p<,001$).

Liderlik ve Çalışanlar ölçeğinden alınan puanlarla Ekonomik Faydalar puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,179$; $p<,01$).

Liderlik ve Çalışanlar ölçeğinden alınan puanlarla Başarı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,189$; $p<,001$).

Liderlik ve Çalışanlar ölçeğinden alınan puanlarla Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment

Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,385$; $p<,001$).

Liderlik ve Çalışanlar ölçeğinden alınan puanlarla Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,316$; $p<,001$).

Liderlik ve Çalışanlar ölçeğinden alınan puanlarla Çevre puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,282$; $p<,001$).

Liderlik ve Çalışanlar ölçeğinden alınan puanlarla Prestij puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,294$; $p<,001$).

Liderlik ve Çalışanlar ölçeğinden alınan puanlarla Fedakarlık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Liderlik ve Çalışanlar ölçeğinden alınan puanlarla Güvenlik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,168$; $p<,01$).

Liderlik ve Çalışanlar ölçeğinden alınan puanlarla Çeşitlilik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,322$; $p<,001$).

Çizelge 99. TKY Alt Ölçeği (Hizmet Alanlar ve Süreçler) Ve İş Değerleri Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi

Değişken	N	r	p
Hizmet Alanlar ve Süreçler-Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik	351	,264	,000
Hizmet Alanlar ve Süreçler-Ekonomik Faydalar	351	,173	,001
Hizmet Alanlar ve Süreçler-Başarı	351	,154	,004
Hizmet Alanlar ve Süreçler-Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler	351	,343	,000
Hizmet Alanlar ve Süreçler-Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları	351	,307	,000
Hizmet Alanlar ve Süreçler-Çevre	351	,291	,000
Hizmet Alanlar ve Süreçler-Prestij	351	,246	,000
Hizmet Alanlar ve Süreçler-Fedakarlık	351	,075	,160
Hizmet Alanlar ve Süreçler-Güvenlik	351	,136	,011
Hizmet Alanlar ve Süreçler-Çeşitlilik	351	,308	,000

Hizmet Alanlar ve Süreçler ölçeğinden alınan puanlarla Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,264$; $p<,001$).

Hizmet Alanlar ve Süreçler ölçeğinden alınan puanlarla Ekonomik Faydalar puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,173$; $p<,01$).

Hizmet Alanlar ve Süreçler ölçeğinden alınan puanlarla Başarı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,154$; $p<,01$).

Hizmet Alanlar ve Süreçler ölçeğinden alınan puanlarla Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,343$; $p<,001$).

Hizmet Alanlar ve Süreçler ölçeğinden alınan puanlarla Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,307$; $p<,001$).

Hizmet Alanlar ve Süreçler ölçeğinden alınan puanlarla Çevre puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,291$; $p<,001$).

Hizmet Alanlar ve Süreçler ölçeğinden alınan puanlarla Prestij puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,246$; $p<,001$).

Hizmet Alanlar ve Süreçler ölçeğinden alınan puanlarla Fedakarlık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Hizmet Alanlar ve Süreçler ölçeğinden alınan puanlarla Güvenlik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,136$; $p<,05$).

Hizmet Alanlar ve Süreçler ölçeğinden alınan puanlarla Çeşitlilik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<,001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,308$; $p<,001$).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, temel olarak ele alınan problemin çözümü ve araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak toplanan verilerden elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve elde edilen sonuçlara paralel olan önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç-Tartışma

İlköğretimde ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin İş değerlerine ve Toplam kalite yönetimi uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmanın sonuçlarına aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin 166'sı (%47,3) bay; 185'i (%52,7) bayandır. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılanların yarıdan fazlası bayan öğretmenlerden oluşmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin 80'i (%22,8) 21-30 yaş; 175'i (%49,9) 31-40 yaş; 74'ü (%21,1) 41-50 yaş; 22'si (%6,3) 51-60 yaş grubundadır. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan çoğunluk 30 yaş üzerindedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin 133'ü (%37,9) Eğitim fakültesi mezunu; 106'sı (%30,2) Fen-edebiyat fakültesi mezunu; 74'ü (%21,1) Lisans üstü mezunu; 38'i (%10,8) diğer mezuniyet grubundadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin 60'ı (%17,1) Türkçe-edebiyat branşı; 60'ı (%17,1) Matematik branşı; 59'u (%16,8) Sosyal Bilgiler (Tarih-Coğrafya-Felsefe) branşı; 45'i (%12,8) Fen Bilgisi (Fizik-Kimya-Biyoloji) branşı; 29'u (%8,3) Din kültürü branşı; 33'ü (%9,4) Yabancı dil branşı; 65'i Diğer branşlar grubundadır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin 236'sı (%67,2) 1-5 okul yılı; 70'i (%19,9) 6-10 okul yılı; 25'i (%7,1) 11-15 okul yılı; 20'si (%5,7) 16 ve üstü okul yılı grubundadır. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan çoğunluk 1-5 okul yılındaki öğretmenlerden oluşmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, 46'sı (%13,1) 1-5 yıl kıdem; 111'i (%31,6) 6-10 yıl kıdem; 91'i (%25,9) 11-15 yıl kıdem; 50'si (%14,2) 16-20 yıl kıdem; 53'ü (%15,1) 21 ve üstü yıl kıdem grubunda oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin TKY ve İş Değerleri ölçeklerinden aldıkları sonuçlar ve yapılan diğer çalışmalarla ilgili karşılaştırmalar:

