



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN
YÖNETİM MODELLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ
ADANMIŞLIĞININ İLİŞKİSİ**

**Sabahattin ÇELİK
Sınıf Öğretmeni**

**Danışman
Prof. Dr. Semra ÜNAL**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul-Ocak 2008

İldeğretim Olullarında Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Modelleri ile Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlığının İlgisi


Sabahattin UELIK

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

: Prof. Dr. Semra ÜNAL



Üye

: Prof. Dr. Safer ADA



Üye

: Yrd. Doc. Dr. Ahmet SİRİN



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 05.02.2008

ÖNSÖZ

Eğitim hiç kuşkusuz bir toplumun en önemli unsurlarından biridir. İnsanlarımızı iyi eğitebildiğimiz, onlara gereken davranışları kazandırabildiğimiz ölçüde başarılı olabiliriz.

Eğitim sürecinin içinde en aktif şekilde rol oynayan öğelerden biri de öğretmenlerdir. Öğretmen, öğrenme ortamının ve yaşantılarının planlanması, düzenlenmesi ve yürütülmesinden sorumludur. Ayrıca mesleki bilgilerini geliştirmek için, mevcut olanaklardan en geniş şekilde yararlanarak mesleğiyle ilgili yenilikleri takip etmek öğretmenin sorumlulukları arasında görülebilir.

Eğitim sürecinde etkili rol oynayan diğer bir öge ise yöneticilerdir. Bir kurumda çalışan öğretmen ve yöneticilerin etkileşim içinde oldukları ise bir gerçektir. Yöneticilerin, eğitimden beklenen etkinlik, kalite ve verimliliğin sağlanması için öğretmenlerine uygun bir yönetim modeli uygulamaları gerekmektedir. Bunun öğretmenin mesleğine olan ilgisi ve mesleğine adanmışlığı üzerinde etkili olduğu yapılan araştırmalarla da ortaya konulmuştur. Eğitim yöneticileri uyguladıkları yönetim modelini iyi seçmeli ve okulda çalışan öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarını arttırmaya çalışmalıdırlar. Öğretmenin mesleğiyle daha fazla ilgili olması, günümüzün değişen koşullarında yenilikleri takip etmesi eğitimin kalitesini arttıracak, kurumu ve mesleğini daha fazla benimsemesine neden olacak bu da eğitimin kalitesini arttıracak ve daha başarılı bireyler(öğrenciler) topluma kazandırılmış olacaktır.

Bu araştırmam süresince bana her türlü rehberliğiyle yol gösteren danışman hocam sayın Prof. Dr. Semra ÜNAL'a, fikirleriyle bana yön veren değerli arkadaşım Uğur AYDIN'a, İstatistiksel analizlerde yardımını esirgemeyen Durmuş ÜMMET'e, yüksek lisans dersleri süresince beraber olduğumuz B sınıfında bulunan tüm arkadaşlarıma ayrıca birçok ödevi beraber yaptığımız Ali ÜNLÜ ve İsmail DAYIOğLU arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim....

Sabahattin ÇELİK

Ocak 2008/İstanbul

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ.....	-i-
İÇİNDEKİLER	-ii-
ÖZET.....	-v-
ABSTRACT.....	-vi-
SEMBOLLER LİSTESİ.....	-vii-
KISALTMALAR LİSTESİ.....	-viii-
TABLolar LİSTESİ.....	-ix-
BÖLÜM I.....	-1-
GİRİŞ.....	-1-
I.1. PROBLEM DURUMU.....	-1-
I.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	-2-
I.3. ALT PROBLEMLER.....	-2-
I.4. DENENCELER.....	-3-
I.5. SAYILTIAR.....	-4-
I.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	-4-
I.7. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	-4-
I.8. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	-5-
I.9. TANIMLAR.....	-5-
BÖLÜM II.....	-7-
İLGİLİ KAYNAKLAR.....	-7-
II.1 EĞİTİM, ÖĞRETİM ve ÖĞRENME.....	-7-
II.2. EĞİTİMİN TOPLUMSAL HAYATTAKİ İŞLEVİ.....	-10-
II.3 EĞİTİMİN KURUMSALLAŞMASI.....	-11-
II.4 EĞİTİMDE ÖRGÜT KAVRAMI.....	-12-
II.5. YÖNETİM MODELLERİ.....	-15-
II.5.1. YÖNETİM KAVRAMI.....	-15-
II.5.2 YÖNETİM BİLİMİ ve TARİHSEL GELİŞİMİ.....	-16-
II.5.2.1. KLASİK KURAM.....	-16-
i.Bilimsel Yönetim Yaklaşımı.....	-17-
ii.Yönetim Süreci Yaklaşımı.....	-17-
iii. Bürokrasi Yaklaşımı.....	-18-
II.7.4.2. NEOKLASİK KURAM.....	-18-
II.7.4.3. MODERN KURAM.....	-19-
II.5.3 BİR SÜREÇ OLARAK YÖNETİM.....	-19-
II.5.4 BİR SANAT ve BİLİM OLARAK YÖNETİM.....	-20-
II.5.5 YÖNETİM FAALİYETİNİN ÖZELLİKLERİ.....	-20-
II.5.6 YÖNETİCİ.....	-21-
II.5.7 ETKİLİ BİR YÖNETİCİNİN SAHİP OLMASI GEREKEN ÖZELLİKLER.....	-21-
II.5.8 EĞİTİM YÖNETİMİ.....	-22-
II.5. 9 EĞİTİM YÖNETİMİNİN GÖREVLERİ.....	-22-
II.5.10 YÖNETİCİLİKTE ÇEŞİTLİ MODELLER.....	-23-
II.5.10.1 OTOKRATİK YÖNETİM.....	-23-
II.5.10.2 KATILIMCI YÖNETİM.....	-24-
II.5.10.3 TAM SERBESTİ VEREN YÖNETİM.....	-25-
II.6 ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK KAVRAMI.....	-25-
II.6.1 ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK.....	-27-

II.6.2 DAVRANIŞSAL ADANMIŞLIK.....	-29-
II.6.3 TUTUMSAL ADANMIŞLIK.....	-30-
II.6.4 OKULA ADANMA.....	-32-
II.6.5 ÇALIŞMA GRUBUNA ADANMA.....	-32-
II.6.6 MESLEĞE ADANMA	-33-
II.6.7 ÖĞRETİM İŞLERİNE ADANMA.....	-33-
II.7 YÖNETİM MODELLERİ İLE MESLEKİ ADANMIŞLIĞIN İLİŞKİSİ.....	-34-
BÖLÜM III.....	-35-
YÖNTEM.....	-35-
III.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	-35-
III.2. EVREN.....	-35-
III.3. ÖRNEKLEM.....	-35-
III.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	-35-
III.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	-36-
BÖLÜM IV.....	-38-
BULGULAR.....	-38-
IV.1. ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE AİT BULGULAR.....	-38-
IV.2 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARA İLİŞKİN BULGULAR.....	-41-
IV.2.1. ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE VERDİĞİ CEVAPLARA İLİŞKİN BULGULAR.....	-41-
IV.2.2 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN MEZUN OLDUĞU OKUL DEĞİŞKENİNE AİT BULGULAR.....	-47-
IV.2.3 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENİNE AİT BULGULAR.....	-55-
IV.2.4 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN YAŞ DEĞİŞKENİNE AİT BULGULAR.....	-65-
IV.2.5 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN ŞU ANKI YÖNETİCİNİZLE KAÇ YILDIR ÇALIŞMAKTASINIZ DEĞİŞKENİNE AİT BULGULAR.....	-75-
IV.2.6 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN BRANŞ DEĞİŞKENİNE AİT BULGULAR.....	-77-
IV.3. ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA ve STANDART SAPMASINA GÖRE DAĞILIMI	-82-
BÖLÜM V.....	-90-
TARTIŞMALAR, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	-90-
V.1 TARTIŞMALAR	-90-
V.1.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Bağımsız Sorulara Verdikleri Cevaplarla İlgili Tartışmalar.....	-90-
V.1.2. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Bağımlı Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Tartışmalar.....	-91-
V.1.2.1 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışmalar.....	-91-
V.1.2.2 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Mezun Olduğu Okul Değişkenine İlişkin Tartışmalar.....	-93-

V.1.2.3 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışmalar.....	-94-
V.1.2.4 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, Yaş Değişkenine İlişkin Tartışmalar.....	-96-
V.1.2.5 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, Şu Anki Yöneticinizle Kaç Yıldır Çalışmaktasınız Değişkenine İlişkin Tartışmalar.....	-98-
V.1.2.6 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, Branş Değişkenine İlişkin Tartışmalar.....	-98-
V.1.3 Mesleki Adanmışlık Anketi ile İlgili Tartışmalar.....	-99-
V.1.4 Yönetim Modelleri Anketinin Otokratik, Katılımcı ve Tam Serbesti Veren Alt Boyutları İle İlgili Tartışmalar.....	-100-
V.1.4.1 Otokratik Yönetim Modeli.....	-100-
V.1.4.2 Katılımcı Yönetim Modeli.....	-101-
V.1.4.3 Tam Serbesti Veren Yönetim Modeli.....	-102-
V.2. SONUÇLAR.....	-103-
V.2.1 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Bağımsız Sorulara Verdiği Cevaplarla İlgili Sonuçlar.....	-103-
V.2.2 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Bağımlı Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Sonuçlar.....	-103-
V.2.2.1 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	-103-
V.2.2.2 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Okul Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	-104-
V.2.2.3 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	-104-
V.2.2.4 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	-105-
V.2.2.5 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Şu Anki Yöneticinizle Kaç Yıldır Çalışmaktasınız Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	-105-
V.2.2.6 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Branş Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	-105-
V.3. ÖNERİLER.....	-106-
KAYNAKLAR.....	-107-
EK-1 (Anket).....	-114-
ÖZGEÇMİŞ.....	-118-

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM MODELLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ADANMIŞLIĞININ İLİŞKİSİ

ÖZET

Bu araştırmanın kurumsal temelleri, yurt içi ve yurt dışı literatür taranarak oluşturulmuştur. Araştırmada, ilköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığı arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Bilgi toplama aracı olarak anket hazırlanmış ve kullanılmıştır. Hazırlanan anketler İstanbul ili Avrupa yakası Beşiktaş, Kâğıthane, Şişli ve Sarıyer ilçelerinde tesadüfî örneklem yönetimiyle seçilen ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlere uygulanmıştır.

Çalışma beş bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm; giriş bölümüdür. Bu bölümde yönetim modelleri ve mesleki adanmışlık üzerinde durulmuş ve neden bu araştırmanın yapıldığı açıklanmıştır. İkinci bölüm; ilgili kaynaklar bölümüdür. Bu bölümde mesleki adanmışlık ve yönetim modelleri ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölüm; metodoloji bölümüdür. Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni ve örneklemini ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölüm bulgular ve yorumlar bölümüdür. Bu bölümde araştırmanın sonucunda toplanan anketlerin SPSS programında işleme konulduktan sonra ortaya çıkan değerlere ait oluşturulan tabloların istatistikî değerlendirmeleri verilmiştir. Beşinci bölüm tartışma, sonuçlar ve öneriler bölümüdür. Bu bölümde istatistikî tablolar tartışılmış, sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Sabahattin ÇELİK

Ocak/2008

RELATIONS BETWEEN THE MANAGEMENT MODELS OF THE EDUCATIONAL ADMINISTRATORS AND THE PROFESSIONAL DEDICATION OF TEACHERS AT THE PRIMARY SCHOOLS

ABSTRACT

The incorporate basis of this study was formed upon the review of Turkish and foreign literature. In this study the relation between the management models of the educational administrators and professional dedication of the teachers at the primary schools was tried to be determined.

A questionnaire was prepared and used as a data collection tool. The prepared questionnaires are applied to the teachers of the primary schools randomly chosen from Beşiktaş, Kâğıthane, Şişli and Sarıyer districts of Istanbul.

This study consists of five chapters. The first chapter is the introduction. In this chapter the management models and professional dedication were discussed and the reasons of this study were explained. The second chapter is about the relevant sources. In this part the previous researches on professional dedication and management models were given. In Chapter applied methodology was explained and the research methods, universe and sample of this study are given. Chapter four is about the findings and the comments. The statistical evaluations of the tables obtained by processing the collected research data via SPSS program are given in this chapter. In Chapter five, discussions, results and proposals are given. In this part statistical tables were discussed, results and proposal are given.

Sabahattin ÇELİK

January/2008

SEMBOLLER LİSTESİ

N: Frekans

Sd: Serbestlik Derecesi

Ss: Standart Sapma

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

%: Yüzde

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical For Social Sciences

akt.:Aktaran

vs.: Ve Saire

vb.:Ve Benzeri

TABLolar LİSTESİ

<u>NO</u> :	<u>TABLO İSİMLERİ</u> :	<u>SAYFA</u> :
Tablo 1	Öğretmenlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Dağılımı.....	-38-
Tablo 2	Öğretmenlerin “Mezun Olduğunuz Okul” Değişkenine Göre Dağılımı.....	-39-
Tablo 3	Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Dağılımı.....	-39-
Tablo 4	Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre Dağılımı.....	-40-
Tablo 5	Öğretmenlerin “Şu Anki Yöneticinizle Kaç Yıldır Çalışmaktasınız” Değişkenine Göre Dağılımı.....	-40-
Tablo 6	Öğretmenlerin “Branş” Değişkenine Göre Dağılımı.....	-40-
Tablo 7	Cinsiyet Değişkenine Göre “Mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları.....	-41-
Tablo 8	Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleği çalışabileceğim meslekler içerisinde en iyisidir.” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları.....	-42-
Tablo 9	Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleğinde çalışmaya devam ederek fazla bir şey kazanabileceğime inanmıyorum ” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları.....	-42-
Tablo 10	Cinsiyet Değişkenine Göre “Kendi değerlerimle öğretmenlik mesleğinin değerlerini benzer buluyorum.” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları.....	-43-
Tablo 11	Cinsiyet Değişkenine Göre “Genellikle, okul yönetiminin öğretmenlere İlişkin yönetsel uygulamasını onaylamakta zorluk çekiyorum.” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları.....	-44-
Tablo 12	Cinsiyet Değişkenine Göre “Okuldaki kararlarda öğretmenlerin onayı alınır.” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-44-
Tablo 13	Cinsiyet Değişkenine Göre “Mesleklerindeki gelişme olanakları hakkında öğretmenlerin görüşleri alınır.” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-45-
Tablo 14	Cinsiyet Değişkenine Göre “Görev değişikliklerinde öğretmenlerin de görüşleri alınır.” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-46-
Tablo 15	Cinsiyet Değişkenine Göre “Projelerin her safhasında öğretmenler kararlardan ve sonuçlarından sorumludurlar. ” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-46-

Tablo 16	Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Arkadaşlarıma mesleğimden övgüyle bahsederim.” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları.....-47-
Tablo 16 A	Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Arkadaşlarıma mesleğimden övgüyle bahsederim” sorusuyla ilgili görüş farklılıklarını tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD analizi sonuçları.....-48-
Tablo 17	Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları-49-
Tablo 17 A	Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim sorusuyla ilgili görüş farklılıklarını tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD analizi sonuçları-50-
Tablo 18	Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafında dikkate alınmazlar” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları-51-
Tablo 18 A	Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafında dikkate alınmazlar sorusuyla ilgili görüş farklılıklarını tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD analizi sonuçları ...-52-
Tablo 19	Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları-53-
Tablo 19 A	Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar sorusuyla ilgili görüş farklılıklarını tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD analizi sonuçları-54-
Tablo 20	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim.” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları-55-
Tablo 20 A	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim sorusuyla ilgili görüş farklılıklarını tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD analizi sonuçları-56-
Tablo 21	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları-57-

Tablo 21A	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” sorusuyla ilgili görüş farklılıklarını tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD analizi sonuçları	-58-
Tablo 22	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-59-
Tablo 22A	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim sorusuyla ilgili görüş farklılıklarını tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD analizi sonuçları	-60-
Tablo 23	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-61-
Tablo 23A	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor sorusuyla ilgili görüş farklılıklarını tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD analizi Sonuçları....	-62-
Tablo 24	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-63-
Tablo 24A	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler sorusuyla ilgili görüş farklılıklarını tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD analizi Sonuçları....	-64-
Tablo 25	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-65-
Tablo 25A	Yaş Değişkenine Göre “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim sorusuyla ilgili görüş farklılıklarını tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD analizi sonuçları	-66-
Tablo 26	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-67-
Tablo 26A	Yaş Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum sorusuyla ilgili görüş farklılıklarını tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD analizi sonuçları	-68-
Tablo 27	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-69-

Tablo 27A	Yaş Değişkenine Göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” sorusuyla ilgili görüş farklılıklarını tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD analizi sonuçları	-70-
Tablo 28	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-71-
Tablo 28A	Yaş Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor sorusuyla ilgili görüş farklılıklarını tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD analizi sonuçları	-72-
Tablo 29	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-73-
Tablo 29A	Yaş Değişkenine Göre “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler” sorusuyla ilgili görüş farklılıklarını tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD analizi sonuçları	-74-
Tablo 30	Öğretmenlerin Şu Anki Yöneticinizle Kaç yıldır çalışmaktasınız Değişkenine Göre “Mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-75-
Tablo 30A	Öğretmenlerin Şu Anki Yöneticinizle Kaç yıldır çalışmaktasınız Değişkenine Göre “Mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim sorusuyla ilgili görüş farklılıklarını tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD analizi sonuçları	-76-
Tablo 31	Branş Değişkenine Göre “Okulumda karar verme yetkisi yönetim kadrosuna aittir.” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları.....	-77-
Tablo 32	Branş Değişkenine Göre “Öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafında dikkate alınmazlar” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-77-
Tablo 33	Branş Değişkenine Göre “Yöneticiler, yöneticilik güçlerini öğretmenlerle paylaşırlar” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-78-
Tablo 34	Branş Değişkenine Göre “Görevlerindeki değişikliklerine, öğretmenlerin fikir ve düşünceleri yön verir” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-79-
Tablo 35	Branş Değişkenine Göre “Görev değişikliklerinde öğretmenlerin de görüşleri alınır” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları.....	-79-
Tablo 36	Branş Değişkenine Göre “Eğitim yöneticileri, okulun başarılarını öğretmenlere duyurmaya gerek duymazlar” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları	-80-

Tablo 37	Branş Değişkenine Göre “Okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar” sorusuyla ilgili görüş farklılıkları.....	-81-
Tablo 38	Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlık Düzeyleri ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı.....	-82-
Tablo 39	Öğretmenlerin Yönetim Modelleri ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı.....	-84-
Tablo 40	İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Uyguladıkları Otokratik Yönetim Modelinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	-85-
Tablo 41	İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Uyguladıkları Katılımcı Yönetim Modelinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	-87-
Tablo 42	İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Uyguladıkları Tam Serbesti Veren Yönetim Modelinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	-88-

BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayılıtlar, sınırlılıklar sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

GİRİŞ

I.1 PROBLEM DURUMU

İlköğretim okullarında eğitim aksamadan yapılabilmesi için yöneticiler, öğretmen kadrosunu yönetirken farklı yönetim modelleri uygulayabilmektedirler. Okullarda eğitimin sürekliliği ve başarının yakalanmasında öğretmenlerin memnuniyeti ve adanmışlıkları da önemli rol oynamaktadır. Okullarda sürekliliğin sağlanabilmesi ve mesleki adanmışlık olgusu da okulun başarısını belirleyen başka bir unsur olabilmektedir.

Okul değişik grupların beklentilerinin ve baskılarının yoğunlaştığı bir örgüttür. Üyeleri, müşterileri ve çevresi ile değişik dinamiklerin olduğu bir ortamdır. Bu ortamda informal ilişkiler yoluyla tarafların birbirlerine karşı güç gösterileri sosyal yönü daha sınırlı örgütlere göre daha yoğundur. Bu anlamda okullarda ast ve üstler öğretmenler ve müdürler arasında diğer örgütlere nazaran daha canlı etkileme faaliyetlerinin gerçekleştiği söylenebilir(Açıkalin,1993,s.183).

Okulların bu amaçlarını gerçekleştirmeleri öğretmenlerin bu doğrultuda çalışmalarını sağlamakla mümkün olabilir. Öğretmenleri başarı ya da başarısızlığa yöneltten en önemli etkenin okul yöneticisi olduğu, gelişmiş ülkelerde yapılan araştırma bulgularına göre belirlenmiştir(Alıç,1997,s.16). Ayrıca, öğretmen moralini etkileyen etmenleri saptamak amacıyla yapılan araştırmalarda, okul müdürünün tutum ve davranışları moral faktörünü etkileyen önemli etken olarak ortaya çıkmıştır(Shultz,1952,s.54).

Okul yöneticisinin, öğretmenlerle etkileşime girmesi, okul iklimini değiştirdiği gibi öğretmenlerin yeterlilik duygularını da olumlu yönde etkilemektedir(Balcı,1992,s.159).

Başarana göre, yöneticilerin astlarına karşı tutumları çalışanların örgütsel amaçlara güdülenmesinde ve var güçlerini örgüt için kullanmalarında önemli bir etkidir. Ancak yetişkinlerin özelliği gereği bir işi yapmaya güdülenmedikçe işi yapsa bile, istenen düzeyde

başarı gösterememesidir. Yetişkinlerin bu özelliğinden dolayı örgütlerde iş görenleri örgütsel amaçlara güdülemek önemli bir yönetim işlevi olmaktadır(Başaran,1992,s.160–161).

Okulda verilen eğitim-öğretimin verimli olabilmesi, yöneticiler ve öğretmenler arasındaki sağlıklı insan ilişkilerine ile yakından ilişkilidir(Açıklın, 1994,s.241). Bu sağlıklı ilişkilerin geliştirilmesinde okul yöneticisinin yönetim modeli büyük önem kazanmaktadır. Özellikle; geleceğe yön verecek insanların davranışlarını biçimlendirmek yoluyla, toplumu derinden etkileyen öğretmenlerin, yani davranış mühendislerinin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerin yönetim modelleri ile ilişkisinin araştırılması, bugün tanımlamakta güçlük çektiğimiz eğitim sistemimizin mevcut belirsizliğini bir ölçüde azaltacak bilgiler sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Bu araştırmada iki değişken, yani yönetim modelleri ve mesleki adanmışlık olgusu ve birbirleri arasındaki ilişki detaylı olarak incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, mesleki adanmışlık ve yönetim modellerinin ilköğretim okullarında incelenmesi ihtiyacı bu araştırmanın probleminin temelini oluşturmaktadır. Bu temele dayalı olarak, eğitim örgütlerinde çalışmakta olan öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki yöneticilerin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığı arasındaki ilişkiye bakılacaktır.

I.2 PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisi nedir?

I.3 ALT PROBLEMLER

1. İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisinde öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı farklılık var mıdır?
2. İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisinde öğretmenin mezun olduğu okula göre anlamlı farklılık var mıdır?

3. İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisinde öğretmenin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisinde öğretmenin yaşına göre anlamlı farklılık var mıdır?
5. İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisinde öğretmenin şimdiki yöneticisi ile kaç yıl çalıştığı anlamlı farklılık oluşturmaktadır mıdır?
6. İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisinde öğretmenin branşına göre anlamlı farklılık var mıdır?

I.4 DENENCELER

1. İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisinde öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı farklılık vardır.
2. İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisinde öğretmenin mezun olduğu okula göre anlamlı farklılık vardır.
3. İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisinde öğretmenin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık vardır.
4. İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisinde öğretmenin yaşına göre anlamlı farklılık vardır.
5. İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisinde öğretmenin şimdiki yöneticisi ile kaç yıl çalıştığı anlamlı farklılık oluşturmaktadır.
6. İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisinde öğretmenin branşına göre anlamlı farklılık vardır.

I.5 SAYILTILAR

1. Veri toplama aracı uzman görüşü alındıktan sonra düzenlenmiştir.
2. Anket uygulamaları öğretmenlerce gönüllü olarak cevaplandırılmıştır.
3. Kullanılan ölçme aracı ile izlenen yöntemden araştırmanın amaçlarına ulaşılabilir.
4. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

I.6 SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan 20 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, veri toplama aracı ve bulguları ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada yönetim modelleri otokratik, katılımcı ve tam serbesti veren yönetim modelleri ile sınırlandırılmıştır.
4. Bu araştırma, İstanbul ilinde 2006–2007 yılında görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

I.7 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim okullarında çalışan öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığı arasında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Buna paralel olarak;

- İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticileri hangi yönetim modelini uygulamaktadırlar?
- İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyi nedir?
- İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin yönetim modellerini algılamaları ile mesleki adanmışlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

I.8 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırmanın önemi şu şekilde belirlenmiştir;

Öğretmenlerin işini iyi yapmada şüphesiz ki beraber çalıştıkları yöneticilerinin önemi çok fazladır. Öğretmenlik, görevi sürekli istekli ve şevkli olmayı gerektirir. Bunun için, öğretmenin işinde görevini zevkle yapabileceği bir ortam oluşturulması gerekmektedir. Burada da mesleki adanmışlık devreye girmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki adanmışlığının derecesinin ve yönetim modellerinin algılanmasının ortaya çıkarılmasıyla;

İlköğretim okullarındaki etkili eğitim yönetimi etkinlikleri ve öğretmenlerin güdülenmesi ile ilgili birçok soruna cevap olabilecek verilere temel olabilecektir.

Öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarıyla yöneticilerin yönetim modelleri algıları arasındaki ilişki ortaya konacaktır.

İlköğretim okullarında yöneticilik yapanların uyguladıkları modellerle ilgili nicelik ve nitelik olarak bulgulara ulaşılabilecektir.

I.9 TANIMLAR

Yönetim: Kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkânları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır(Erdoğan,2004,s.3).

Amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi maksadıyla bir insan grubunda işbirliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümünü ifade eder(Tosun, 1978,s.5,akt. Gürsel, 2003, s.45).

İnsan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli bir biçimde kullanarak bilimsel ve toplumsal değer yargıları doğrultusunda örgütün gelişmesini sağlamaktır(Ersoy&Aydoğan, 2001,akt.Taymaz,2003, s.20).

Eğitim Yönetimi: Toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir(Başaran,1993,akt. Erdoğan,2000b,s.81).

Okul Yönetimi: Eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani okula uygulanmasıdır (Bursalıoğlu,1999,s.34).

Okul Yöneticisi: Okulun amaçlarının yerine getirilmesi için öğretmenleri ve diğer çalışanları örgütleyen, emirler veren, çalışmalarını planlayıp organize eden, denetleyen kişilere okul yöneticisi denir(Gürsel, 2003, s.91).

Mesleğe adanma: Mesleğe adanma, iş görenin mesleğe yönelik tutumları olarak tanımlanabilmektedir. Dahası iş görenin mesleğini gerektirdiği amaç ve değerlerine uygun davranma isteği mesleki rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisidir(Celep,2000,s.76).

BÖLÜM II

İLGİLİ KAYNAKLAR

Birey hayatını anlamlı kılabilme ve devam ettirebilmek için, yaşamın her anında, çeşitli öğrenme durumlarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Her geçen gün bu ihtiyaç daha fazla artmış, daha da artmaya devam edecektir. Bu da bireylerin gelişi güzel değil de daha sistemli ve planlanmış bir şekilde eğitilmesi fikrini doğurmuştur. Böylece eğitimin formal kısmı denilen, bireyin belli bir yaşam süresini içine alan, sistemli bir öğrenme süreci olarak planlanması herkes tarafından kabul görmüştür.

Bio-sosyal ve kültürel bir varlık olan insanoğlunun yaşamını etkili biçimde sürdürebilmesi tartışmasız kendini kuşatan doğal ve toplumsal çevrelere uygun davranışlar geliştirmesine bağlıdır. İnsanlar doğal ve toplumsal çevrelerine uygun düşen davranışlar kazandıkça da gereksinimlerinden kurtulurlar ve kendilerini mutlu hissederler (Başar,2003,s.55).

Eski toplumlarda okulun ortaya çıkmasından önce de genç kuşaklara iş hayatı, din, sözlü edebiyat, aile, gelenek ve görenekler, toplumun siyasi ve ekonomik yapısını aktarmış, bu kurumlar eğitim ödevlerini üzerlerine almışlardır(Wilson, Başgöz,1968,s.13).

II.1 EĞİTİM, ÖĞRETİM ve ÖĞRENME

Her geçen gün eğitimin önemi ve sosyal yaşantımıza etkileri daha iyi anlaşıldığı için, devletler ideal toplumun temellerinin atılabilmesi ve daha yaşanılabilir bir toplum oluşturulması için yatırımlarının büyük bir kısmını eğitim alanına kaydırmaya başlamışlardır. Geleceğin ancak eğitilmiş bireylerle yaşanabilir olacağını herkes kabul etmiştir.

Günümüzde eğitimin öneminin giderek artması onu, dillerden düşmeyen bir sözcük haline getirmiştir. Böylece eğitim sözcüğüyle birlikte birçok eğitim tanımları da ortaya çıkmıştır.

Başaran (1994,s.35) eğitimi, insana kendisinin ne olduğunu göstermek, kendisini tanımasına, bilmesine, bulmasına yardım etmek olarak tanımlamıştır.

Hesapçıoğlu (1998,s.33)'na göre ise eğitim, insanların bilgi ve görgülerinde geçerli saydığımız şeyleri gelecek nesillere nakleden, hatta ileride kaydedilecek tekâmülü hazırlama iddiasında bulunan en üst görüş yüceliğini isteyen bir insan eseridir.

Fidan ve Erden (1993,s.47)' e göre eğitim; belli amaçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya ve bu amaçla teknikler geliştirmeye çalışan bilim dalıdır.

Tekin, eğitim tanımlarındaki farklılığın “eğitmcilerin farklı felsefi görüşlerden hareketle olanı değil, olması gerekeni tanımlama girişimlerinden” kaynaklandığını belirtmiştir (Tekin,1977,s.1).

Variş (1985,s.5), eğitimin tanımlanmasında üç noktanın önemli olduğunu vurgular. Bunlar;

1. Eğitimin belirli ve sınırlı bir tanımının olmaması
2. Eğitimden çok eğitim süreçlerinin tanımlanmakta oluşu
3. Eğitim teriminin tekniğinden tanımlanmasında yararlanılabilir oluşudur.

Eğitim sözcüğünün batı dillerindeki karşılığı ise “Education” olarak görülmektedir. Bu sözcükte yükselmek, yukarı çıkmak, beslemek, geliştirici ortam hazırlamak anlamlarına gelen “educare” sözcüğünden türetilmiştir.

Eğitim tanımının bu denli çok oluşundan hareket eden Ertürk, yine de bunların her birinde bazı ortak yönlerin bulunduğunu saptamıştır. O'na göre tüm eğitim tanımlarındaki bu ortak yönün ilki, eğitimin bir “süreç” olarak görülmesidir. İkinci ortak yön ise bireyin mevcut durumunu ile yetersiz oluşu ve belli ölçütlere ve anlayışlara göre yeterli sayılacak bir duruma getirilmesi gerektiği sayıtlıdır(Ertürk,1975,s.12).

Türkiye’de eğitim bilimleriyle ilgilenen bilim adamlarının arasında Ertürk ’ün eğitim tanımı geniş ölçüde benimsenmiştir. Ertürk ’e göre eğitim : “ Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.”(Alaylıoğlu& Oğuzkan,1976,s.237).

Tanımda istendik sözcüğü söz konusu değişimin önceden tasarlandığını göstermek, kasıt sözcüğü tasarlanmış bir değişikliğin sadece bir rastlantı eseri olarak yaratan ve belki farkında bile olunmayan durumları dışarıda tutmak, böylece de kültürlenme ile eğitim arasındaki ayrımı göz önünde bulundurmak için kullanılmıştır(Ertürk,1975,s.13).

Yukarıdaki tanımlar bağlamında eğitimin niteliğiyle ilgili özet olarak şunlar söylenebilir:

- 1- Eğitim bireyde istendik davranış oluşturma işidir
- 2- Birey bir davranışı ancak yaşayarak kazanabilmektedir
- 3-Bireyin istenilen davranışı kazanabilmesi için yeterli bir süre eğitim süreci içinde kalması gerekmektedir.

Türkçede eğitim ile öğretim sözcüklerinin birbirlerinin yerine sıkça kullanıldıkları görülür. Oysa bireyin yaşam boyu her an ve her yerde davranışlarında ortaya çıkan değişmeler onun eğitimini; genellikle okullarda planlı ve programlı biçimde yürütülen eğitim etkinlikleri de onun öğretimini oluşturur(Başar,2003,s.64).

Öğretim herhangi bir eğitim kurumunun bireye bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıkları planlı biçimde kazandırması demektir(Başar,2003,s.64).

Öğretim, Senemoğlu (2003,s.399) tarafından, içsel bir süreç ve ürün olan, öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmıştır.

Varış (1998,s.13)’a göre öğretim, eğitimin okulda planlı, programlı olarak yürütülen kısmıdır.

Yukarıdaki tanımlar dikkate alınarak öğretim, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uygun planlama ve programlamanın okulda yapılan kısmı olarak tanımlanabilir.

Eğitim ve öğretim kavramlarını birbirinden bağımsız düşünmek veya birbirleri ile aynı anlamda kullanmak anlam karmaşasına sebep olmaktadır. Eğitimin belirlenmiş hedeflerine öğretim aracılığı ile ulaşmak mümkündür. Öğretim, eğitimin daha kesin ifadelerle planlanmış ve okullarda yürütülen kısmı olarak ifade edilmektedir(Yılmaz ve Sünbül, 2003,s.51). Bu çalışmada öğretim kelimesi bu kapsamda kullanılacaktır.

Öğrenme, belirli bir eğitim etkinliğinin sonucunda bireyin davranışlarında oluşan değişikliklerdir. Eğitimin hedefi öğrenmeyi sağlamaktır.

Senemoğlu (2003,s.4) öğrenmeyi bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliği şeklinde tanımlamıştır.

II.2 EĞİTİMİN TOPLUMSAL HAYATTAKİ İŞLEVİ

İnsanlar, gerek kendi doğalarından gerekse içinde yaşadıkları fiziksel ortamdan kaynaklanan nedenlerle bir arada yaşamak zorunda kalınca, bu birlikteliğin sürebilmesi için de birtakım birlikler, örgütler kurmuşlar, ayrıca bunların işleyiş yasalarını koymuşlardır. Yani her bireyin toplumsal davranışlarını nasıl ve ne biçimde sürdüreceklerini gösteren davranış kalıplarını geliştirmişlerdir. İşte bu biçimde ortaya çıkmış bulunan “toplumun yapısı ve temel değerlerinin korunması bakımından zorunlu sayılan nispeten sürekli kurallar topluluğuna “toplumsal kurum(örgüt) ” denilmektedir(Özkalp,1986,s. 96).

Kurum kapsamlı ve önemli toplumsal konularda yoğunlaşan belirgin değer yönelimleri çıkarlar veya belirgin sosyal etkileşme biçimleriyle bir arada ortaya çıkan toplumsal yaşamın bir yönü olarak düşünülmelidir(Eserpek,1985,s.185).

Ozankaya toplumsal kurumu: “Hep birlikte eşgüdülmüş ve örgütlenmiş bir görelî bütün oluşturan düşünceler, inançlar, gelenek-görenek ve davranışlarla özdeksel öğeler

(yapılar, mallar, simgeler, belgeler ...) kurulu ve sürekliliği olan bir toplumsal yapılaşma olarak tanımlamaktadır(Ozankaya,1977,s.11).