- Araştırmaya katılan öğretmenler TKY alt boyutlarından en yüksek puanı “Liderlik ve Çalışanlar” alt ölçeğinden; en düşük puanı “Politika ve Strateji” alt ölçeğinden almışlardır.
- Araştırmaya katılan öğretmenler İş Değerleri alt ölçeklerinden en yüksek puanı “Başarı” alt ölçeğinden; en düşük puanı “Ekonomik Faydalar” alt ölçeğinden almışlardır.

- Kubat (2007) yaptığı çalışmada; İş değeri boyutlarının ortalamalarına göre en yüksek puana sahip olan boyut “Başarı” boyutudur. Çalışanlar işe gösterilen çabanın sonuçlarını görmek isterler. “Ekonomik Faydalar” ise en düşük puanı almıştır.

- Yapılan her iki çalışmada da sonuçların aynı çıkması düşündürücüdür. Eğitim ve imalat sektörü bazı açılardan birbirine benzese de bazı açılardan tamamen farklıdır. Yine de bu durumda; her iki sektörde de çalışanların, başarılı olduklarını hissetmeye önem verdikleri, işin ekonomik yönüne ise en az değeri verdikleri söylenebilir.

TKY uygulamalarından öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin sonuçlar ve yapılan diğer çalışmalarla ilgili karşılaştırmalar:

- TKY ölçeğinde yer alan politika ve strateji, liderlik ve çalışanlar boyutları açısından araştırmaya katılan bay ve bayan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Hizmet Alanlar ve Süreçler” alt boyutunda ise bayanların algısının baylara göre istatistiksel açıdan $p<,05$ boyutunda anlamlı bulunmuştur. Diğer bir ifade ile TKY ölçeğinin “Politika ve Strateji”, “Liderlik ve Çalışanlar” boyutları açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yokken, “Hizmet Alanlar ve Süreçler” boyutunda bayanların algısı daha yüksektir.

- Keskin (2005) yaptığı araştırmada; TKY ölçeğinde yer alan tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre bay ve bayan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptamamıştır.

- Yapılan bu iki çalışmada, sadece “Hizmet Alanlar ve Süreçler” alt boyutunda bir sonuç farklılığı görülmektedir. Bu farklılık seçilen örneklemelerden kaynaklanabileceği gibi, zaman içinde bay ve bayan öğretmenlerin TKY uygulamaları konusunda düşüncelerinde değişiklik olabileceği sonucunu da akla getirmektedir. Literatür kısmı dikkate alındığında ise cinsiyet değişkeni açısından TKY uygulamaları alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı farklılık oluşacağı beklentisi de mevcut değildir.

- TKY ölçeğinin alt boyutlarından “Politika ve Strateji” açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel açıdan $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 21-30 yaş ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre 41-50 yaş ve 51-60 yaş grubu öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu, sonucuna ulaşılmıştır. TKY ölçeğinin diğer maddeleri açısından öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir

farklılığa rastlanılmamıştır. Diğer bir ifade ile TKY ölçeğinde yer alan “Politika ve Strateji” alt boyutu dışında kalan “Hizmet Alanlar ve Süreçler”, “Liderlik ve Çalışanlar” boyutlarından bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Keskin (2005)’in yaptığı çalışmada; “Politika ve Strateji” boyutuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer alt boyutlarda ise yaş değişkenine göre sonuçlar istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir.

- Yukarıdaki karşılaştırmalardan da anlaşılacağı üzere sonuçlar birbirinin tamamen tersini göstermektedir. Bu durumda araştırmanın daha geniş bir örneklem üzerinde tekrarlanması ve sonuçların literatürle birlikte değerlendirilerek yeniden yorumlanması konunun aydınlanması açısından daha sağlıklı bir fikir verecektir.

- TKY uygulamaları ölçeğinin alt boyutlarından “Liderlik ve Çalışanlar”, “Hizmet Alanlar ve Süreçler” boyutlarından bakıldığında öğretmenlerin mezuniyet değişkenleri arasında $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Lisans üstü mezunları ile diğer mezuniyet arasında diğer mezuniyet lehine istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur.