İnsanoğlu yeryüzünde yaşamaya başlamasıyla birlikte mevcut yaşam deneyimlerini bunlardan habersiz olan genç kuşaklara aktarabilmek isteğinin bir sonucu olarak eğitim kurumlarını kurmuşlardır. İşte o günden başlayarak günümüze değin eğitim kurumunun hep yapısında hem de işleyişinde oldukça önemli değişmeler ortaya çıkmıştır.

Günümüzde eğitim kurumu denilince akla hemen okul eğitimi gelmektedir. Bir toplumun varlığından ve gelişmesinden birinci derecede sorumlu olan eğitim yükünü omuzlayan okul eğitiminin yapı ve işlevlerinin bu nedenle sürekli sorgulanmasını varsa eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir.

II.3 EĞİTİMİN KURUMSALLAŞMASI - OKUL

Aile, din ve kitle iletişim araçları gibi toplumsal kurumların, belli bir toplum içinde yaşamının insanlara kazandırdığı birtakım davranışlar olmakla birlikte, günümüzde artık her toplumda, örgütlü eğitim, okulların görevi olarak görülmektedir.

Geleneksel eğitim kurumlarının bireylerin topluma ve doğaya uyumlarını sağlamasını yetersiz kalması sonucunda bu işi, örgütlü ve planlı biçimde yapacak okul denilen toplumsal birliklerin oluşturulmasının gereksinimi duyulmuştur(Başar,2003,s.204).

Günümüzde okul eğitiminden geçmeden bireylerin toplumlarıyla giderek de insanlıkla kaynaşabilmeleri neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Sonuç olarak artık günümüzde tüm toplumlarda okul eğitiminin bireyin doğaya ve topluma uyum sağlamada gerekli olup olmadığı sorunu değil, bu eğitimin bireyin ve toplumun yararları doğrultusunda daha etkili biçimde nasıl sürdürülebileceği sorunu tartışma konusu yapılmaktadır. Bu sorunla yalnız eğitimciler değil toplumun her kesiminden fikir adamları katılmaktadır. Çünkü eğitim toplumu oluşturan herkesi çevreleyen önemli bir toplumsal kurumdur.

Artık çağdaş toplumda, öğrencilerin hayatlarının çok önemli bir kısmını okullarda geçirmektedir. Aile ile geçirilen zaman diliminden sonra en fazla bulunulan ortam okullar

olmuştur. Dolayısıyla okulun, bireyleri sosyal rollere hazırlama gibi işlevleri de bulunmaktadır. Bu bağlamda okul, çevresinden soyutlanmış bir eğitim veremez.

Okul toplumun eğitimin gereksinimini karşılamak üzere kurulmuş bulunan planlı bir eğitim kurumudur. Okul toplumbilimsel anlamda küçük bir toplum, siyasal yönetsel anlamda bir örgüttür(Başar,2003,s.205).

II.4 EĞİTİMDE ÖRGÜT KAVRAMI

Ekonomik, sosyal ve siyasal alanda meydana gelen gelişmeler, bilimsel araştırma bulguları toplumları etkilemekte ve yenileşmeye zorlamaktadır. Sosyal sistem olarak örgütler, bir şeyi daha iyi yapmanın yolunu bulmak, örgütün içi ve örgütün dışındaki beklentileri karşılamak amacıyla yenileşme uygulamaları yapmaya çalışmaktadırlar. Örgütün kısa dönemde etkililiğini sağlamak ve personelin iş doyumunu artırmak, orta dönemde örgütün çevreye uyumunu gerçekleştirmek, uzun dönemde ise örgütün varlığını sürdürebilmesi, yenileşmeye karşı örgütün sağlayabildiği uyum ile mümkün olmaktadır(Özdemir& Cemaloğlu,2002,s.146).

Eğitim örgütleri de bütün örgütler gibi, çevre sistemlerinde meydana gelen değişimlerden etkilenir. Ancak eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran temel özelliklerin başında, eğitim örgütlerinin değişimin öncüsü olması gibi bir sorumluluğunun bulunmasıdır.

Bursalıoğlu (1987,s.55) “Ekonomik, siyasi ve toplumsal sistemlerden etkilenen ve onları etkileyen eğitim sisteminin, bir ulusun sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan devamını sağlama işlevlerini, eğitim örgütleri aracılığıyla gerçekleştireceğini iler sürmekte ve okulun çocukların sosyalleşmesini gerçekleştirme, onlara toplumun kültürünü aktarma, yetiştirdiği kuşağın toplumun siyasal yapısını uyumunu sağlama, liderlik yeteneklerine sahip gençleri ortaya çıkarma, nitelikli insan gücünü yetiştirme gibi işlevleri gerçekleştirmekle yükümlü olan özel bir konuma sahip olduğunu” belirtmektedir.

Eğitim örgütlerinin, kendi yapısal özelliklerine, içinde bulunduğu çevrenin, öğretmen, veli ve öğrencilerin beklentilerine uygun, yenileşme uygulamaları yapmaları, amaçları ve

işlevleri açısından zorunlu hale gelmektedir. Etkili bir değişim yapabilmek için iç ve dış faktörlerin birlikte ele alınması gerekmektedir(Çalık,1997,s.51).

Eğitimde başarılı örgütsel yenileşme uygulamalarında en önemli faktörlerden birisi de okuldaki örgütsel davranış biçimidir. Eğitim yöneticileri ya da okul idarecileri, yetkilerini kullanarak öğretmenlere kararları benimsetebilirler. Bu durumun her öğretmende benzeri tepkilere sahip olması beklenmemelidir zira her öğretmenin mesleğe karşı tutumu ve algıları, inançları birbirinden oldukça farklıdır. Bununla birlikte, eğitim örgütlerinin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin karara katılmasının etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır(Hersey&Blanchard,1996,s.82)

Eğitim örgütlerinin yenileşme ihtiyacını hissetmesi, yeni bir karar almayı gerektirir. Ancak, karar konusunda gerek eğitim yöneticilerinin, gerekse de okul yöneticilerinin, birbiriyle çelişkili bilgilere sahip olması görülmektedir. Karar almak için örgütün bir sorunla karşılaşmış olması ve bu sorunun örgütün amaçlarının gerçekleşmesini engelliyor olması gerekir. Sorun olarak görülen durum, örgütün amaçlarını engellemiyorsa, sorun olarak bakmamak gerekir. Bir durumun değiştirilmesi için var olanın dışında bir seçenek yok ise, o durumun bir sorun olmadığı ifade edilmektedir(Açıkalın,1992,s.52-53).

Eğitim alanında yapılan yenileşme uygulamalarında, ilgili tüm tarafların kararlara katılımının sağlanması, yeniliğin etkililiğini artırmada önemli bir durumdur. Çünkü yenileşme ile ilgili kararlara katılan öğretmenlerin, yeniliğin başarının artması için çaba sarf etmektedirler(Elmore,1996,s.185).

Bir toplumda çok çeşitli kamu kuruluşları, toplumun değişik ihtiyaçlarını karşılamak üzere hizmet vermektedir; fakat bunların içinde eğitim kurumlarının çok ayrı ve önemli bir işlevi vardır. Diğer kurumların çoğunda insan ögesi, girdi -işlem - çıktı döngüsünün bir bölümünde yer almış olmakla birlikte, eğitim kurumlarında bu döngünün her aşamasında insan faktörü en önemli unsurdur. Buna bağlı olarak eğitim örgütlerinde yapılanmasında ve yenileşme çabalarında en öncelikli olarak ele alınması gereken konunun insan olduğu söylenebilir.

Eğitim sistemi oldukça karmaşık bir yapı ve işleyişe sahiptir. Bu sistemin içinde ve dışında yer alan çeşitli elemanlar okulların amaçları doğrultusunda bir araya gelerek sistemin

işlemesini sağlar. Ancak sistemin etkili bir şekilde işlemesini sağlayan okul yöneticileri ile öğretmenlerdir. Diğer faktörler örneğin yöntemler, teknikler, araç-gereçler vb. bu temel elemanların özelliklerine, bilgilerine, becerilerine ve ilişkilerine göre şekillenmektedir.

Okulun amaçlarını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürüdür (Bursalıoğlu,1987,s.59). Okulun amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşmesinden, karar verme, planlama uygulama gücüne sahip olan okul müdürleri sorumludur(Şahin,1996,s.129).

Okulların bu amaçlarını gerçekleştirmeleri öğretmenlerin bu doğrultuda çalışmalarını sağlamakla mümkün olabilir. Öğretmenleri başarı ya da başarısızlığa yöneltten en önemli etkenin okul yöneticisi olduğu, gelişmiş ülkelerde yapılan araştırma bulgularına göre belirlenmiştir(Alıç,1997,s.16). Ayrıca, öğretmen moralini etkileyen etmenleri saptamak amacıyla yapılan araştırmalarda, okul müdürünün tutum ve davranışları moral faktörünü etkileyen önemli etken olarak ortaya çıkmıştır(Shultz,1952,s.54).

Okul yöneticisinin, öğretmenlerle etkileşime girmesi, okul iklimini değiştirdiği gibi öğretmenlerin yeterlilik duygularını da olumlu yönde etkilemektedir(Balcı,1992,s.159).

Başarana göre, yöneticilerin astlarına karşı tutumları çalışanların örgütsel amaçlara güdülenmesinde ve var güçlerini örgüt için kullanmalarında önemli bir etkindir. Ancak yetişkinlerin özelliği gereği bir işi yapmaya güdülenmedikçe işi yapsa bile, istenen düzeyde başarı gösterememesidir. Yetişkinlerin bu özelliğinden dolayı örgütlerde iş görenleri örgütsel amaçlara güdülemek önemli bir yönetim işlevi olmaktadır(Başaran,1992,s.160–161).

Güdüleme, bir ya da birçok insanı belli bir amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı olarak tanımlanmaktadır(Eren,1993,s.388).

Son yıllarda iş görenlerin güdülenmesi konusu örgütün verimliliğini artırdığı gözlemlendiği için büyük önem kazanmaya başlamıştır. Ancak bu kolay gerçekleştirilebilecek bir işlem değildir. Çünkü bir örgütte çalışan insanlar, ortak amaçlar doğrultusunda hareket etseler bile aralarında birçok yönden farklılıklar bulunmaktadır. Okullarda da görevli olan öğretmen ve yöneticilerde değişik eğitim kurumlarından gelmiş, yetenekleri, becerileri, iletişim kurabilme yeteneği, düşünceleri; ilgileri, branşları farklıdır. Bu nedenle öğretmenleri işe güdüleme sorumluluğu üstlenen okul yöneticisinin değişik güdüleme yollarını bilerek kişiye

ve karşılaşılan duruma etkili olabilecek güdüleme yollarını uygulaması gerekli olmaktadır(Ünal,2002).

Bireyler, günün büyük bir kısmını iş yerinde geçirmektedir. Bu süre içinde çalışırken ya da boş zamanlarında çevresindeki kişilerle konuşur, ilişkiler, arkadaşlıklar kurar. Bu ilişkiler onu sosyal yönden doyuma sürükler ve çalışma güdüsünü artırır. Takdir ve saygı ihtiyaçlarının giderilmesi bireyin moral düzeyini yükseltir(Tok,1997,s.254).

Bu nedenle yöneticiye büyük görevler düşmekte, yönetmenin doğru zamanda, doğru davranarak, esnek bir yaklaşımla iş göreni hedeflere güdüleyebilmelidir(Başaran,1992,s.164).

Tüm bu güdülemelerin ve öğretmenler açısından mesleki tatminin yaşanmasını sağlamanın yolu iletişimden geçmektedir. Örgüt içindeki iletişim, yöneticilerin öğretmenleri mesleğe güdülemelerinin en önemli boyutunu oluşturmaktadır.

II. 5 YÖNETİM MODELLERİ

II.5. 1 YÖNETİM KAVRAMI

Yönetim faaliyeti insanın var olması ile ortaya çıkan bir olgudur. İnsanların çoğalması, ihtiyaçlarının çeşitlenmesi çok sayıda insanı ve bu insanların ilişkilerini düzenleyecek yönetim birimlerini ve örgütlerin kurulmasını zorunlu kılmıştır. Yönetim konusunda birçok tanımlar yapılmıştır. Ancak her tanımın kendine özgü bir takım eksik yanı vardır. Bu yönetimin, bir meslek, sanat olarak ele alınmasında ortak bir görüşe varılamamasından kaynaklanmaktadır.

Birçok kişi çok iyi bir mühendis veya işletmeci olabilir ancak bir kurumu yönetecek yeteneklere sahip olmayabilir.

İki kişi teker teker yerinden kımıldatamayacakları bir taşı yuvarlamak için işbirliği ettiklerinde, yönetimin temel öğeleri ortaya çıkar. Bu basit işte, yönetim denen uğraşının iki temel özelliğinin bulunduğu görülmektedir. Gerçekten, burada önce bir amaç -taşın götürülmesi- ve sonra işbirliğine dayanan eylem, yani başka türlü yapılamayacak olan bir işi gerçekleştirme üzere birden çok kişinin güçlerini birleştirmesi vardır. En geniş anlamda

yönetim, ortak amaçları gerçekleştirmek için işbirliği eden insan kümelerinin eylemleri olarak tanımlanabilir(<http://www.yonetim.sayfasi.com>,06.12.2007).

Yönetim belirli amaçlara ulaşabilmek için insanlara iş yaptırabilme, onların yaptıkları işlerde işbirliğini gerçekleştirme ve koordinasyonu sağlama faaliyetidir(Tosun,1978,akt. Birdal&Akdemir,1992,s.37).

Yönetim, bir işletmede amaçlara ulaşmak için işbirliğinin yapılması ve çalışmaların amaç doğrultusunda düzenlenmesidir(Özalp,1995,s.7).

Yönetim; kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkânları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır(Erdoğan,2004,s.3).

Yönetim; Değişen durumlarda bozulan dengelerin eskisinden farklı bir biçimde kurulması sürecidir(Açıkalm,1994,s.45).

Yönetim; mevcut kaynaklarla iş görme, beklenen güçlükleri yenme ve beklenmeyen güçlüklerle uğraşmadır(Güçlüol,1985,s.36).

Yönetim; önceden ne yapacağını bilmesi oldukça zor olan insanla uğraşır. İnsanın toplumsal yaşama gereği olan diğer fertlerle ilişkilerini, onların çeşitli etmenler altındaki davranışlarını inceler(Can,1992,s.325).

II.5. 2 YÖNETİM BİLİMİ ve TARİHSEL GELİŞİMİ

Yönetim biliminin bir bilim olarak ortaya çıkışıyla birlikte örgüt ve yönetim alanında bazı araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalara dayalı olarak kuramlar geliştirilmiştir. Bunları üç ana grupta toplayabiliriz: Klasik, Neoklasik ve çağdaş örgüt ve yönetim kuramları.

II.5.2.1 KLASİK KURAM

Taylor, Fayol, Weber, vb. uygulamacı ve düşünürlerin temsil ettiği 1900'lerdeki klasik yaklaşıma göre üretkenlik ön plandadır ve insanlar makinenin birer parçasıdır(Özkan,2001,s.2).

Klasik yönetim anlayışı 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın başlarında kapalı sistem anlayışı ile örgüt içi etkinliğe dayalıydı; ancak dış çevre şartlarındaki değişime nasıl uyum sağlanacağı üzerinde durulmamıştı. Bu anlayışta insan unsuru ikinci planda tutulmuş, maddi faktörlere önem verilerek, mekanik örgüt yapısı benimsenmiştir

(<http://iibf.ogu.edu.tr/kongre/bildiriler/05-02.pdf>).

Klasik kuramlar daha çok örgütsel yapı ve amaçlar üzerinde durmuş, personeli, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bir araç olarak görmüştür.

Klasik yönetim kuramı adı altında bilimsel yönetim yaklaşımı, yönetim süreci yaklaşımı ve bürokrasi yaklaşımı(Koçel,1998,s.120) motivasyon açısından ele alınmaktadır. Klasik kuram iki ana düşünce üzerine kuruludur. Birincisi, rutin işlerin görülmesinde insan unsurunun makinelere ek olarak nasıl etkin bir şekilde kullanılabileceği, ikincisi ise, örgütün formel yapısıdır. Klasik kuram bu ana düşüncelerden hareketle etkinlik ve verimliliğin artırılması için hangi ilkelere uyulması gerektiğini araştırmış ve en iyi örgüt ve yönetim yapısını ortaya koymaya çalışmıştır. Başka bir ifadeyle, klasik kuramcılar, en yüksek verimliliği sağlayacak bir örgüt yapısını bulmaya ağırlık vermişler ve örgütün toplumsal ya da beşeri yönünü dikkate almayarak, “emredici liderlik”, “otoriter denetim ve gözetim” ve “kuramsal yapı” gibi niteliklerde belirlenen “biçimsel örgütü” vurgulamışlardır(Güven,1981, akt. Şahin,2004,s.528)

i. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı

Bilimsel yönetim yaklaşımının başlıca temsilcisi ve kurucusu Frederick W. Taylor’dur. Çalışanın motivasyonu ile ilgili olarak klasik yaklaşım, en iyi şekilde Taylor’un çalışması ile temsil edilir. Çünkü motivasyonla ilgili ilk çalışma, gerçekte Taylor’un “bilimsel yönetimi” ile başlamıştır. Taylor, üretimi artırmak için insan kaynağının hayati bir önem taşıdığını tespit etmiş, çalışanın daha iyi organize edildiğinde, eğitildiğinde ve güdülendiğinde daha verimli çalışabileceğini ileri sürmüştür(Koçel,1998,akt.Şahin,2004,s.528).

ii. Yönetim Süreci Yaklaşımı

Yönetim süreci yaklaşımı da bilimsel yönetim gibi ekonomik etkinlik ve rasyonellik fikrini esas almıştır. Bu açıdan bakıldığında bilimsel yönetimin devamı ve bazı yönlerden tamamlayıcısı olarak görülebilir. Ancak bilimsel yönetim daha çok iş dizaynı ve işlerin yapılma şekli ile ilgilenirken, yönetim süreci yaklaşımı organizasyonun tamamını ele alarak, organizasyon ve yönetim ile ilgili temel ilkeler ortaya koymuştur(Koçel,1998,akt. Şahin,2004,s.529).

Yönetim süreci yaklaşımının kurucusu olan Fayol’da diğer klasik kuramcılar gibi insan psikolojisi, insan davranışı ve insanlar arası ilişkiler üzerinde durmamış, buna karşılık organizasyonun etkin ve verimli iş yapması üzerinde durmuştur. Fayol’a göre, insanlar iş yapmaktan kaçarlar, tembeldirler ve sorumluluk almak istemezler. Dolayısıyla yöneticiler

astlarına güvenmemeli ve yapılan her işe nezaret etmeli ve mutlaka kontrolden geçirmeli ayrıca disiplin ve ceza birer araç olarak kullanılmalıdır(Eren,1996,akt. Şahin,2004,s.529).

iii. Bürokrasi Yaklaşımı

Bir Alman sosyoloğu olan Weber, güç ve otoriteyi konu alan temel çalışmasında, bir alt konu olarak ele almasına rağmen, “bürokratik yapılar” adını verdiği bürokrasi konusuna ayrı bir ilgi göstermiştir. Weber, bürokrasinin diğer örgütlere nazaran “dakiklik, devamlılık, disiplin, güvenilirlik, hız, kesinlik, sağduyu, dosyalama bilgisi, dayanışma, tam itaat ve anlaşmazlıkların giderilmesi” bakımından üstün olduğunu ileri sürmektedir. Çünkü bu yaklaşıma göre, ortaya konulan bürokratik ilkelere uyulması halinde “etkin, ideal, şahsa göre değişmeyen ve rasyonel bir örgüt yapısı” ortaya çıkacaktır(Gerth and Wright Mills,1958,akt. Şahin,2004,s.529).

Özetle klasik yönetim yaklaşımı, örgütü kapalı ve mekanik sistemler olarak ele almakta ve bireyi “rasyo – ekonomik insan” olarak görmektedir. İncelediğimiz her üç yaklaşım, insan unsurunu ikinci planda tutmakta ve “işin doğuştan çoğu insan tarafından sevilmediğini, hoşagitmediğini ve çalışanların kazandıkları paranın, işin doğasından daha önemli olduğunu” farz etmektedir(Griffin,1993,akt.Şahin,2004,s.530).

II.5.2.2 NEOKLASİK KURAM

Neoklasik dönem: 1930’larda Hawthorne, Argris, Maslow’un temsil ettiği neoklasik yaklaşıma göre ise sosyal davranışlar, teknoloji ve çevre koşulları birlikte senkronize edilmeye çalışılmalıdır. Bu dönemi, bir önceki dönemin insan-makine anlayışına tepki olarak değerlendirebiliriz(Özkan,2001,s.2).

Neo – klasik yönetim kuramı, ilk defa çalışanları insan olarak araştırıp “sosyal insan” kavramını ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle, bu kuram, klasiklerin ikinci plana ittiği insan unsurunu inceleme konusu yapmış ve klasik kuramın kavramlarına yeni kavramlar eklemiştir. İnsanla ilgileri nedeniyle teknik, ekonomik ve yapısal unsurlar önem kazanmıştır.

Klasikler, insan unsurunu göz önünde tutma eğiliminde olmadıkları gibi “sopa ve ucundaki havuç” varsayımı geçerli kabul edilirdi. Oysaki neo – klasik yaklaşımın ana fikri, bir örgüt yapısı içinde çalışan “insan” unsurunu anlamak, onun yeteneklerinden maksimum düzeyde yararlanabilmek, yapı ve insan davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek, örgüt içerisindeki sosyal grupları ve özelliklerini tanımdır(Şahin,2004,s.530).

II.5.2.3 MODERN KURAM

Modern dönem: 1960'larda ortaya çıkan modern yaklaşımlarda ise teknolojik gelişmeler ve teknoloji üzerinde elde edilen hâkimiyet ile insan faktörü giderek önem kazanmış ve stratejik yönetim anlayışı ön plana çıkmıştır. 1950'li yıllardan bu döneme uzanan Douglas Mc. Gregor'un X(otokratik yönetici)-Y(demokratik yönetici) teorisi geniş yankı bulmuştur. Ardından her iki modelin bir bileşkesi olan 1960'ların Yönetim Grid modeli gelmektedir. Diğer önemli aşamalar olarak, Drucker'ın "Hedeflerle Yönetim"ini, 1965'lerde Ansoft'un "Şirket Stratejisi"ni, 1970'lerde Tom Peters'in "In Search of Excellence" adlı kitabını, 1980 ve 1990'larda ise Toplam Kalite Yönetimini sayabiliriz. Bir başka bakış açısı bize, 1960'lı yılların pazarlamayı, 1970'li yılların stratejik yönetim anlayışını, 1980'li yılların ise katılımcı yönetim ve toplam kalite anlayışını temsil ettiğini söylemektedir(Özkan,2001,s.2).

Modern yönetim anlayışı ise, belirli bilimsel kavramlara dayanan, analitik bir temele sahip olan, ampirik araştırmalardan geniş ölçüde faydalanan ve sistem kurmaya yönelik bir yaklaşımdır. Bu anlayışın temel esası, yönetim fonksiyonlarının bir arada ele alınmasıdır. Modern örgüt teorisinin bu yaklaşımı sistem teorisine dayanmaktadır(Mucuk,2001,akt. <http://iibf.ogu.edu.tr/kongre/bildiriler/05-02.pdf>).

II.5.3 BİR SÜREÇ OLARAK YÖNETİM

Yönetim her şeyden önce bir iş, faaliyettir. Örgütlerin içinde yer alan iş ve faaliyetleri, "yönetsel" ve "yönetsel olmayan" faaliyetler olmak üzere iki kısma ayırmak gerekir. Çünkü yönetsel faaliyetlerle, yönetsel olmayan faaliyetler, amaç, kapsam açısından, gerektirdikleri beceriler ve dayandıkları kavram ve teknikler bakımından farklıdırlar. Yönetsel faaliyetler, özellikle yöneticiler tarafından yerine getirilirler. Ancak, yöneticiler tarafından yerine getirilen her faaliyet yönetsel faaliyet özelliği taşımaz. Yöneticiler bazen yönetsel olmayan faaliyetlerde bulunurlar. Yönetsel faaliyetler örgütlerin yaşama ve gelişmeleri ile yakından ilgilidir. Bu faaliyetleri de, planlama, örgütlenme, koordinasyon ve denetim olmak üzere beş grupta toplamak mümkündür. Bu faaliyetler bir organ olarak yöneticilerin fonksiyonlarını, yönetim sürecinin de evrelerini oluştururlar(Dinçer ve Fidan,2000,s.325).

Süreç olarak yönetim; bir tek kişinin gerçekleştiremeyeceği ortak bir amaç için, bir araya gelmiş insanların faaliyetleriyle ilgili bütün çabalardan oluşmaktadır. Ortak amaçların etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, işbirliği yapmış insan grubunun

faaliyetlerinin planlanması, örgütlendirilmesi, yöneltmesi, koordinasyonu ve denetimiyle ilgili tüm çabalar yönetim sürecini oluştururlar(Baransel,1995,s.333;Diğer ve Fidan,2000,s.325).

II.5. 4 BİR SANAT VE BİLİM OLARAK YÖNETİM

Yönetimin sanat ya da bilim oluşu hakkında çok şey söylenmektedir. Genellikle yönetim sanatların en eskisi, bilimlerin en yenisi olarak nitelendirilmektedir. İngilizlerin tanımına göre, yönetim bir kurumun bütün kaynaklarının olumlu, sistemli ve karlı bir şekilde kullanılması ile ilgili bir sanat ve aynı zamanda bir bilimdir(Efil,1996,s.255).

Yönetimin bir bilim haline gelmesi birçok evrelerden sonra gerçekleşmiştir. Her şeyden önce, yönetim insanlar birlikte çalışmaya başladıkları andan itibaren süregelmiştir. Bu açıdan yönetimle ilgili uygulamalar, sosyal hayat kadar eskidir ve organize olmuş tüm grup ve toplumlar için söz konusudur. Aile, grup ve toplumların yönetimi tarihin ilk dönemleriyle ortaya çıkmıştır. Daha sonra devlet ve orduların yönetilmesiyle ilgili çalışmalar yapılmıştır(Diğer ve Fidan,2000,s.325).

Bilim ve sanat arasında farklılıklar bulunsa da, aralarında birbirini tamamlayıcı bir ilişki vardır. Bu sebeple bilimsel gelişmeler sanatta da gelişmelere sebep olur. Aynı şekilde, sanattaki gelişmeler, o sanatla ilgili disiplinlerde gelişme sağlar. Nitekim yönetim bilim ve sanatı arasında bu tür bir karşılıklı etkileşim vardır(Baransel,1995,s.333). Bu nedenle sanat ve bilim birbirini tamamlayan iki kavramdır(Efil,1996,s.255).

II.5. 5 YÖNETİM FAALİYETİNİN ÖZELLİKLERİ

Özalp(1995,s.9–11) ‘a göre yönetim faaliyetinin bazı özellikleri vardır. Bunlar;

1. Yönetim amaca yönelik bir faaliyettir.
2. Yönetim bir grup faaliyetidir.
3. Yönetim faaliyetinin beşeri bir özelliği vardır.
4. Yönetim bir işbirliği faaliyetidir.
5. Yönetim işbölümü ve uzmanlaşma faaliyetidir.
6. Yönetim bir koordinasyon faaliyetidir.
7. Yönetim bir yetki faaliyetidir.
8. Yönetim evrensel özelliğe sahiptir.
9. Yönetim basamaksal özelliğe sahiptir.

II.5. 6 YÖNETİCİ

Yönetici, başkaları aracılığıyla iş yaptıran kimsedir ve en önemli görevi, emrindeki insanları en iyi biçimde çalıştırmak, etkin ve verimli bir örgüt oluşturmaktır (Balçık,2002,s.228).

Yönetici, hiçbir zaman, faaliyetlerin tam olarak planlanan şekilde yürüyeceğini düşünmemelidir. Çünkü planlar tahminidir. Planlardan sapmalar mümkündür. Bu sapmaları emir verme yetkisini kullanarak düzeltecek olan kişi yöneticidir. Başlayan bir faaliyetin hem sürdürülmesi, hem de amaç ve planlara uygun olması yürütme işlevine önemli bir konum kazandırmaktadır. Çünkü bir şeyi söz veya biçim planından uygulamaya aktarmak, fakat başarıyla aktarmak beceri ister. Bu beceriyi ise ancak liderlik niteliklerine sahip bir yönetici gösterebilir(Bingöl,1998,s.247-250).

Beşeri bir tanıma göre yönetici emrine verilmiş bir grup insanı belirli birtakım amaçlara ulaştırmak için ahenk ve işbirliği içinde çalıştıran kimsedir(Eren,1996,s.6).

Yöneticilerin başarıları, başkalarının işlevini iyi yapmalarına bağlıdır. Bu nedenle, yöneticiler, çalışanların, ellerinden gelen en iyiyi yapabilmelerini sağlayacak olan iş ortamını yaratmak zorundadırlar. Yöneticiler, çeşitli yönetim modellerini kullanarak, çalışanlarına etkin ve verimli bir iş ortamı oluşturmaya çalışırlar(Gümüştekin,1998,s.100).

II.5.7 ETKİLİ YÖNETİCİNİN SAHİP OLMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

Yöneticiler, görev yaptıkları örgüt içerisinde birlikte çalıştıkları insanlarla sürekli etkileşim içerisinde dirler.

Bir yöneticinin en önemli görevi, gerek örgütün gerekse görevli kişilerin amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesine yardımcı olabilecek bir ortam yaratabilmek olduğunu ifade edebiliriz. Bunu yerine getirebilmesi için bir yöneticinin ne gibi özelliklere sahip ve nasıl bir insan olması gerektiği hususunda bir yargıya varabilmek oldukça güçtür. Ancak bir yöneticinin işletmede çalışanları etkileyerek motive edebilen, örgütün faaliyetlerine yön veren, amaç ve hedeflere etkin ve verimli bir şekilde ulaştıran kimsedir(Eren,1996,s.10).

Yine Eren(1996,s.10–14)’e göre günümüz yöneticisinin aşağıdaki özelliklere sahip olması gerekir.

1. İnsanları sevmelidir.
2. Haberleşme konusunda yetenek sahibi olmalıdır.

3. İnsan tutum ve davranışlarını anlayabilmelidir.(Sezgi gücü)
4. Duygusal olgunluk sahibi olmalıdır.
5. Kararlarında açıklık olmalıdır.
6. Astlarının ortalama zekâlarının üzerinde bir zekâ seviyesine sahip olmalıdır.
7. Objektif olabilmelidir. Sorunları metodik ve mantıksal yollardan ele alabilmelidir.
8. İşletmeye gönülden bağlı ve onu benimsemiş olmalıdır.
9. Hoşgörü sahibi olmalıdır.
10. Dürüst olmalıdır.
11. Cesaret sahibi olmalıdır.
12. Teknik bilgi ve yetenek sahibi olmalıdır.
13. Yönetici dinamik bir insan olmalıdır.
14. Bir yönetici geniş açıdan düşünebilme yeteneğine sahip olmalıdır.
15. Yönetici iyi bir satıcı olmalıdır.
16. Koordinasyon bilgi ve becerisine sahip olmalıdır.

II.5. 8 EĞİTİM YÖNETİMİ

Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel bir alanı olarak düşünülebilir. Eğitim yönetimi ve onun bir alt alanı olan okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel amaçları gerçekleştirmekle yükümlüdür(Kaya,1984,s.36–37).

II.5. 9 EĞİTİM YÖNETİMİNİN GÖREVLERİ

Aydın(2005,s.178) eğitim yönetiminin görevlerini 4 başlıkta toplamıştır. Bunlar;

1. **İnsanlarla Etkili Biçimde Çalışma:** Bu insanlar, çevredeki insanlar, bürokrasideki insanlar, diğer meslektaşlar ve öğrencilerdir. Bu insanların elbette hepsi önemlidir. Ancak, yönetim açısından, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından, özel bir önem taşıyan, öğretim kadrosu ile çevredeki insanlardır.
2. **Etkili Bir İşletme Yönetimi:** Okulun temel amacı, çocukları eğitmektir. Okulun temel etkinliği ise öğretimdir. Diğer tüm etkinlikler yardımcıdır, kendi kendilerine amaç değil, amacın gerçekleştirilmesinde kullanılan araçlardır. Ancak, eğer bu hizmetler uzmanca ve doğru olarak yürütülmezse, öğretim programı aksar ve halkın okula olan güveni sarsılır.

3. **Yeterli Bir Okul Binası ve Çevresi Hazırlama:** Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için uygun fiziksel koşulların hazırlanması, eğitim yönetimini görev alanına girmektedir.
 4. **Eğitim Programının Geliştirilmesi:** Eğitim programı okulun tüm etkinliklerinin kalbidir. Okulun eğitim programı, anlamlı hedeflerin gerçekleştirilmesi için kasıtlı olarak planlanmış öğrenme deneyimlerinin bütünüdür.
 5. **Mesleğe Hizmet:** Öğretim kurumlarında öğretmenlik yapma, eğitim konusunda çevreyi aydınlatma, konferanslar verme, mesleksi danışmanlık yapma, mesleksi yazılar yazma gibi görevler mesleğe hizmet olarak düşünülebilir.
- Görüldüğü gibi, eğitim yönetiminin görevleri insanlar, fiziksel ortam(okul yapısı ve çevresi) ve program konularında toplanmaktadır.

II.5.10 YÖNETİCİLİKTE ÇEŞİTLİ MODELLER

Bir örgütte de yöneticinin yönetim tarzı örgütü diğer bir örgütten ayıran başlıca etkidir. Yöneticinin yönetim tarzı iş görenlerden ve ortamdan diğer etkenlerle birleşerek örgütün yönetim tarzını oluşturur.

Yöneticilikte izlenecek tarz veya usul yönetici için bir tercih veya seçme konusudur. Herhangi bir yönetici tarzından kabullenilmiş ve uygulama alanına konulmuş bir tarz onun tarafından yapılmış bir tercihten başka bir şey değildir. Yani yönetici durumunda bulunan kimse, iş veya mesleği ile ilgili olarak birçok yolları bilmektedir ve bu yollar arasında bir tercih veya seçim yapmaktadır(Baykal,1974,s.194).

Yöneticilikte; otoriter, katılımcı (demokrat), müsamahakâr, başıboş, birlikçi, yumuşak, sert, tatlı-sert, bilinçli, tam serbesti veren, üretime yönelmiş, insanlara yönelmiş v.b. yönetici tiplerinden söz etmek mümkündür. Ancak biz araştırmamızda bunlardan sadece üçünü incelediğimiz için aşağıda da bu yönetim modelleri açık olarak ele alınacaktır.

II.5.10.1 OTOKRATİK YÖNETİM

Bu tarzı benimseyen yöneticiler çalışanlar üzerinde baskı kuran, emir ve talimatlar veren, tüm güç ve yetkileri kendinde toplayan yöneticilerdir.

Otokratik yöneticiler, sert mizaçlı ve otoriter tiplerdir. Bu tip yöneticiler hiç kimsenin görüş ve düşüncesini almayıp, kendileri emir verir ve yaptırırlar(Tortop,1994,s.279).