- Keskin (2005)’e göre; TKY uygulamaları ölçeğinin alt boyutlarından “Liderlik ve Çalışanlar”, “Hizmet Alanlar ve Süreçler” boyutlarından bakıldığında öğretmenlerin mezuniyet değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutunda, farklılığın eğitim fakültesiyle, fen-edebiyat fakültesi arasında eğitim fakültesi lehine; yine fen-edebiyat fakültesi ile diğer mezuniyet arasında diğer mezuniyet lehine gerçekleşmiştir. “Hizmet Alanlar ve Süreçler” alt boyutunda ise farklılığın eğitim enstitüsü mezunu olanlarla fen-

edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında eğitim enstitüsü mezunları lehine; eğitim fakültesi mezunu olanlarla, fen-edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında eğitim fakültesi mezunları lehine; diğer olarak belirtilen grupla fen-edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında diğer grup lehine gerçekleşmiştir.

- Her iki çalışmada da aynı alt boyutlar için mezuniyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanmış, fakat farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan sonraki analizlerde sonuçlar birbirinden biraz ayrılmıştır.

- TKY uygulamaları ölçeğinin tüm alt boyutları açısından değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ve çalışma süreleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Keskin (2005) yapmış olduğu çalışmasında; TKY uygulamaları ölçeğinin tüm alt boyutlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ve çalışma süreleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

- Bu iki çalışmada da aynı sonuca ulaşılması ise branş ve çalışma süresi değişkenlerinin TKY uygulamaları ölçeğinin alt boyutlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığını ispat etmiş olmaktadır.

- TKY uygulamaları ölçeğinin tüm alt boyutlarına göre öğretmenlerin kıdem yılları arasında $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 6-10 kıdem yılı olan öğretmenlere göre 21 ve üstü kıdem yılına sahip olan öğretmenler TKY uygulamaları ölçeğinin “Hizmet Alanlar ve Süreçler” ve “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutlarına ilişkin algıları daha yüksektir. “Politika ve Strateji” alt boyutunda ise 6-10 kıdem yılına sahip ve 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenlere göre 21 ve üstü kıdem yılına sahip öğretmenlerin algıları daha yüksektir.

- Keskin (2005)'in yapmış olduğu çalışmada ise, TKY uygulamaları “Liderlik ve Çalışanlar” ve “Hizmet Alanlar ve Süreçler” alt boyutları puanlarının öğretmenlerin kıdem yılları değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. “Politika ve Strateji” alt boyutu puanlarında ise öğretmenlerin kıdem yılları değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- Yapılan tüm bu ikili karşılaştırmalar sonucunda; her iki çalışmanın da birçok sonuç açısından benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Yine de bu iki çalışmanın sonuçlarının tam olarak birbirleriyle örtüşüklerini söylemek doğru olmayacaktır. Bu da yapılan çalışmalarda kullanılan örneklemelerin farklılığından ve zaman içinde öğretmenlerin TKY uygulamaları konusunda algılarının değişmesinden kaynaklanabileceği sonucunu ortaya koymaktadır.

İş Değerleri Ölçeğinin öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin sonuçları ve yapılan diğer çalışmalarla ilgili karşılaştırmalar:

- İş değerleri ölçeğinde yer alan “Çevre” alt boyutu dışında kalan Yaratıcılık-Zihinsel Teşvik, Ekonomik Faydalar, Başarı, Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler, Yaşam Tarzı-Çalışma Arkadaşları, Prestij, Fedakarlık, Güvenlik ve Çeşitlilik alt boyutlarına göre öğretmenlerin cinsiyetleri arasında $p<,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sözü geçen boyutların tamamında baylara göre bayan öğretmenlerin algısının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

- Kubat (2007) yaptığı araştırma sonucunda; “Çevre” dışında tüm alt boyutlar için cinsiyet değişkeninin iş değerleri üzerine etkisi olmadığını tespit etmiştir. Yani, iş çevresine bayanlar daha çok önem vermektedir.

- Yapılan bu iki araştırma sektörlerin cinsiyet değişkeni için birbirinin

tamamen aksi sonuçlar doğurmuştur. Bu durumda eğitim sektörü için “Çevre” alt boyutu hiç önemli değilken, imalat sektöründe imalat koşullarının da devreye girmesi (hijyen, sağlık sorunları, aşırı yıpranma gibi) nedeniyle çok önem arz ettiğini söylenebilir.

- İş değerleri ölçeğinde yer alan “Prestij” alt boyutuna göre öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Prestij puanı ortalamaları Eğitim Fakültesi mezunları ile diğer mezuniyet arasında diğer mezuniyet lehine istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları ve diğer mezuniyetler lisans üstü mezunlara göre “prestij” algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer boyutlara göre ise öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

- Kubat (2007) araştırmasında; çalışanların eğitim durumunun iş değerleri üzerinde istatistiksel açıdan etkili olduğunu bulmuştur. “Yaratıcılık” boyutunda ilköğretim ve üniversite mezunları arasında, “Zihinsel Teşvik” ve “Yönetim” boyutlarında ise üniversite mezunları ile hem ilköğretim hem de lise mezunları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir.