Otokratik tarzda tüm yetki liderlerde toplanmıştır ve genellikle bütün kararlar yönetici tarafından alınır. Başka bir deyişle, amaçların, planların ve politikaların belirlenmesinde astların bir söz hakkı yoktur. Yönetici, emirlerine mutlak uyulmasını ve kendine güven duyulmasını ister(Balçık,2002,s.228).

Yönetici kararları alır ve astlarına bildirir. Yönetici kararları açıklar. Yönetici kararları bildirir ve sorunları dinler(www.yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd13/sbd-13-13.pdf).

- ❖ Yönetici ile çalışanlar arasında iletişim son derece yetersizdir. Yönetici çalışanları genellikle korkutarak, tehdit ederek, cezalandırarak ve bazen de çok sınırlı olarak ödüllendirerek motive etmeye çalışır.
- ❖ Ekip çalışması değil emir-komuta anlayışı hâkimdir. Karar alma sürecine alt kademe yöneticileri katılmaz. Her karar üst kademe tarafından alınır ve alt kademe tarafından uygulanır.
- ❖ Sürekli teftiş ve kontrol ile çalışanlara gözdağı verilir ve gerekirse ceza uygulanır.

II.5.10.2 KATILIMCI YÖNETİM

Katılımcı yönetim tarzında yönetici çalışanlara rehberlik ve öncülük etmekte, organizasyonda karar alma sürecine çalışanların katılımını teşvik etmektedir. Kurumun aşağıdan gelen bilgilerle yönlendirilmesini temel alan yaklaşımdır

Katılımcı yönetim anlayışında, organizasyon içerisindeki bireylerin çeşitli alanlarda yönetime katılımı sağlanmaktadır. Eğitim yönetimi de, yetki ve sorumlulukların paylaşıldığı, kararların birlikte alındığı, izleyicilerin değil, işbirliği yapan arkadaşların söz konusu olduğu demokratik katılımcı yönetim gerektirmektedir(Kaya,1991,s.148).

Okul yöneticisi, kendini değişen şartlara göre yenileyip geliştirebilmeli ve astlarının da kendilerini geliştirebilmelerine olanak sağlamalıdır(Açıklan,1995,s.27).

Katılımcı yönetim kültürü demokrasiyi içeren ve örgütte verimliliği artırıcı yapısıyla çağdaş bir yönetim kültürüdür(Akdemir,2004,s.75).

Ancak katılımcı yönetim kültürü şemsiyesi altında örgütün çeşitli bölümlerinde biçimsel olmayan alt kültürel değerler de varlığını sürdürebilir. Lider yöneticinin ve bireylerin kuruluşun hangi alt bölümlerinde ne tür değerler olduğunu keşfetmeleri ve ona göre bir katılımcı atmosferi yaratmaları, kültürleri bütünsel olarak örtüştürmeleri gerekmektedir (Goffee ve Jones,2003; Barutçugil,2004,akt. http://jfas.ege.edu.tr/pdf/13_Ozmutaf_23_1-2_2006.pdf).

Yönetici değişime uğrayacak öneri niteliğinde kararlar sunar. Yönetici sorunları ortaya koyar, verileri sunar ve karar verir(www.yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd13/sbd-13-13.pdf).

- ❖ Yönetici ile çalışanlar arasında yatay bir iletişim vardır ve görüşmeleri mümkündür.
- ❖ Çalışanlara tam bir güven vardır ve temel motivasyon aracı takdir ve ödüllendirme dir
- ❖ Tam bir bilgi paylaşımı vardır ve ekip çalışması esastır. Çalışanların karar alma sürecine katılmaları düşüncesi hâkimdir.
- ❖ Amaç ve vizyonun belirlenmesi çalışanların katılımı ile sağlanır. Problem çözme tekniklerinden yararlanılarak sorunların önceden tespit edilmesine çalışılır

II.5.10.3 TAM SERBESTİ VEREN YÖNETİM

Tam serbestlik veren yöneticiler, çalışanları kararlarında ve yapacağı işlemlerde serbest bırakır. Ortaya konan bir vizyon ile çalışanların kuruma sahip çıkmasının sağlanması ve bu sayede kurumsal başarıya ulaşılması hedeflenir.

Tam serbestlik veren yönetim tarzında ise yöneticiler, liderlik özelliklerinin tam aksine çalışanlarını hiçbir konuda yönlendirmezler ve bilgilendirmezler. Çalışanların performansını gözlemler ve sonuçlar üzerine odaklanmazlar. Sorunlar ortaya çıktığında ise harekete geçmekten ve önlem almaktan kaçınırlar(www.kutuphane.ksu.edu.tr/e-tez/sbe/T00717/mehmet_erdal_tez.pdf).

Yönetici çalışanların kendisi tarafından belirlenen sınırlar içerisinde faaliyet göstermesine izin verir. Astları bağımsız davranmaya ve inisiyatif kullanmaya sevk eder (www.yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd13/sbd-13-13.pdf).

II.6 ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK KAVRAMI

Şüphesiz ki bir toplumdaki kurumların en önemlilerinden birisi, girdi –işlem ve çıktı döngüsünün her aşamasında en önemli faktörün insan olması sebebiyle eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarının daha iyiye gidebilmesi, toplumu etkilemesi ve topluma yön verebilmesi için, toplumsal beklentilere ve ülke şartlarına göre şekillenmesi gerekmektedir.

Eğitim kurumlarının işleyişinde, öğrencide davranış değişikliği ve yeni davranış oluşturma sağlanır. Bununla birlikte, öğrenciye bu davranış değişikliğini benimseyebileceği

uygun ortamı yaratma hedeflenen bilgi ve beceriyi öğrencilere kazandırma da sağlanır. Bütün bu beklentileri karşılamakla yükümlü olan öğretmenlerin bunları yapabilecek yeterliğe sahip olması ve tabii ki bu beklentilerin karşılanabilmesi için gerekli donanımların ve uygun şartların olması çok önemlidir.

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin çalıştıkları ortamın özellikleri, öğretmenlerin çalışma biçimlerini etkilemektedir. Öğretmenlerin çalışma ortamında, duygularının dayanaklarını oluşturan etmenlerden birisi, öğretmenlerin çalışma ortamındaki nesnelere (meslek, iş, iş takımı, öğrenci, okul) karşı ilgi ve tutumlarıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu nesnelere verdiği öneme ve bunlara ilişkisinin niteliğine göre bir etkinlik göstermesi söz konusudur.

Eğitim örgütlerinin etkililik derecesi birçok ögeye dayalı olmakla birlikte bunlardan en önemlilerinden birisi, öğretme ve öğrenme sürecinde yer alan yönetici, öğretmen ve öğrenci etkileşimidir. Bu etkileşimde yönlendirici olan okul düzeyinde yönetici, sınıf düzeyinde öğretmendir. Bu bağlamda, öğretmenin kendisini okula, öğrencilerine, öğretim etkinliklerine mesleğine ve iş arkadaşlarına adanması; diğer bir anlatımla öğretmenin bu grupların veya nesnelere normatif beklentilerini ve formelliği aşan davranışlar göstermesi, okulun etkililiğine olumlu yönde etki edebilmektedir(Celep,2000,s.138).

Bir meslekte veya mesleğe yüreklendirmede örgütün sağladığı dışsal ödüller (ücret, unvan, makam vb...)ile çalışma ortamından elde edilen içsel ödüller önemlidir. Bunun için, diğer mesleklere göre öğretmenlik mesleğinde içsel ödüllendirme daha çok önem taşımaktadır. Öğretmenler için en önemli içsel ödül kaynakları, okul, meslek, iş takımı ve öğrencilerin kendisi ile amaç ve değerlerdir. Öğretmenlik mesleği, içsel ödül artırmaya ve zenginleştirmeye daha elverişlidir. Bu, eğitim örgütlerinin aynı eğitimden geçmiş iş görenlere sahip olması, doğrudan veya dolaylı olarak insanla ilgili bir hizmet olması ve eğitim örgütünün katı olmayan bir örgütlenmeyi gerektirmesi gibi özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Kaya,1991,akt.Celep,2000,s.144).

Ülkemizde, öğretmenlerin çalışma şartlarına bakıldığında dışsal ödül almaya uygun aldığını söylemek mümkün görülmemektedir. Alınan maaş asgari yaşam standartlarını sağlamadan çok uzaktadır. Diğer önemli bir dışsal ödül olan makam ve statü ise, öğretmenlik mesleğinin özelliğinden dolayı, dikey geçişler neredeyse hiç yok denecek kadar azdır. Öğretmenler için içsel ödüllerin dışsal ödüllerden daha önemli olduğu söylenebilir. Bu

noktada öğretmenlerin daha başarılı olması, mesleklerindeki gelişmeleri yakından takip etmeleri, öğrencilerine daha faydalı olabilmeleri için örgüte adanmış olmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bölümde örgüte adanmışlık ve alt başlıkları açıklanmaya çalışılacaktır.

II.6. 1 ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK

Örgütsel adanmışlık konusunda yıllardır çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen araştırmacıların etkisi azalmamış, aksine artmıştır. Örgütsel adanmışlık, örgütler için anahtar bir konudur(Brewer,1996, s.24).

Örgüt-iş gören ilişkisi sonucunda oluşan örgütsel bağlılık, iş görenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir. Bu nedenle iş görenlerin yaptıkları işten ve çalıştıkları örgütten memnun olmalarını sağlamak, artık örgütler tarafından mal ve/veya hizmet üretmek kadar önemli görülmektedir. Çünkü örgütsel bağlılık duygusunun örgütsel performansı pozitif yönde etkilediğine inanılmaktadır.

Yüksek seviyede duyulan bağlılık, çoğu zaman daha fazla sorumluluk sahibi olma, daha fazla sadakat ve daha yüksek verimlilikle sonuçlanmaktadır(Chow,1994,s.3). Yüksek performansa sahip bir iş görenin örgütte kalması ise örgütsel verimliliğin artmasını sağlamaktadır. Örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan iş görenler, zaten örgütsel amaçlara ulaşabilmek için ekstra çaba harcadıkları için ayrılmayı düşünmemektedirler(Northcraft and Nale,1990,s.465).

Ülkemizde yapılan çalışmalarda "organizational commitment" kavramının iki anlamda karşılık bulunduğu görülmektedir. Buna göre Tuncer ve Varoğlu bu kavramı, örgütsel bağlılık; Balcı ve Celep ise, örgütsel adanmışlık şeklinde adlandırmışlardır.

Literatürde çok sayıda örgütsel adanmışlık tanımı vardır. Bunlardan birisinde örgütsel adanmışlık, kişinin belirli bir örgüt ile girdiği kimlik birliği ve bağlılığın birleşik gücüdür diye tanımlanmaktadır(Leong,Furnham,Cooper,1996,s.342).

Bir başka tanıma göre örgütsel adanmışlık, çalışanın örgütü ile girdiği kimlik birliğinin derecesi ve örgütün aktif bir üyesi olmaya devam etmeye istekli olmasıdır(Davis, K. and Newstrom, J.W,1989,s.1345).

Schermerhorn ve ardadaşları da örgütsel adanmışlığı , kişinin çalıştığı örgüt ile kurduğu kuvvet birliğinin ve kendisini örgütün bir parçası olarak hissetmesinin derecesidir şeklinde tanımlamaktadır(Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G. and Osborn, R.N,1994,s.320).

Başka bir tanım ise Becker tarafından şu şekilde yapılmıştır; “Örgüte bağlılık kişinin örgütte çalıştığı süre içinde sarf ettiği emek, zaman, çaba ve statü gibi erlerin örgütten ayrıldıktan sonra kaybedeceğine ve bütün yaptıklarının boşa gideceği korkusu sonucu oluşan bağlılıktır.”(Becker, H. S,1960,s.32).

Örgütsel bağlılığı ilk tanımlayanlardan biri olan Grusky, 1966 da bağlılığı "Bireyin örgüte olan bağının gücü" şeklinde tanımlamıştır(Wahn, J. C:1998,s.256). O'Reilly ve Chatman için örgütsel bağlılık, bireyin örgüte olan psikolojik bağlılığının temelidir (Caldwell, D,1990,s.245).

Ayrıca örgütsel bağlılık, bireyin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesi olarak tanımlanmaktadır. Yüksek düzeyli örgütsel bağlılık örgütün amaç ve değerlerini benimseme, örgüt için ekstra çaba sarf etmeye istekli olma ve örgütte kalma gibi tutum ve davranışlara yol açmaktadır(Baysal, A. C. ve Paksoy,1999,s.145).

Örgütsel bağlılık literatüründe belki de en fazla kabul gören tanımlama Porter, Steers ve Mowday tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre bağlılık; bireyler örgütle özdeşleştiklerinde ve de örgütsel amaç ve değerler yönünde çaba sarf ettiklerinde ortaya çıkmaktadır(Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T. and Boulian, P.V., 1974,s.603).

Bu tanıma dayanarak bağlılığın üç unsurdan meydana geldiği ifade edilmektedir:

- Örgütsel amaç ve değerleri kabullenme ve bunlara güçlü bir inanç duyma,
- Örgütsel amaçların başarılması yönünde ekstra çaba harcama
- Örgüt üyeliğini devam ettirme yönünde güçlü bir istek duymaktır.

Mowday, Steers ve Porter, örgütsel bağlılığın, örgüte pasif bir itaatten daha fazlasını ifade ettiğini öne sürmektedir. Bu yazarlara göre örgüt ile birey arasındaki bağ aktiftir, çünkü bireyler örgütün daha iyiye gidebilmesi için kendileriyle ilgili bir takım fedakârlıklar yapmaya razıdırlar (Pierce, J. and Dunham, R,1987,s.163).

Örgütsel adanmışlığın istenilen düzeyde sağlanabilmesi öğrenmeyi, katılımı ve değişimi teşvik eden bir örgüt kültürünün varlığını gerektirir. Zira örgüt kültürü, örgütü kendisine özgü değer ve kişilikleri ile ortaya koyan ve örgütü diğer örgütlerden farklılaştıran ve ayıran varsayımlar, değerler ve sembollerdir(İpek,1999,s.98). Örgütsel kültür, işlerin yapılış şekillerini ve örgütü etkileyen özelliklerin çalışanlarca paylaşılan algıları içermektedir (Balay, 2000,s.140).

Tüm bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere örgütsel bağlılık konusunda yapılan tanımlar oldukça farklı içeriklere sahiptir. Bunun nedeni iş gören ile örgüt arasındaki ilişkinin yapısı ve nasıl geliştiği konusunda yazarlar arasındaki görüş ayrılıklarıdır (Mathieu and Zajac, 1990,s.171–172).

Ancak örgütsel bağlılık üzerine yapılan bütün tanımlar, bağlılığın ya tutumsal ya da davranışsal bir temele dayandığı fikrinde birleşmektedir. Diğer bir ifadeyle iş görenler tutumsal veya davranışsal bir sebep geliştirerek örgüt üyeliğini devam ettirmektedirler. Bu nedenle bağlılık; tutumsal ve davranışsal olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir.

II.6. 2 DAVRANIŞSAL ADANMIŞLIK

Davranışsal bağlılık, sosyo-psikolojik perspektif temeline dayanmaktadır. Bireylerin geçmiş deneyimleri ve örgüte uyum sağlama durumlarına göre örgütlerine bağlı hale gelme süreci ile ilgilidir(Clifford, 1989,s.144). Meyer ve Allen'e göre davranışsal adanmışlık, bireylerin belli bir örgütte çok uzun süre kalmaları sorunu ve bu sorunla nasıl başa çıktıklarıyla ilgili bir kavramdır. Bu yazarlara göre, davranışsal adanmışlık gösteren iş görenler, örgütün kendisinden ziyade, yaptıkları belli bir faaliyete bağlanmaktadır(Meyer and Allen,1997,s.61).

Davranışsal adanmışlık, örgütten ziyade kişinin kendi davranışlarına karşı gelişir. Kişi belli bir davranışta bulunduktan sonra bu davranışları devam ettirir. Davranışlara bu şekilde bir bağlılık gösterdikten sonra ona uygun veya onu meşru ve haklı çıkartan tutumlar geliştirir. Bu tutumlar davranışların tekrarlanma olasılığını artırır(Meyer and Allen,1991,s.62;Oliver, 1990,s.19).

Diğer bir ifadeyle davranışsal adanmışlık, örgütten daha çok, bireyin davranışlarına yönelik olarak gelişmektedir. Örneğin birey bir davranışta bulunduktan sonra bazı etmenler nedeniyle davranışını sürdürmekte ve bir süre sonra sürdürdüğü bu davranışa bağlanmaktadır. Zaman geçtikçe söz konusu davranışa uygun veya onu haklı gösteren tutumlar geliştirmekte, bu da davranışın tekrarlanma olasılığını yükseltmektedir(Meyer and Allen, 1991,s.62; Oliver, 1990,s.19).

II.6.3 TUTUMSAL ADANMIŞLIK

Tutumsal adanmışlık üzerinde yoğunlaşan araştırmacıların uzmanlık alanlarının daha çok örgütsel davranış olduğu görülmektedir. Bu yaklaşıma göre adanmışlık, bireyin çalışma ortamını değerlendirmesi sonucu oluşan ve bireyi örgüte bağlayan duygusal bir tepkidir. Diğer bir ifadeyle adanmışlık, bireyin örgütle bütünleşmesi ve örgüte katılımının nispi gücüdür(Clifford, 1989,s.144). Görüldüğü gibi tutumsal adanmışlık iş görenlerin örgütleriyle olan ilişkilerine odaklanmaktadır. Bu bağlılık türünde işgörenin kendi değer ve hedeflerinin, örgütün değer ve hedefleriyle uyum göstermesi gerekmektedir (Meyer and Allen, 1997,s.89).

Buchanan'a göre ise, tutumsal bağlılık üç bileşenli bir oryantasyondur. Bu bileşenler (Morris and Sherman, 1981,s.512–526);

- Örgüt amaç ve değerleri ile özdeşleşme
- İşle ilgili faaliyetlere yüksek katılım
- Örgüte sadakatle bağlanma

Bu bileşenlerden hareketle bağlılık, örgütle özdeşleşme, örgüte katılım ve sadakat hissine yol açan bir oryantasyon olarak nitelenmektedir. Ayrıca bu yönde bir bağlılık tutumu, yüksek iş performansı, düşük oranlı devamsızlık ve işten ayrılmalarda azalma gibi işle ilgili olumlu davranışlarla sonuçlanmaktadır (Clifford,1989,s.144).

Çalışanların adanmışlığı örgütsel başarıya ulaşmada en kritik faktör olarak görülmektedir(Dick and Metcalfe, 2001, s.112). Örgütler refah içinde olmak ve varlıklarını

idame ettirmek istiyorlarsa mutlaka üyelerinin adanmışlıklarını sağlamalıdır(Savery and Syme, 1996,s.14).

Örgütsel etki ve çıktılar üzerinde çok önemli bir değişken olarak görülen unsur örgütsel adanmışlıktır(Beck and Wilson, 1997,s.175).

Sonuç olarak örgütsel adanmışlık, örgütsel hedeflere ulaşmada kritik öneme sahip faktörlerin başında gelmektedir(Dick and Metcalfe, 2001,s.112). Bu nedenle tüm örgütler üyelerinin bağlılık düzeylerini artırmak istemektedirler. Çünkü örgütsel bağlılık, çalışanları problem üreten değil, problem çözen bireyler haline getirmektedir(Savery and Syme, 1996,s.14). Araştırmalar bağlılığı yüksek olan iş görenlerin, görevlerini yerine getirmede ve örgütsel hedeflere ulaşmada ekstra çaba sarf ettiklerini göstermektedir. Ayrıca bu tür işgörenlerin örgüt ile olumlu ilişkiler kurdukları ve daha uzun süre üyeliklerini devam ettirdikleri ifade edilmektedir(Oberholster and Taylor, 1999,s.57).

Örgütsel adanmışlık, iş görenin çalıştığı örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi, gerçekleştirilmesi için beklenilenin ötesinde çaba göstermesi ve örgütte kalmayı sürdürme eğiliminden oluşmaktadır (Celep,1996,s.3).

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi, okuldaki öğretmenler arası etkileşime, öğretmen-öğrenci iletişimine, işlerin niteliğine ve öğretmenlerin mesleklerini algılama derecelerine bağlı görünmektedir(Celep,1996,s.4).

Öğretmenlerin adanma odakları farklı olabilmektedir. Öğretim etkinliklerine, okullarına ve meslektaşlarına adanabildikleri ve davranış örüntülerinin önem verilen adanmışlıklara bağlı olarak değişmektedir(Firestone and Pennel,1993,s.489–525)

Bir örgütteki adanmışlığın dayanağı, adanan nesnenin amaç ve değerleri ile bunların gerçekleşmesi için etkin çaba gösterme ve örgütte kalmayı sürdürme arzusudur. Bu amaçla örgütsel adanmışlık, öğretmenlerin, okula, okuldaki diğer öğretmenlere, mesleklerine ve öğretim işlerine olmak üzere dört adanmaya bağlıdır(Mowday,Steers and Porter,1979,s.224-247)

II.6.4 OKULA ADANMA

Öğretmenlerin okula adanmışlığının dayanağının okulun amaç ve değerlerini benimsemesi, bunların gerçekleştirilmesi için fazla çaba gösterme ve okulda kalmayı sürdürme isteği oluşturmaktadır. Bir okulun amacı, eğitim sisteminin genel amacı doğrultusunda öngörülen tutum ve davranışları öğrenciye kazandırmaktır. Bu açıdan okulun amacı, öğretmen için içsel bir güdülenme kaynağıdır. Ancak, diğer örgütlerdeki çıktı iş gören üzerinde okulun çıktısı kadar güdüleyici bir etkiye sahiptir(Celep,2000,s.138).

Öğretmenlerin okula adanmasına etki eden etmenlerden birisi de okulun yönetsel uygulamalarıdır. Okul yönetiminin uyumlu ve ahenkli uygulamalarının öğretmenin adanmışlığını artırdığı gözlenmiştir(Firestone, Rosenblum,1988,s.285).

II.6.5 ÇALIŞMA GRUBUNA ADANMA

Öğretmenlerin birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle olan toplumsal ilişkilerinin değer ve amaçları, çalışma grubuna adanmanın dayanaklarını oluşturmaktadır. Çalışma grubuna adanma, öğretmenlerin, okuldaki diğer öğretmenlerle özdeşleşme ve bağlılık duygusunu yansıtmaktadır(Randall, Cote, 1999, akt. Celep,2000,s.138).

Bu bilgiler ışığında öğretmenin, aynı ortamda çalıştığı diğer öğretmenlerle aynı ortamda olmaktan hoşlanması, yakın dostları arasındaki insanlardan bir kısmının okuldaki öğretmen arkadaşlarından oluşması, öğretmenin çalışma grubuna adanmasını artırmaktadır.

Öğretmenlerin kendileri arasındaki iletişimin sağlıklı olması, birbirlerinden bazı bilgileri öğrenme fırsatlarını yaratmakta, onların mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmektedir. Bu durum da öğretmenlerin okula adanmışlığını artırıcı etkenlerden sayılabilir. Ayrıca öğretim etkinliklerinin sonunda meslektaşlarından takdir gören öğretmenlere bu durumun dışsal toplumsal bir ödül olduğu görülmektedir.

II.6.6 MESLEĞE ADANMA

Mesleğe adanma, iş görenin mesleğe yönelik tutumları olarak tanımlanabilmektedir. Dahası iş görenin mesleğini gerektirdiği amaç ve değerlerine uygun davranma isteği mesleki rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisidir(Celep,2000,s.139).

Mesleğe adanmada ast – üst ilişkileri gibi durumsal özellikler ile mesleğin iş gören yaşamındaki önemi, içsel kontrol, gelişme gereksinimi, işe adanmada ve örgütsel adanmışlık gibi kişisel özelliklerin önemli rol oynadığı saptanmıştır(London, 1983,akt. Celep,2000,s.139). Mesleğe adanan bir öğretmenin, mesleğinin gerektirdiği rolünü etkin bir biçimde yerine getirme eğiliminde olacağı ve sınıf ortamında mesleki değerlerine uygun olarak öğrencileri ile iletişim kurabileceği öngörülebilir. Böyle bir iletişim atmosferi de öğrencilerde gerçekleşmesi istenilen davranış değişikliklerinin görülmesine de yardımcı olacağı ileri sürülebilir.

II.6.7 ÖĞRETİM İŞLERİNE ADANMA

İşe adanma, işe sarılma (job involvement) olarak da adlandırılmaktadır. İşe adanma, hem tutumsal hem de davranışsal açılardan tanımlanmaktadır. Tutumsal yaklaşımlarda işe adanma, işgörenin işindeki etkililiğinin günlük yaşantısını meşgul etme derecesi olarak belirtilmektedir(Morrow,1983,s.123).

Başka tanımlarda işgörenin “psikolojik olarak iş ile özdeşleşmesi”, “işin iş görenin üzerindeki benlik bilincine etkisi” “toplumsallaşma sürecinin ilk zamanlarında, işe yönelik değer yönelimi” olarak ele alınmaktadır(Morrow,1983,s.123).

Tutumsal açıdan iş gören, iş ile ilgili konuları iş ortamı dışındaki günlük yaşantısına zihinsel olarak taşıyabilmektedir. Ayrıca iş görenin iş yaşantısına ilişkin tutum ve değerlerin belirlenmesinde rol oynayan en önemli şey, örgüte girmeden önce çeşitli gruplar içerisindeki toplumsallaşma sürecinde kazandığı tutum ve değerleri örgüte taşımakla, örgüt dışındaki toplumsal örgütlerin (aile, ekonomik, dinsel, siyasal) tutum ve değerlerin örgüt içerisindeki toplumsallaşma sürecine etkisi büyük olmaktadır. Çünkü işgören örgüt dışındaki toplumsal değerlerden soyutlanarak örgüte gelmemektedir(Randall, Cote,1991,s.88).

Bu açıdan toplumsal ilişkiler, işe yönelik bireysel tutumları etkilediğine göre toplumsal ilişkiler ile işe adanma arasında ilişki olduğu ileri sürülmektedir(Randall, Cote, 1991,s.88). Bu ilişkinin önemi, öğretim etkinliklerinde daha da artmaktadır. Çünkü öğretim etkinliklerinde bütünüyle öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşime dayalıdır (Celep,2000,s.139).

İşe adanma, işte günlük olarak ilişki kurulan insan sayısı ve diğer iş görenlerle birlikte çalışma ile ilgili olduğundan takım çalışmasının işe adanmayı artırdığı saptanmıştır (Hearn,1962,s.181).

İşe adanma kavramı davranışsal olarak ele alındığında “çalışmaya adanan kişisel zaman miktarı” olarak belirtilmektedir(Morrow,1977,akt.Celep,2000,s.139). Bu anlamda öğretmenlerin işe adanması, her öğretmenin işi ile ilgili etkinliklere kendini adamaya ilişkin kişisel olarak harcadığı zaman miktarı olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde bu zamanı belirlemeye yönelik çalışmalarda öğretmenin sınav kâğıdı okuma, öğrenci velisi ile görüşme, okulun toplumsal işlevleri ve toplantılara öğretmenlerin ayırdığı zamanlar saptanmaya çalışılabilir.

II.7 YÖNETİM MODELLERİ İLE MESLEKİ ADANMIŞLIĞIN İLİŞKİSİ

Adanmışlığı etkileyen faktörlerden birisi olan yönetim modellerinin mesleki adanmışlık düzeyini etkilediği belirtilmektedir. Yapılan araştırmalarda yönetim modelleri ile örgütsel adanmışlık arasında ilişki arasında birbirinden farklı sonuçlar ortaya konulmuştur. Kraut, 1970; Savery, 1994’ın yaptıkları araştırmalarda iki değişken arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Hunt ve Liesbscher(1973) ise negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmalar sonucunda yönetim modelleri ile adanmışlık arasında yönü değişse bile bir ilişkinin var olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca eğitim örgütlerinde adanmışlığın farklı düzeylerinin, bireylerin ve örgütlerin üzerindeki etkileri de olumsuz veya olumlu olarak görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın yöntemine, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına ve toplanan verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

III.1 ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu araştırmada; İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modellerinin öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisi ile ilgili olarak yazılı kaynaklar taranmıştır. Bu yönüyle araştırma, belgesel tarama türünden bir çalışmadır. Diğer taraftan, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının yöneticilerin yönetim modelleri ile ilişkisini ortaya koymak için anket formu hazırlanmıştır. Soruların oluşturulabilmesi ve geliştirilebilmesi için çeşitli kaynaklar incelenmiştir. Anket formunu oluşturan soruların anlaşılır, yalın ve amaca yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Gerekli incelemelerden sonra, çeşitli düzeltmeler yapılmış ve uygulamaya geçilmiştir.

III.2 EVREN

Araştırmanın genel evrenini İstanbul İli Avrupa Yakasında bulunan resmi ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Ancak araştırma ulaşılabilirlik açısından İstanbul ili Kâğıthane, Sarıyer, Şişli ve Beşiktaş ilçelerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yirmi ilköğretim okulunu kapsamaktadır.

III.3 ÖRNEKLEM

Belirtilen çalışma evreninden kümeleme, tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilen ilköğretim okullarındaki 300 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

III.4 VERİLERİN TOPLANMASI

İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığı arasındaki ilişkisini belirlemeye çalışan bu araştırmada bilgi toplama yöntemi olarak anket kullanılmıştır. (EK-1) Anket geliştirilirken şöyle bir yöntem izlenmiştir.

Araştırmacı tarafından eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığı konusunda yazılı ve elektronik ortamda literatür taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda araştırma ile ilgili mevzuata ulaşılmıştır.

Geliştirilen anket  bölümde oluşmaktadır. I.Bölümde araştırmaya katılan öğretmenlere yaş, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet sürelerini içeren kişisel bilgilerden oluşan altı adet soru sorulmaktadır.

İkinci bölümde ise (1979)Mowday, Porter, Steers'tan yararlanılarak oluşturulmuş 15 maddelik "Mesleki Adanmışlık Anketi" kullanılmıştır.

nc bölümde ise veri toplama aracı olarak Donald Clark'ın Leadership Style Survey anketinden yararlanılarak oluşturulmuş olan Yönetim Modelleri anketi kullanılmıştır. Ayrıca çeşitli kaynaklarda yer alan eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile ilgili çeşitli soru örneklerinden yararlanılmıştır.

Ayrıca IV. Bölümde ğretmenlere kendi görüşleri için ayrılmış bir açıklama bölümü de bulunmaktadır.

Hazır hale gelen anket okullarda görev yapan öğretmenlere rast gele uygulanarak öğretmenlerden belirli veriler elde edilmiştir.

III.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında deneklere uygulanacak olan anketlerden toplanacak veriler Excel Programı'nda bilgisayar ortamına geçildikten sonra SPSS istatistik paket programının yardımıyla çözümlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde frekans, ortalama, standart sapma, yüzde ortalamalar arası farkın anlamlığını test etmek için t testi ve çoklu değişkenler için $n > 30$ olduğu durumlar için tek yönlü Varyans Analizi(ANOVA) yapılmıştır. Anlamlı olanlarda Post Hoc teknikleri uygulanmıştır. İstatiksel açıdan hesaplamalarda anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Elde edilen verilerin kolay yorumlanabilmesi için bulgular bölümünde çizelgeler oluşturulmuş, tartışma bölümünde ise bulgular yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğe

uygun olarak elde edilen görüşlerin puanların aritmetik ortalamaları değerlendirilirken şu aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

Mesleki adanmışlık ve yönetim modelleri anketlerinde aritmetik ortalamaların derecelenmesi ve yorumlanması için:

<u>Verilen ağırlık</u>	<u>Seçenekler</u>	<u>Sınırı</u> :
1	Kesinlikle katılmıyorum	1,00–1,79
2	Katılmıyorum	1,80–2,59
3	Kararsızım	2,60–3,39
4	Katılıyorum	3,40–4,19
5	Kesinlikle Katılıyorum	4,20–5,00

değerleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde İstanbul İli Avrupa Yakası Kâğıthane, Sarıyer, Şişli, Beşiktaş ilçelerindeki MEB' e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığı arasındaki ilişki ile ilgili görüşleri incelenecektir. Örneklem grubunda yer alan 300 öğretmenden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamındaki veriler SPSS 13.0 programı kullanılarak yorumlanmış sonuçlar çizelge haline getirilerek açıklamalar yapılmıştır. Çizelgelerin daha iyi anlaşılması için elde edilen bulgular çizelgelerin altına açıklanmıştır.

VI.1 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE AİT BULGULAR

Tablo 1 Öğretmenlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans(F)	Yüzde(%)
Bayan	169	56,3
Erkek	131	43,7
Toplam	300	100

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 169'unun(% 56,3) bayan öğretmenler olduğu, 131'inin (%43,7) erkek öğretmen olduğu görülmüştür. Örneklem grubu 300 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 2 Öğretmenlerin “Mezun Olduğunuz Okul” Değişkenine Göre Dağılımı

Mezun Olduğu Okul	Frekans(F)	Yüzde(%)
Öğretmen Okulu	7	2,3
Eğitim Enstitüsü	22	7,3
Eğitim Yüksek Okulu	9	3,0
Eğitim Fakültesi	183	61,0
Fen-Ed. Fakültesi	51	17,0
Diğer	28	9,4
Toplam	300	100

Tablo 2’ye bakıldığında; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 7’sinin (%2,3) öğretmen okulu, 22’sinin (%7,3)Eğitim Enstitüsü, 9’unun (%3,0) eğitim yüksek okulu, 183’ünün (%61,0) eğitim fakültesi, 51’inin (%17,0) fen edebiyat fakültesi ve 28’inin (%9,4) diğer bir okul mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3 Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	Frekans(F)	Yüzde(%)
1-5 Yıl	87	29,0
6-10 Yıl	121	40,3
11-15 Yıl	41	13,7
16 Yıl ve Üstü	51	17,0
Toplam	300	100

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, 87’sinin (%29,0) 1–5 yıllık kıdeme, 121’inin (%40,3) 6–10 yıllık kıdeme, 41’inin (%13,7) 11–15 yıllık kıdeme, 51 ‘inin (%17,0) 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4 Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	Frekans(F)	Yüzde(%)
21–30	145	48,3
31–40	98	32,7
41–50	40	13,3
50 ve Üstü	17	5,7
Toplam	300	100

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 145’inin (%48,3) 21–30 yaş arasında olduğu, 98’inin (%32,7) 31–40 yaş arasında olduğu, 40’ının (%13,3) 41–50 yaş arasında olduğu, 17 ‘sinin (%5,6) 50 yaş ve üstü yaşa sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5 Öğretmenlerin “Şu Anki Yöneticinizle Kaç Yıldır Çalışmaktasınız” Değişkenine Göre Dağılımı

Şu Anki Yöneticiyle Kaç Yıldır Çalıştığı	Frekans(F)	Yüzde(%)
1-3 Yıl	213	71,0
4-6 Yıl	45	15,0
7-9 Yıl	24	8,0
10 Yıl ve Üstü	18	6,0
Toplam	300	100,0

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 213’ünün (%71,0)1–3 yıl arasında aynı yönetici ile çalıştığı, 45’inin (%15,0) 4–6 yıl arasında aynı yönetici ile çalıştığı, 24’inin (%8,0) 6–9 yıl arasında aynı yönetici ile çalıştığı, 18 ‘inin (%6,0) 10 yıl ve üstü aynı yönetici ile çalıştığı görülmektedir.