- Yapılan bazı çalışmalarda eğitim düzeyi yüksek olan insanların, içsel ödüllere (çalışmanın kendisine değer vermek, ilgi çekici iş vb.) daha çok önem verdiği, dışsal değerlere (para, güvenlik ve prestij gibi) ise daha az önem verildiği saptanmıştır (Uyan, 2002, s.83).

- İş değerleri ölçeğinin tüm alt boyutlarına göre öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- İş değerleri ölçeğinde yer alan “Prestij” alt boyutuna göre öğretmenlerin okul yılları değişkenleri arasında $p < ,05$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 1-5 okul yılı grubuna göre 11-15 okul yılı ve 16 ve

üstü okul yılına sahip olanların “prestij” algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İş değerleri ölçeğinin diğer alt boyutlarına göre öğretmenlerin okul yılları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

- İş değerleri ölçeğinde yer alan “Bağımsızlık-Üstlerle İlişkiler” alt boyutuna göre öğretmenlerin kıdemleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 6-10 kıdem yılı ile 16-20 kıdem yılı ve 21 ve üstü kıdem yılına sahip olanların algıları daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İş değerleri ölçeğinin diğer alt boyutlarına göre öğretmenlerin kıdemleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

- Kubat (2007) yaptığı araştırmada kıdem yılının iş değerlerini istatistiksel olarak etkilemediğini belirtmiştir. Ancak, her bir boyutta en yüksek ortalamanın kıdem yılı 6-10 yıl arasında olan gruba ait olduğunu belirtmiştir.

- Sonuç olarak; farklı sektörlerde yapılan iki çalışma olmasına rağmen, sonuçların bir çok açıdan benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin eğitimde toplam kalite ölçeği alt boyut puanları ile iş değerleri ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişkilere dair sonuçlar:

- TKY ölçeğinin “Politika ve Strateji” alt boyutuyla iş değerleri ölçeğinin “Ekonomik Faydalar” alt boyutu hariç diğer boyutları arasında $p<,01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- TKY ölçeğinin “Liderlik ve Çalışanlar” alt boyutuyla iş değerleri ölçeğinin “Fedakarlık” alt boyutu hariç diğer boyutları arasında $p<,01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- TKY ölçeğinin “Hizmet Alanlar ve Süreçler” alt boyutuyla iş değerleri ölçeğinin “Fedakarlık” alt boyutu hariç diğer boyutları arasında $p<,01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

- Çıkan sonuçlardan TKY ölçeği ile İş değerleri ölçeği alt boyutları arasında tamamına yakınında anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile TKY uygulamaları öğretmenlerin iş değerlerini etkilemektedir.

5.2 Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçların ışığı altında araştırmaya yönelik ve uygulamaya yönelik olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Gelecek araştırmalarda veri toplama yöntemi olarak anketten farklı bir teknik seçilmesi anket yönteminin oluşturduğu kısıtları giderebilir.

- Bu başlıkla araştırmanın Türkiye genelinde veya İstanbul ilinde daha fazla sayıda öğretmen arasında yapılması TKY ve İş değerleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ve evreni temsil etme açısından daha sağlıklı olacaktır.
- Elektronik ortamda hazırlanan bir anket ve ölçme araçları ile yapılacak bir araştırma internet siteleri ve öğretmen portalları yardımıyla daha çok kişiye ulaşmayı sağlayacağı gibi verilerin işlenmesini kolaylaştıracaktır.
- Aynı okul türü değişkeni için farklı ilçeleri veya illeri kapsayan bir çalışma bölgesel farklılıkların TKY uygulamalarının öğretmenlerin İş değerlerine etkilerinin incelenmesi açısından yararlı olacaktır.

5.2.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okullarda TKY felsefesi benimsetilmelidir. Bunun için okul yöneticilerine ve öğretmenlere koordineli şekilde eğitim seminerleri verilmelidir.

- Kurum idarecilerine ait yetkilerin önemli bir kısmının TKY çerçevesinde oluşturulan OGYE ekiplerine yasa ve yönetmelikler yolu ile devredilmesi gerekmektedir.
- Eğitim kurumlarında katılımcı ve şeffaf bir yönetim anlayışı geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin işlerine hak ettikleri değeri vermeleri için öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek seçmeleri gerekir. Bunun için üniversiteye girme aşamasında olan lise son sınıf öğrencilerine mesleki yönlendirme bilinçli ve doğru yaptırılmalıdır.
- Öğretmenlerin işlerine daha fazla değer ve önem vermeleri için öğretmenlerin yaşam koşullarını iyileştirici çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin işlerine gereken değeri ve önemi vermeleri için Devlet okulu öğretmenlerinin maaşları, performans değerlendirme yöntemlerinin Özel okul öğretmenleriyle aynı düzeye getirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abdullaeva, F. (2007). *Öğrencilerin girişimcilik özellikleri ve iş değerleri: Kırgızistan, Özbekistan, Azerbaycan ve Türkiye karşılaştırılması*, Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Academic Search Elite, (1992), The Quality Revolution in Education. Educational Leadership Nov92, Vol.50 Issue 3, p4-6
- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aksu, M. B. (1995). Toplam kalite yönetimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1 (2),203-210.
- Altaş, G. (2004), İş değerleri örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinin bireysel iş performansı ve işten ayrılma etkisi üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Arslan, Z.Ş. Yaşar., F.T.(2007). Yükselen “değerler” kavramı üzerine eleştirel bir yaklaşım, *DEM Dergi* , (1) 8-11
- Atay, S. (2003).Türk yönetici adaylarının, siyasal ve dini tercihleri ile yaşam değerleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, (3) 89.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi*,1 (3) 121-144
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Bağrıaçık, A. (1997). *Belgelerle uygulamalı hizmette kalite İSO 9000 standartlarına göre nedir?* İstanbul: Bilim Teknik Yayınları.
- Baloğlu, M., ve Balgalmış, E., (2004). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz

değerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10) 21-34

Barbaros, İ.(1985). Millî eğitim sisteminde yönetimi geliştirmek. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, (2) 227.

Bolay, S.H. (2007). Değerlerimiz ve günlük hayat. *DEM Dergisi*, (1) 12-19

Bonstingl, J. J .(2000). *Kalite okulları*. Çev. Hayal Köksal ,İstanbul: Dünya Yayınları

Bozkurt, R. ve Odaman, A. (1995). *ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri*. Ankara: MPM Yayınları.

Bulut, Ö., Gökbunar, R. Çivi, E. Öztürk. M. (1997). *Eğitim yönetiminin çağdaşlaştırması, eğitimde toplam kalite yönetimi uygulaması ve kararları*. İstanbul: KalDer Yayınları.

Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür Vakfı.

Chang, T. (2002). *The Study of elementary schools teachers' Work Values and Job Satisfaction*. Doctor of Education, Spalding University.

Cherrington, D. J., S.J. Conde ve J.L. England (1979) Age and Work Values. *Academy of Management Journal*, 22: 617-623.

Çalık, T. (2003). *Yönetimde Problem Çözme Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Çelik, V. (1993). Eğitim yönetiminde örgütsel kültür ve önemi. *Verimlilik Dergisi*, (1) 915-927.

Çelik, V. (1996). Örgütsel değişme ve geleceğin okulu. *Yeni Türkiye Dergisi*, Özel Eğitim Sayısı, 2 (7) 29-38.

- Demirkan, M. (1997). *Toplam kalite yönetimi*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- Demirkaya, D. G. (2001). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *HİE/ Eğitim Teknolojileri Formatörleri Semineri*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Dulnik, A., Cross-National Differences in the Work Values of Employees of a US-Based Multi-National Corporation: A Comparative Study of United States, Poland and Mexico, Doctor of Education, George Washington University, 2004
- Elizur, D., "Facets of Work Values: A Structural Analysis of Work Outcomes", *Journal of Applied Psychology*, 69(3), 1984, 379-389
- Ensari, H. (1999). *21. Yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Ercan, R. 1999. Toplam Kalite Yönetimi (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler enstitüsü
- Erçetin, Ş.(2000). İlköğretim okulları hangi değerle yönetiliyor? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1) 31-43
- Erdem, A.R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4) 55-72
- Eslinger, M. R. (2000). Multi- generational workplace: The differentiation of generations by the work values they possess. Doctoral Disserration, University of Idaho Collage of Graduate Studies, Moskova.
- Furnham, A., K.V. Petrides, I. Tsaousis, K. Pappas ve D. Garrod (2005).A crosscultural investigation into the relationships between personality traits and work values. *The Journal of Psychology*, 9, (1) 5-32.

- Gençyılmaz, G. Zaim, S. (1999). İ.Ü. Eğitimde toplam kalite yönetimi. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 9-35
- Gökdere, M., Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (2) 93-103
- Günbayı, İ. ve Çevik, V. (2004).Yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.163.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Hollanda: Türk Akademisyenler Birliği Yayınları.
- Hsieh, C.A., A Study of the Relationship between Work Values and Career Choice Hospitality Management Students in Taiwan, Ph. D. Dissertation, Idaho State University, 2006.
- James, P. (1996). Total Quality Management An Introductory Text, London: Prentice Hall Inc.
- Kalder, (2001). *Toplam kalite kontrol*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Keskin, C., (2005). *İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi uygulanmasının öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kubat, U., (2007). *İmalat sektöründe iş değerleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kumar, K., (2005). Work Values Comparison: Caucasian Americans and Indians in Silicon Valley, Master of Science Thesis, San Jose State University.

Kuran, K. (2005). Bir değişim ve gelişim süreci olarak eğitimde tky ve aktif öğrenme ilişkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (30) 14-22.

Lyons, S. T., L.E. Duxbury ve C. A. Higgins (2006). A comparison of the values and commitment of private sector, public sector, and parapublic sector employees, *Public Administration Review*, S. Temmuz/Ağustos 605-618.