Tablo 6 Öğretmenlerin “Branş” Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans(F)	Yüzde(%)
Sınıf Öğretmeni	172	57,3
Branş Öğretmeni	128	44,7
Toplam	300	100

Tablo 6 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 172’sinin (% 57,3) sınıf öğretmeni olduğu, 128’inin (%44,7) branş öğretmeni olduğu görülmüştür.

IV.2 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARA İLİŞKİN BULGULAR

IV.2.1. ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE VERDİĞİ CEVAPLARA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 7 Cinsiyet Değişkenine Göre “Mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

	Mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
A3	Bayan	169	1,82	1,00	298	-1,59	0,046
	Erkek	131	2,02	1,17			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, “Mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 1,82, erkek öğretmenlerin ortalaması 2,02 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, bayan öğretmenlerin standart sapması 1,00, erkek öğretmenlerin standart sapması 1,17’dir. Bayan ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre, mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 8 Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleği çalışabileceğim meslekler içerisinde en iyisidir.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

A9	Öğretmenlik mesleği çalışabileceğim meslekler içerisinde en iyisidir	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
	Bayan	169	4,00	0,98	298	1,97	0,002
	Erkek	131	3,75	1,15			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, “Öğretmenlik mesleği çalışabileceğim meslekler içerisinde en iyisidir” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,00, erkek öğretmenlerin ortalaması 3,75 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, bayan öğretmenlerin standart sapması 0,98, erkek öğretmenlerin standart sapması 1,15’dir. Bayan ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre, öğretmenlik mesleği çalışabileceğim meslekler içerisinde en iyisidir sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 9 Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleğinde çalışmaya devam ederek fazla bir şey kazanabileceğime inanmıyorum ” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

A12	Öğretmenlik mesleğinde çalışmaya devam ederek fazla bir şey kazanabileceğime inanmıyorum	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
	Bayan	169	2,21	1,19	298	-3,31	0,006
	Erkek	131	2,70	1,32			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, “Öğretmenlik mesleğinde çalışmaya devam ederek fazla bir şey kazanabileceğime inanmıyorum” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz

grup t testi sonucunda; bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,21, erkek öğretmenlerin ortalaması 2,70 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, bayan öğretmenlerin standart sapması 1,19, erkek öğretmenlerin standart sapması 1,32'dir. Bayan ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi'nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre, Öğretmenlik mesleğinde çalışmaya devam ederek fazla bir şey kazanabileceğime inanmıyorum sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 10 Cinsiyet Değişkenine Göre “Kendi değerlerimle öğretmenlik mesleğinin değerlerini benzer buluyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

	Kendi değerlerimle öğretmenlik mesleğinin değerlerini benzer buluyorum.	N	\bar{x}	SS	Sd	T	P
A14	Bayan	169	4,10	0,80	298	0,51	0,008
	Erkek	131	4,05	0,97			

Tablo 10'da görüldüğü gibi, “Kendi değerlerimle öğretmenlik mesleğinin değerlerini benzer buluyorum.” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 4,10, erkek öğretmenlerin ortalaması 4,05 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, bayan öğretmenlerin standart sapması 0,80, erkek öğretmenlerin standart sapması 0,97'dir. Bayan ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi'nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre, kendi değerlerimle öğretmenlik mesleğinin değerlerini benzer buluyorum sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 11 Cinsiyet Değişkenine Göre “Genellikle, okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin yönetsel uygulamasını onaylamakta zorluk çekiyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

A15	Genellikle, okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin yönetsel uygulamasını onaylamakta zorluk çekiyorum.	N	\bar{x}	SS	Sd	T	P
	Bayan	169	2,62	0,98	298	-2,14	0,039
	Erkek	131	2,88	1,15			

Tablo 11’de görüldüğü gibi, “Genellikle, okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin yönetsel uygulamasını onaylamakta zorluk çekiyorum.” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,62, erkek öğretmenlerin ortalaması 2,88 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, bayan öğretmenlerin standart sapması 0,98, erkek öğretmenlerin standart sapması 1,15’dir. Bayan ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre, genellikle, okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin yönetsel uygulamasını onaylamakta zorluk çekiyorum sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 12 Cinsiyet Değişkenine Göre “Okuldaki kararlarda öğretmenlerin onayı alınır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

B5	Okuldaki kararlarda öğretmenlerin onayı alınır.	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
	Bayan	169	3,65	0,91	298	2,44	0,034
	Erkek	131	3,37	1,08			

Tablo 12’de görüldüğü gibi, “Okuldaki kararlarda öğretmenlerin onayı alınır.” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3,65, erkek öğretmenlerin ortalaması 3,37 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, bayan öğretmenlerin standart sapması 0,91, erkek öğretmenlerin standart sapması 1,08'dir. Bayan ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi'nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre, okuldaki kararlarda öğretmenlerin onayı alınır sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 13 Cinsiyet Değişkenine Göre “Mesleklerindeki gelişme olanakları hakkında Öğretmenlerin görüşleri alınır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

	Mesleklerindeki gelişme olanakları hakkında öğretmenlerin görüşleri alınır.	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
B6	Bayan	169	3,50	0,97	298	2,42	0,044
	Erkek	131	3,20	1,18			

Tablo 13'de görüldüğü gibi, “Mesleklerindeki gelişme olanakları hakkında öğretmenlerin görüşleri alınır.” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3,50, erkek öğretmenlerin ortalaması 3,20 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, bayan öğretmenlerin standart sapması 0,97, erkek öğretmenlerin standart sapması 1,18'dir. Bayan ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi'nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre, mesleklerindeki gelişme olanakları hakkında öğretmenlerin görüşleri alınır sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 14 Cinsiyet Değişkenine Göre “Görev değişikliklerinde öğretmenlerin de görüşleri alınır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

	Görev değişikliklerinde öğretmenlerin de görüşleri alınır.	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
B22	Bayan	169	3,53	0,97	298	2,50	0,043
	Erkek	131	3,22	1,12			

Tablo 14’de görüldüğü gibi, “Görev değişikliklerinde öğretmenlerin de görüşleri alınır.” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3,53, erkek öğretmenlerin ortalaması 3,22 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, bayan öğretmenlerin standart sapması 0,97, erkek öğretmenlerin standart sapması 1,12’dir. Bayan ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre, görev değişikliklerinde öğretmenlerin de görüşleri alınır sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 15 Cinsiyet Değişkenine Göre “Projelerin her safhasında öğretmenler kararlardan ve sonuçlarından sorumludurlar.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

	Projelerin her safhasında öğretmenler kararlardan ve sonuçlarından sorumludurlar.	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
B23	Bayan	169	3,95	0,76	298	2,16	0,003
	Erkek	131	3,74	0,87			

Tablo 15’de görüldüğü gibi, “Projelerin her safhasında öğretmenler kararlardan ve sonuçlarından sorumludurlar.” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi

sonucunda; bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3,95, erkek öğretmenlerin ortalaması 3,74 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, bayan öğretmenlerin standart sapması 0,76, erkek öğretmenlerin standart sapması 0,87'dir. Bayan ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi'nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre, projelerin her safhasında öğretmenler kararlardan ve sonuçlarından sorumludurlar sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

IV.2.2 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN MEZUN OLDUĞU OKUL DEĞİŞKENİNE AİT BULGULAR

Tablo 16 Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Arkadaşlarıma mesleğimden övgüyle bahsederim” İfadesi İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
A2	Öğretmen Okulu	7	4,71	0,48	G.Arası	9,74	5	1,94	2,54	0,028
	Öğretmen Enstitüsü	22	4,54	0,80	G.İçi	225,20	294	0,76		
	Öğretmen Yüksek Okulu	9	3,60	1,32	Toplam	234,94	299			
	Eğitim Fakültesi	183	4,08	0,86						
	Fen-Edebiyat Fakültesi	51	4,11	0,93						
	Diğer	28	4,35	0,78						
	Toplam	300	4,15	0,88						

Tablo 16'da belirtildiği gibi, “Arkadaşlarıma mesleğimden övgüyle bahsederim” İfadesinin aritmetik ortalamalarının mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi(ANOVA)

sonucunda, mezun olduğu okul değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.(p<,05)

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan Post-Hoc Sheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 16 A Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Arkadaşlarıma mesleğimden övgüyle bahsederim” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Sheffe Testi Sonuçları

	Bölüm(i)	Bölüm(j)	$\bar{x} - \bar{x}$	Sh	P
A2	Öğretmen Okulu	Eğitim Ens.	0,16	0,37	0,99
		Eğitim Y. O.	1,04	0,44	0,34
		Eğitim Fak.	0,62	0,33	0,63
		Fen-Ed.Fak.	0,59	0,35	0,72
		Diğer	0,35	0,36	0,96
	Eğitim Enstitüsü	Öğretmen O.	-0,16	0,37	0,99
		Eğitim Y. O.	0,87	0,34	0,26
		Eğitim Fak.	0,45	0,19	0,37
		Fen-Ed.Fak.	0,42	0,22	0,59
		Diğer	0,18	0,24	0,98
	Eğitim Yüksek Okulu	Öğretmen O.	-1,04	0,44	0,34
		Eğitim Ens.	-0,87	0,34	0,26
		Eğitim Fak.	-0,42	0,29	0,85
		Fen-Ed.Fak.	-0,45	0,31	0,84
		Diğer	-0,69	0,33	0,51
	Eğitim Fakültesi	Öğretmen O.	-0,62	0,33	0,63
		Eğitim Ens.	-0,45	0,19	0,37
		Eğitim Y. O.	0,42	0,29	0,85
		Fen-Ed.Fak.	-3,02	0,13	1,00
		Diğer	-0,26	0,17	0,80
	Fen-Edebiyat Fakültesi	Öğretmen O.	-0,59	0,35	0,72
		Eğitim Ens.	-0,42	0,22	0,59
		Eğitim Y. O.	0,45	0,31	0,84
		Eğitim Fak.	3,02	0,13	1,00
		Diğer	-0,23	0,20	0,92
Diğer	Öğretmen O.	-0,35	0,36	0,96	
	Eğitim Ens.	-0,18	0,24	0,98	
	Eğitim Y. O.	0,69	0,33	0,51	
	Eğitim Fak.	0,26	0,17	0,80	
	Fen-Ed.Fak.	0,23	0,20	0,92	

Tablo 16 A 'da Post Hoc LSD sonuçları verilmiştir. Mezun olduğu okul değişkenine göre “Arkadaşlarıma mesleğimden övgüyle bahsederim” sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc LSD tekniği sonucunda, bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı belirlenememiştir. Ortaya çıkan farklılığın tesadüfî bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 17 Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” İfadesi İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi)

Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
A7	Öğretmen Okulu	7	4,28	1,25	G.Arası	24,39	5	4,88	3,76	0,003
	Öğretmen Enstitüsü	22	4,18	0,90	G.İçi	380,99	294	0,58		
	Öğretmen Yüksek Okulu	9	4,22	1,30	Toplam	405,39	299			
	Eğitim Fakültesi	183	3,57	1,14						
	Fen-Edebiyat Fakültesi	51	3,23	1,19						
	Diğer	28	3,96	1,07						
	Toplam	300	3,63	1,16						

Tablo 17’de belirtildiği gibi, “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” ifadesinin aritmetik ortalamalarının mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi(ANOVA) sonucunda, mezun olduğu okul değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.(p<,05)

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan Post-Hoc Sheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 17 A Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Sheffe Testi Sonuçları

	Bölüm(i)	Bölüm(j)	$\bar{x} - \bar{x}$	Sh	P
A7	Öğretmen Okulu	Eğitim Ens.	0,10	0,49	1,00
		Eğitim Y. O.	6,34	0,57	1,00
		Eğitim Fak.	0,70	0,43	0,76
		Fen-Ed.Fak.	1,05	0,45	0,39
		Diğer	0,32	0,48	0,99
	Eğitim Enstitüsü	Öğretmen O.	-0,10	0,49	1,00
		Eğitim Y. O.	-4,04	0,45	1,00
		Eğitim Fak.	0,60	0,25	0,36
		Fen-Ed.Fak.	0,94	0,29	0,06
		Diğer	0,21	0,32	0,99
	Eğitim Yüksek Okulu	Öğretmen O.	-6,34	0,57	1,00
		Eğitim Ens.	4,04	0,45	1,00
		Eğitim Fak.	0,64	0,38	0,74
		Fen-Ed.Fak.	0,98	0,41	0,33
		Diğer	0,25	0,43	0,99
	Eğitim Fakültesi	Öğretmen O.	-0,70	0,43	0,76
		Eğitim Ens.	-0,60	0,25	0,36
		Eğitim Y. O.	-0,64	0,38	0,74
		Fen-Ed.Fak.	0,34	0,18	0,60
		Diğer	-0,38	0,23	0,73
	Fen-Edebiyat Fakültesi	Öğretmen O.	-1,05	0,45	0,39
		Eğitim Ens.	-0,94	0,29	0,06
		Eğitim Y. O.	-0,98	0,41	0,33
		Eğitim Fak.	-0,34	0,18	0,60
		Diğer	-0,72	0,26	0,73
Diğer	Öğretmen O.	-0,32	0,48	0,99	
	Eğitim Ens.	-0,21	0,32	0,99	
	Eğitim Y. O.	-0,25	0,43	0,99	
	Eğitim Fak.	0,38	0,23	0,73	
	Fen-Ed.Fak.	0,72	0,26	0,19	

Tablo 17 A ‘da Post Hoc LSD sonuçları verilmiştir. Mezun olduğu okul değişkenine göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc LSD tekniği sonucunda, bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı belirlenememiştir. Ortaya çıkan farklılığın tesadüfî bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 18 Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafında dikkate alınmazlar” İfadesi İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
B3	Öğretmen Okulu	7	3,28	1,25	G.Arası	11,89	5	2,21	2,41	0,036
	Öğretmen Enstitüsü	22	2,31	0,83	G.İçi	269,50	294	0,91		
	Öğretmen Yüksek Okulu	9	2,88	0,60	Toplam	280,59	299			
	Eğitim Fakültesi	183	2,51	0,94						
	Fen-Edebiyat Fakültesi	51	2,21	0,94						
	Diğer	28	2,32	1,12						
	Toplam	300	2,46	0,96						

Tablo 18’de belirtildiği gibi, “Öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafında dikkate alınmazlar” ifadesinin aritmetik ortalamalarının mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi(ANOVA) sonucunda, mezun olduğu okul değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.(p<,05)

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan Post-Hoc Sheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 18 A Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafında dikkate alınmazlar” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Sheffe Testi Sonuçları

	Bölüm(i)	Bölüm(j)	$\bar{x} - \bar{x}$	Sh	P
B3	Öğretmen Okulu	Eğitim Ens.	0,96	0,41	0,36
		Eğitim Y. O.	0,39	0,48	0,98
		Eğitim Fak.	0,76	0,36	0,50
		Fen-Ed.Fak.	1,07	0,38	0,17
		Diğer	0,96	0,40	0,34
	Eğitim Enstitüsü	Öğretmen O.	-0,96	0,41	0,36
		Eğitim Y. O.	-0,57	0,37	0,81
		Eğitim Fak.	-0,20	0,21	0,97
		Fen-Ed.Fak.	0,10	0,24	0,99
		Diğer	-3,24	0,27	1,00
	Eğitim Yüksek Okulu	Öğretmen O.	-0,39	0,48	0,98
		Eğitim Ens.	0,57	0,37	0,81
		Eğitim Fak.	0,36	0,32	0,93
		Fen-Ed.Fak.	0,67	0,34	0,58
		Diğer	0,56	0,36	0,79
	Eğitim Fakültesi	Öğretmen O.	-0,76	0,36	0,50
		Eğitim Ens.	0,20	0,21	0,97
		Eğitim Y. O.	-0,36	0,32	0,93
		Fen-Ed.Fak.	0,30	0,15	0,55
		Diğer	0,19	0,19	0,95
	Fen-Edebiyat Fakültesi	Öğretmen O.	-1,07	0,38	0,17
		Eğitim Ens.	-0,10	0,24	0,99
		Eğitim Y. O.	-0,67	0,34	0,58
		Eğitim Fak.	-0,30	0,15	0,55
		Diğer	-0,10	0,22	0,99
Diğer	Öğretmen O.	-0,96	0,40	0,34	
	Eğitim Ens.	3,24	0,27	1,00	
	Eğitim Y. O.	-0,56	0,36	0,79	
	Eğitim Fak.	-0,19	0,19	0,95	
	Fen-Ed.Fak.	0,10	0,22	0,99	

Tablo 18 A ‘da Post Hoc LSD sonuçları verilmiştir. Mezun olduğu okul değişkenine göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc LSD tekniği sonucunda, bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı belirlenememiştir. Ortaya çıkan farklılığın tesadüfî bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 19 Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar” İfadesi İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
B29	Öğretmen Okulu	7	3,14	1,34	G.Arası	16,53	5	3,30	2,47	0,033
	Öğretmen Enstitüsü	22	2,81	0,18	G.İçi	393,47	294	1,33		
	Öğretmen Yüksek Okulu	9	2,55	1,01	Toplam	410,00	299			
	Eğitim Fakültesi	183	2,89	1,16						
	Fen-Edebiyat Fakültesi	51	2,82	1,16						
	Diğer	28	2,10	1,03						
	Toplam	300	2,80	1,17						

Tablo 19’da belirtildiği gibi, “Okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar” ifadesinin aritmetik ortalamalarının mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi(ANOVA) sonucunda, mezun olduğu okul değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.($p<,05$)

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan Post-Hoc Sheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 19 A Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre “Okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar” İfadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi)

Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Sheffe Testi Sonuçları

	Bölüm(i)	Bölüm(j)	$\bar{x} - \bar{x}$	Sh	P
B29	Öğretmen Okulu	Eğitim Ens.	0,32	0,50	0,99
		Eğitim Y. O.	0,58	0,58	0,96
		Eğitim Fak.	0,24	0,44	0,99
		Fen-Ed.Fak.	0,31	0,46	0,99
		Diğer	1,03	0,48	0,48
	Eğitim Enstitüsü	Öğretmen O.	-0,32	0,50	0,99
		Eğitim Y. O.	0,26	0,45	0,99
		Eğitim Fak.	-7,79	0,26	1,00
		Fen-Ed.Fak.	-5,34	0,29	1,00
		Diğer	0,71	0,32	0,46
	Eğitim Yüksek Okulu	Öğretmen O.	-0,58	0,58	0,96
		Eğitim Ens.	-0,26	0,45	0,99
		Eğitim Fak.	-0,34	0,39	0,98
		Fen-Ed.Fak.	-0,26	0,41	0,99
		Diğer	0,44	0,44	0,96
	Eğitim Fakültesi	Öğretmen O.	-0,24	0,44	0,99
		Eğitim Ens.	7,79	0,26	1,00
		Eğitim Y. O.	0,34	0,39	0,98
		Fen-Ed.Fak.	7,26	0,18	1,00
		Diğer	0,78*	0,23	0,04
	Fen-Edebiyat Fakültesi	Öğretmen O.	-0,31	0,46	0,99
		Eğitim Ens.	5,34	0,29	1,00
		Eğitim Y. O.	0,26	0,41	0,99
		Eğitim Fak.	-7,26	0,18	1,00
		Diğer	0,71	0,27	0,22
Diğer	Öğretmen O.	-1,03	0,48	0,48	
	Eğitim Ens.	-0,71	0,32	0,46	
	Eğitim Y. O.	-0,44	0,44	0,96	
	Eğitim Fak.	-0,78*	0,23	0,04	
	Fen-Ed.Fak.	-0,71	0,27	0,22	

Tablo 19A ‘da Post Hoc LSD sonuçları verilmiştir. Mezun olduğu okul değişkenine göre “Okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar” sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc LSD tekniği

sonucunda, en son mezun olunan okul değişkeni incelendiğinde diğer seçeneğini işaretleyenler ile eğitim fakültesi seçeneğini işaretleyenlerin okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar ifadesine katılma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. ($p<0,05$) Bu farklılığa göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenler diğer fakülte mezunlarına göre okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar seçeneğine daha fazla katılmışlardır.