Manhardt, P.J. (1972), Job orientation of male and female collage graduates in business. *Personnel Psychology*, 25:..361-368.

MEB (1999), *Toplam kalite yönetimi uygulama projesi*. Ankara: YÖDGED.

MEB (2001). Problem çözme teknikleri. İşsever, Cengiz ve Diğerleri, *Endüstriyel Teknik Öğretimde Toplam Kalite 9*, Ankara: Erkek Tek.Öğr.Gnl.Müdürlüğü.

Miller, J.E. (2006). The effect of reward, commitment, organizational climate and work values on intention to leave: Is there a difference among generation?, Doctoral Dissertation, State University of New York Collage of Business Department of Organizational Studies, Albany

Mirels, H.L. ve J.B. Garrett (1971).The Protestant ethic as a personality variable. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 28 (6) 1530-1556.

Muluk, Z. ve Burcu, E. (2000). *Türkiye'de kalite olgusunun gelişimi*. Ankara: KalDer Yayınları.

Özkul, A. S. (2007), “Yaşam ve çalışma değerlerini etkileyen faktörler SDÜ öğrencileri üzerinde bir araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Sağnak, M. (2005). Örgüt ve yönetim değerlerinin önemi, milli eğitim. *Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*. (166)
- Sarnswang, S., Work Values and Job Satisfaction of Academic Deans in Thailand's Universities, Ph. D. Dissertation, University of Missouri Columbia, 1995.
- Özdemir, S. (1997). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özden, Y. (1998). *Eğitim dönüşüm yeni değer ve oluşumlar*. İstanbul: Pegem Yayını.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler.*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özensel, E., (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 231-232
- Peker,Ö. (1994). Toplam kalite yönetiminin eğitim sistemine uygulanabilirliği. *Amme İdaresi Dergisi*, 68.
- Peker, Ö. (1993). Toplam kalite yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, (26),197-215.
- Rokeach, M. (1973), The nature of human values, New York: Free Press.
- Sagie, A., D. Elizur ve M. Koslowsky (1997. Work values: a theoretical overview and a model of their effects. *Journal of Organizational Behaviour*,17: 503-514.
- Schwartz, S. H. (1994), Are the universal aspects in the structure and contents of human values?, *Journal of Social Issues*, 1:19-45.
- Silah, M. (2000).*Çalışma psikolojisi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Soylu, K. (1998). *TKY sözlüğü*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Super, D.E. (1970).Work values inventory manual, Boston: Houghton Mifflin

Şişman, M., Turan, S., (2001). *Eğitim ve okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Uyan, G. (2002). Öğretmenlerin iş değerleri, kişilik özellikleri ve iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, S., Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Özel Yayınevi

Yıldırım, H. A. (2002), *Eğitimde toplam kalite yönetimi: ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında tky uygulama modeli*. Ankara: Nobel Yayınları

EKLER

Ek-1: Anket Yönergesi Ve Kişisel Bilgiler Ölçeği

Bu anket sonucu yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Anketteki bilgilerin tamamı gizli kalacaktır. Hiçbir şekilde okul ve öğretmen ismi çalışmalarda kullanılmayacaktır.

Lütfen her soruyu cevaplamaya özen gösteriniz.

Sorulara içtenlikle cevap verdiğinizize inanıyor katkılarınızdan dolayı teşekkür ediyoruz.

Yavuz KALKAN

Dr. Mustafa OTRAR

1. Cinsiyetiniz?

Bay Bayan

2. Yaşınız?

21-30 31-40 41-50 51-60 61 ve üstü

3. Mezuniyet durumunuz?

Eğitim Enstitüsü Eğitim Fak. Fen-Edebiyat Fak Lisans Üstü

Diğer

4. Branşınız?

Türkçe-Edebiyat Matematik Sosyal Bilgiler (Tarih-Coğrafya-Felsefe)

Fen Bilgisi (Fizik-Kimya-Biyoloji) Beden Eğitimi Resim Müzik

Din Kültürü Yabancı Dil Rehberlik Diğer

5. Okulumuzda kaç yıldır çalışıyorsunuz?

1-5 6-10 11-15 16-20 21 ve üstü

6. Meslekte kaçınıcı yılınız?

1-5 6-10 11-15 16-20 21 ve üstü

Ek-2: Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetim Ölçeği

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.	Okulumuzun vizyonu ve misyonu oluşturulmakta					
2.	Okulumuzda değişen veli ve öğrenci beklentileri belirlenmekte					
3.	Okulumuzda tayinler (işe alma) objektif ölçülere göre yapılmakta					
4.	Hizmet kalitesinin artırılması için çevre kuruluşlarla (demek, sendika, şirket, yerel yönetim) işbirliği yapılmakta					
5.	Okulumuzda süreç akış şeması(işlerin yapılış sırası) yapılmakta					
6.	Yöneticilerimiz (Okul Müdürü ve yardımcıları) iyileştirme çalışmalarında aktif rol almakta					
7.	Diğer okullardaki gelişmeleri takip ederek yenilikler yapılmakta					
8.	Çalışan memnuniyeti belirlenmekte ve iyileştirilmekte					
9.	Okulumuzun gelirleri eğitim öğretimin iyileştirilmesine harcanmakta					
10.	Çalışanlar süreç tanımlarına uygun olarak eğitilmekte					
11.	Yöneticilerimiz çevredeki kuruluşlarla işbirliği yapmakta					
12.	Okulumuzda performans değerlendirmeleri, objektif yapılmakta					
13.	Çalışanların performans değerlendirilmeleri yapılmakta					
14.	Okulumuzun bina bakım ve onarımı yapılmakta					
15.	Hizmet çeşit ve süreçleri veli öğrenci beklentilerine göre geliştirilmekte					
16.	Okulumuzda kararlar paydaşların (ilgililerin katılımlarıyla) alınmakta					
17.	Okulumuzda başarı kriterleri belirlenmekte					
18.	Okulumuzda hedeflerimize uygun çalışan (öğretmen-memur) eğitimi uygulanmakta					
19.	Okulumuzda mevcut teknoloji kullanılmakta					
20.	Verilen hizmetle ilgili veli ve öğrencilerimiz bilgilendirilmekte					
21.	Okulumuzda başarı ödüllendirilmekte					
22.	Okulumuzda süreç tanımları yapılmakta					
23.	Okulumuzda iyileştirmeler ekip çalışmasıyla yapılmakta					
24.	Okulumuzda bilgi birikimi çalışanlar arasında paylaşılmakta					
25.	İyileştirme takımları problem çözme araçlarını (beyin fırtınası, neden sonuç diyagramı vb.) kullanmakta					
26.	Okulumuzun hedefleri düzenli olarak duyurulmakta					
27.	Okulumuzda süreç sahipleri açıkça belirlenmekte					
28.	Okulumuzda her kişi ve birimle rahatlıkla iletişim kurabilmekte					
29.	Okulumuzda veli ve öğrenci memnuniyeti ölçülmekte					
30.	Yöneticilerimiz görevlendirmelerini isabetli yapmakta					

Ek 3: İş Değerleri Ölçeği

Aşağıdaki ifadeler iş değerleri ile ilgilidir. Lütfen, bu ifadelerin iş veya kariyeriniz için önem derecesini, uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

	İşim beni tatmin ediyor çünkü;	Hiç önemli değil	Biraz önemli	Oldukça önemli	Önemli	Çok önemli
1.	Başkalarına yardım etmeme fırsat tanıyor.					
2.	Yaptığım iş aracılığıyla başkalarına yardım etmeme					
3.	Toplumun ve diğer kişilerin refahına katkıda bulunuyor.					
4.	Yeni fikirler denememe izin veriyor.					
5.	Görevleri tamamlamada yeni metotlar üretmemi					
6.	Tamamen yeni fikirler geliştirmemi gerektiriyor.					
7.	Yeni problemleri çözmeme her zaman fırsat tanıyor.					
8.	Monoton değil ve beni sürekli öğrenme konumunda					
9.	Zor durumlarda yetenek ve vasıflarımı kullanmama izin					
10.	İyi yapılmış bir görevden dolayı bana başarı duygusunu					
11.	Her günün sonunda bana bir şeyleri başarıyla					
12.	Bana iyi bir iş yaptığım hissini veriyor.					
13.	Karar alırken kendi inisiyatifimi kullanmama müsaade					
14.	Bağımsız çalışmama imkan tanıyor.					
15.	İsmini istediğim şekilde yapmama olanak sağlıyor.					
16.	Başkalarının çalışmak istediği bir iş.					
17.	Başkalarının saygı duyduğu bir iş.					
18.	Toplumda prestiji olan bir iş.					
19.	Liderlik vasıflarımı göstermeme olanak sağlıyor.					
20.	Diğerlerinin işlerini planlayıp yönetmemi gerektiriyor.					
21.	İşimi yaparken bana yetki veriyor.					
22.	İstediğim şekilde yaşamama yetecek ödemevi alıyorum.					
23.	Yaptığım işten en yüksek geliri elde etmemi sağlıyor.					
24.	İstediğim seviyeleri alabilecek kadar iyi ücret alıyorum.					
25.	İstikrarlı bir iş.					
26.	Pozisyonumu hep koruyacağım hissine sahibim.					
27.	İşten çıkarılma ihtimalim düşük görünüyor.					

28.	Çalışmak için temiz, sıcak ve aydınlık bir yer.						
29.	Çalışmak için güvenli ve hoş bir yer.						
30.	Yeterli çalışma, dinlenme alanına ve diğer tesislere						
31.	İşim mantıklı bir kişi tarafından denetleniyor.						
32.	Adil bir patronum var.						
33.	Kişisel sorunlarım hakkında konuşabileceğim bir						
34.	İş arkadaşlarımla kaliteli ilişkiler kurmama izin						
35.	Meslektaşlarımla arkadaşlık kurmama imkan tanıyor.						
36.	İş arkadaşlarımla çalışmak kolaydır.						
37.	Aileme veya arkadaşlarıma zaman ayırmama imkan						
38.	Hayatı sevdiğim şekilde yaşamama imkan veriyor.						
39.	Çalışma saatlerimin esnek olmasına olanak tanıyor.						
40.	Çeşitli görevler içeren bir işim var.						
41.	Beni sürekli aynı seviye yapmak zorunda bırakmıyor.						
42.	Çeşitli beceri ve ilgiler sunan bir iştir.						

Ek-4: Okullar Listesi

- 1-BEYKOZ / AHMET FERİT İNAL LİSESİ
- 2-BEYKOZ / BEYKOZ İ.H.L. VE A.İ.H.L.
- 3-BEYKOZ / FATİH HOCA İLKÖĞRETİM OKULU
- 4-ÜMRANİYE / ÜMRANİYE İ.H.L. VE A.İ.H.L.
- 5-ÜMRANİYE / MUSTAFA KEMAL ANADOLU LİSESİ
- 6-ÜSKÜDAR / ÜSKÜDAR İ.H.L. VE A.İ.H.L.
- 7-ÜSKÜDAR / SELİMİYE ANADOLU TARIM MESLEK LİSESİ VE T.M.L.
- 8-ÜSKÜDAR / İCADIYE İLKÖĞRETİM OKULU
- 9-ÜSKÜDAR / SELAMİALİ İLKÖĞRETİM OKULU
- 10-ÜSKÜDAR / BAĞLARBAŞI İLKÖĞRETİM OKULU
- 11-ÜSKÜDAR / ALTUNİZADE HAFİZE ÖZAL İLKÖĞRETİM OKULU
- 12-ÜSKÜDAR / FATİH İLKÖĞRETİM OKULU
- 13-ÜSKÜDAR / FUAT BAYMUR İLKÖĞRETİM OKULU
- 14-ÜSKÜDAR / İBRAHİM HAKKI KONYALI İLKÖĞRETİM OKULU
- 15-ÜSKÜDAR / ZEYNEPKAMİL İLKÖĞRETİM OKULU
- 16-ÜSKÜDAR / HACI SELİM AĞA İLKÖĞRETİM OKULU
- 17-ÜSKÜDAR / HATTAT İSMAİL HAKKI İLKÖĞRETİM OKULU
- 18-ÜSKÜDAR / MİTHATPAŞA ANADOLU KIZ MESLEK VE K.M.L.
- 19-ÜSKÜDAR / CUMHURİYET KIZ MESLEK LİSESİ
- 20-ÜSKÜDAR / AHMET KELEŞOĞLU ANADOLU LİSESİ
- 21-ÜSKÜDAR / İSTANBUL ÜSKÜDAR LİSESİ
- 22-ÜSKÜDAR / BEYLERBEYİ HACI SABANCI ANADOLU LİSESİ
- 23-ÜSKÜDAR / HALİDE EDİP ADIVAR LİSESİ
- 24-ÜSKÜDAR / CUMHURİYET LİSESİ
- 25-ÜSKÜDAR / BURHAN FELEK LİSESİ
- 26-ÜSKÜDAR / ÇENGELKÖY LİSESİ
- 27-ÜSKÜDAR / ÜSKÜDAR TİCARET MESLEK VE A.T.M.L.
- 28-ÜSKÜDAR / KANDİLLİ ANADOLU LİSESİ
- 29-ÜSKÜDAR / ÇAMLICA KIZ LİSESİ
- 30-ÜSKÜDAR / VALİDEBAĞ ANADOLU SAĞLIK MESLEK LİSESİ
- 31-ÜSKÜDAR / ÜSKÜDAR HAYDARPAŞA BÜLENT AKARCALI S.M.L.
- 32-ÜSKÜDAR / ZEYNEPKAMİL SAĞLIK MESLEK LİSESİ

Ek-5: Anket İzin Yazıları

Kimden: **Cemil Keskin** (keskincemil@hotmail.com)

Gönderme tarihi: 23 Mart 2009 Pazartesi 11:38:52

Kime: kalkanyavuzmat@hotmail.com

Toplam Kalite Yönetimi ölçeğini tez çalışmasında kaynak göstererek kullanabilirsiniz.

Başarılar dilerim.

Kimden: **Umut KUBAT** <umutkubat@akdeniz.edu.tr>

Kime: yavuz kalkan <kalkyavuz@gmail.com>

Tarih: 20 Mart 2009 Cuma 10:40

Konu: iş değerleri ölçeği hakkında

Gönderen: akdeniz.edu.tr

Merhaba,

Yüksek lisans tezimde kullandığım iş değerleri ölçeğini kullanabilirsiniz. Benim için bir sakıncası yoktur. (Atıfta bulunursanız memnun olurum).