IV.2.3 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENİNE AİT BULGULAR

Tablo 20 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim.” İfadesi İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
A1	1-5 Yıl	87	4,34	0,67	G.Arası	6,32	3	2,10	4,07	0,007
	5-10 Yıl	121	4,23	0,82	G.İçi	153,31	296	0,51		
	10-15 Yıl	41	4,29	0,67	Toplam	159,63	299			
	16 Yıl ve Üstü	51	4,64	0,52						
	Toplam	300	4,34	0,73						

Tablo 20’de belirtildiği gibi, “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim” ifadesinin aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi(ANOVA) sonucunda, mezun olduğu mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.($p<0,05$)

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan Post Hoc Sheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 20 A Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim” ifadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Sheffe Testi Sonuçları

	Bölüm(i)	Bölüm(j)	$\bar{x} - \bar{x}$	Sh	P
A1	1-5 Yıl	5-10 Yıl	0,11	0,10	0,73
		10-15 Yıl	5,21	0,13	0,98
		16 Yıl ve Üstü	-0,30	0,12	0,13
	5-10 Yıl	1-5 Yıl	-0,11	0,10	0,73
		10-15 Yıl	-6,12	0,13	0,97
		16 Yıl ve Üstü	-0,41*	0,12	0,00
	10-15 Yıl	1-5 Yıl	-5,21	0,13	0,98
		5-10 Yıl	6,12	0,13	0,97
		16 Yıl ve Üstü	-0,35	0,15	0,14
	16 Yıl ve Üstü	1-5 Yıl	0,30	0,12	0,13
		5-10 Yıl	0,41*	0,12	0,00
		10-15 Yıl	0,35	0,15	0,14

Tablo 20A'da Post Hoc LSD sonuçları verilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim” sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc LSD tekniği sonucunda, mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde 16 yıl ve üstü seçeneğini işaretleyenler 5-10 yıl seçeneğini işaretleyenlerin “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim ifadesine” katılma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($p < 0,05$) Bu farklılığa göre 16 Yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler 5-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim” seçeneğine daha fazla katılmışlardır.

Tablo 21 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” İfadesi İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
A6	1-5 Yıl	87	4,53	0,83	G.Arası	7,49	3	2,49	4,31	0,005
	5-10 Yıl	121	4,40	0,80	G.İçi	171,34	296	0,57		
	10-15 Yıl	41	4,53	0,74	Toplam	178,83	299			
	16 Yıl ve Üstü	51	4,80	0,49						
	Toplam	300	4,47	0,77						

Tablo 21’de belirtildiği gibi, “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” ifadesinin aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi(ANOVA) sonucunda, mezun olduğu mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.($p<,05$)

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan Post Hoc Sheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 21A Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” ifadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Sheffe Testi Sonuçları

	Bölüm(i)	Bölüm(j)	$\bar{x} - \bar{x}$	Sh	P
A1	1-5 Yıl	5-10 Yıl	-4,86	0,10	0,97
		10-15 Yıl	-0,18	0,14	0,66
		16 Yıl ve Üstü	-0,44	0,13	0,01
	5-10 Yıl	1-5 Yıl	4,86	0,10	0,97
		10-15 Yıl	-0,13	0,13	0,82
		16 Yıl ve Üstü	-0,39*	0,12	0,02
	10-15 Yıl	1-5 Yıl	0,18	0,14	0,66
		5-10 Yıl	0,13	0,13	0,82
		16 Yıl ve Üstü	-0,26	0,15	0,42
	16 Yıl ve Üstü	1-5 Yıl	0,44*	0,13	0,01
		5-10 Yıl	0,39	0,12	0,02
		10-15 Yıl	0,26	0,15	0,42

Tablo 21A’da Post Hoc LSD sonuçları verilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc LSD tekniği sonucunda, mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde 1-5 yıl seçeneğini işaretleyenler 16 yıl ve üstü seçeneğini işaretleyenlerin “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” katılma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($p < 0,05$) Bu farklılığın 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerden kaynaklandığı değerlendirilmiştir.

Tablo 22 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” İfadesi İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
A7	1-5 Yıl	87	3,57	1,13	G.Arası	16,91	3	5,63	4,29	0,005
	5-10 Yıl	121	3,51	1,14	G.İçi	388,48	296	1,31		
	10-15 Yıl	41	3,48	1,18	Toplam	405,39	299			
	16 Yıl ve Üstü	51	4,15	1,13						
	Toplam	300	3,63	1,16						

Tablo 22’de belirtildiği gibi, “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” ifadesinin aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi(ANOVA) sonucunda, mezun olduğu mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.($p<,05$)

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan Post Hoc Sheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 22A Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” ifadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Sheffe Testi Sonuçları

	Bölüm(i)	Bölüm(j)	$\bar{x} - \bar{x}$	Sh	P	\bar{x}
A7	1-5 Yıl	5-10 Yıl	6,23	0,16	0,98	3,57
		10-15 Yıl	8,69	0,21	0,98	
		16 Yıl ve Üstü	-5,58	0,20	0,04	
	5-10 Yıl	1-5 Yıl	-6,23	0,16	0,98	3,51
		10-15 Yıl	2,45	0,20	1,00	
		16 Yıl ve Üstü	-0,64*	0,19	0,01	
	10-15 Yıl	1-5 Yıl	-8,69	0,21	0,98	3,48
		5-10 Yıl	2,45	0,20	1,00	
		16 Yıl ve Üstü	-0,66	0,24	0,05	
	16 Yıl ve Üstü	1-5 Yıl	0,58*	0,20	0,04	4,15
		5-10 Yıl	0,64	0,19	0,01	
		10-15 Yıl	0,66	0,24	0,05	

Tablo 22A’da Post Hoc LSD sonuçları verilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc LSD tekniği sonucunda, mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde 16 yıl ve üstü seçeneğini işaretleyenler, 1-5 yıl seçeneğini işaretleyenlerin “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” katılma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($p < 0,05$) Bu farklılığa göre 16 Yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” seçeneğine daha fazla katılmışlardır.

Tablo 23 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor” İfadesi İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
A8	1–5 Yıl	87	3,57	1,13	G.Arası	16,91	3	5,63	4,29	0,005
	5–10 Yıl	121	3,51	1,14	G.İçi	388,48	296	1,31		
	10–15 Yıl	41	3,48	1,18	Toplam	405,39	299			
	16 Yıl ve Üstü	51	4,15	1,13						
	Toplam	300	3,63	1,16						

Tablo 23’de belirtildiği gibi, “Öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor” ifadesinin aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi(ANOVA) sonucunda, mezun olduğu mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.($p<,05$)

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan Post Hoc Sheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 23A Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor” ifadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Sheffe Testi Sonuçları

	Bölüm(i)	Bölüm(j)	$\bar{x} - \bar{x}$	Sh	P
A8	1-5 Yıl	5-10 Yıl	0,19	0,13	0,52
		10-15 Yıl	0,21	0,17	0,70
		16 Yıl ve Üstü	-0,37	0,16	0,17
	5-10 Yıl	1-5 Yıl	-0,19	0,13	0,52
		10-15 Yıl	1,20	0,16	1,00
		16 Yıl ve Üstü	-0,56*	0,15	0,00
	10-15 Yıl	1-5 Yıl	-0,21	0,17	0,70
		5-10 Yıl	-1,20	0,16	1,00
		16 Yıl ve Üstü	-0,58*	0,19	0,03
	16 Yıl ve Üstü	1-5 Yıl	0,37	0,16	0,17
		5-10 Yıl	0,56*	0,15	0,00
		10-15 Yıl	0,58*	0,19	0,03

Tablo 23A’da Post Hoc LSD sonuçları verilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre “Öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor” sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc LSD tekniği sonucunda, mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde 1-5 yıl seçeneğini işaretleyenler 10-15 yıl seçeneğini işaretleyenler ve 16 yıl ve üstü seçeneğini işaretleyenler arasında öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor” katılma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($p < 0,05$) Bu farklılığa göre 16 Yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler 1-5 yıl ve 10-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre “Öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor” seçeneğine daha fazla katılmışlardır.

Tablo 24 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler” İfadesi İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
B9	1–5 Yıl	87	3,49	0,84	G.Arası	6,67	3	2,22	3,03	0,029
	5–10 Yıl	121	3,71	0,87	G.İçi	216,95	296	0,73		
	10–15 Yıl	41	3,63	0,76	Toplam	223,63	299			
	16 Yıl ve Üstü	51	3,94	0,88						
	Toplam	300	3,67	0,86						

Tablo 24’de belirtildiği gibi, “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler” ifadesinin aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi(ANOVA) sonucunda, mezun olduğu mesleki kıdem değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.($p<,05$)

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan Post Hoc Sheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 24A Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler” ifadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Sheffe Testi Sonuçları

	Bölüm(i)	Bölüm(j)	$\bar{x} - \bar{x}$	Sh	P
B9	1-5 Yıl	5-10 Yıl	-0,21	0,12	0,35
		10-15 Yıl	-0,13	0,16	0,86
		16 Yıl ve Üstü	-0,44*	0,15	0,03
	5-10 Yıl	1-5 Yıl	0,21	0,12	0,35
		10-15 Yıl	7,66	0,15	0,97
		16 Yıl ve Üstü	-0,23	0,14	0,45
	10-15 Yıl	1-5 Yıl	0,13	0,16	0,86
		5-10 Yıl	-7,65	0,15	0,97
		16 Yıl ve Üstü	-0,30	0,17	0,40
	16 Yıl ve Üstü	1-5 Yıl	0,44*	0,15	0,03
		5-10 Yıl	0,23	0,14	0,45
		10-15 Yıl	0,30	0,17	0,40

Tablo 24A’da Post Hoc LSD sonuçları verilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler” sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc LSD tekniği sonucunda, mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde 1-5 yıl seçeneğini işaretleyenler ile 16 yıl ve üstü seçeneğini işaretleyenler arasında “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler.” katılma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($p < 0,05$) Bu farklılığa göre 16 Yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler.” seçeneğine daha fazla katılmışlardır

IV.2.4 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN YAŞ DEĞİŞKENİNE AİT BULGULAR

Tablo 25 Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim” İfadesi İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
A1	21–30 Yaş	145	4,29	0,66	G.Arası	5,01	3	1,67	3,20	0,024
	31–40 Yaş	98	4,28	0,87	G.İçi	154,61	296	0,52		
	41–50 Yaş	40	4,45	0,59	Toplam	159,63	299			
	50 Yaş ve Üstü	17	4,82	0,39						
	Toplam	300	4,34	0,73						

Tablo 25’de belirtildiği gibi, “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim” ifadesinin aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi(ANOVA) sonucunda, yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.($p < ,05$)

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan Post Hoc Sheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 25A Yaş Değişkenine Göre “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim” ifadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Sheffe Testi Sonuçları

	Bölüm(i)	Bölüm(j)	$\bar{x} - \bar{x}$	Sh	P
A1	21–30 Yaş	31–40 Yaş	1,08	0,12	0,35
		41–50 Yaş	-0,15	0,16	0,86
		50 Yaş ve Üstü	-0,52*	0,15	0,03
	31–40 Yaş	21–30 Yaş	-1,08	0,12	0,35
		41–50 Yaş	-0,16	0,15	0,97
		50 Yaş ve Üstü	-0,53*	0,14	0,45
	41–50 Yaş	1–5 Yıl	0,15	0,16	0,86
		5–10 Yıl	0,16	0,15	0,97
		50 Yaş ve Üstü	-0,37	0,17	0,40
	50 Yaş ve Üstü	21–30 Yaş	0,52*	0,15	0,03
		31–40 Yaş	0,53*	0,14	0,45
		41–50 Yaş	0,37	0,17	0,40

Tablo 25A‘da Post Hoc LSD sonuçları verilmiştir. Yaş değişkenine göre “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim” sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc LSD tekniği sonucunda, yaş değişkeni incelendiğinde 21-30 yaş seçeneğini işaretleyenler ile 50 yaş ve üstü ve üstü seçeneğini işaretleyenler arasında “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim” katılma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($p < 0,05$) Bu farklılığa göre 50 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenler 21–30 arası yaşa sahip öğretmenlere göre “Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim” seçeneğine daha fazla katılmışlardır. Aynı bulgu 31–40 yaş ve 50 yaş ve üstü öğretmenlerde de bulunmuştur.

Tablo 26 Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” İfadesi İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
A6	21–30 Yaş	145	4,37	0,82	G.Arası	6,55	3	1,74	3,75	0,011
	31–40 Yaş	98	4,51	0,73	G.İçi	172,27	296	1,30		
	41–50 Yaş	40	4,55	0,74	Toplam	178,83	299			
	50 Yaş ve Üstü	17	5,00	0,00						
	Toplam	300	4,47	0,77						

Tablo 26’da belirtildiği gibi, “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” ifadesinin aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi(ANOVA) sonucunda, yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.($p < ,05$)

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan Post Hoc Sheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 26A Yaş Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” ifadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Sheffe Testi Sonuçları

	Bölüm(i)	Bölüm(j)	$\bar{x} - \bar{x}$	Sh	P
A6	21–30 Yaş	31–40 Yaş	-0,13	9,97	0,59
		41–50 Yaş	-0,17	0,13	0,63
		50 Yaş ve Üstü	-0,62*	0,19	0,01
	31–40 Yaş	21–30 Yaş	0,13	9,97	0,59
		41–50 Yaş	-3,97	0,14	0,99
		50 Yaş ve Üstü	-0,48	0,20	0,11
	41–50 Yaş	1–5 Yıl	0,17	0,13	0,63
		5–10 Yıl	3,98	0,14	0,99
		50 Yaş ve Üstü	-0,45	0,22	0,24
	50 Yaş ve Üstü	21–30 Yaş	0,62*	0,19	0,01
		31–40 Yaş	0,48	0,20	0,11
		41–50 Yaş	0,45	0,22	0,24

Tablo 26A’da Post Hoc LSD sonuçları verilmiştir. Yaş değişkenine göre “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc LSD tekniği sonucunda, yaş değişkeni incelendiğinde 21-30 yaş seçeneğini işaretleyenler ile 50 yaş ve üstü ve üstü seçeneğini işaretleyenler arasında “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” katılma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($p < 0,05$) Bu farklılığa göre 50 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenler 21–30 arası yaşa sahip öğretmenlere göre “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” seçeneğine daha fazla katılmışlardır.

Tablo 27 Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” İfadesi İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
A7	21–30 Yaş	145	3,50	1,13	G.Arası	20,57	3	2,18	5,27	0,001
	31–40 Yaş	98	3,54	1,14	G.İçi	384,82	296	0,58		
	41–50 Yaş	40	4,00	1,24	Toplam	405,39	299			
	50 Yaş ve Üstü	17	4,47	0,94						
	Toplam	300	3,63	1,16						

Tablo 27’de belirtildiği gibi, “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” ifadesinin aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi(ANOVA) sonucunda, yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.($p<,05$)

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan Post Hoc Sheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 27A Yaş Değişkenine Göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” ifadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Sheffe Testi Sonuçları

	Bölüm(i)	Bölüm(j)	$\bar{x} - \bar{x}$	Sh	P
A7	21–30 Yaş	31–40 Yaş	-3,73	0,14	0,99
		41–50 Yaş	-0,49	0,20	0,11
		50 Yaş ve Üstü	-0,96*	0,29	0,01
	31–40 Yaş	21–30 Yaş	3,73	0,14	0,99
		41–50 Yaş	-0,45	0,21	0,20
		50 Yaş ve Üstü	-0,92*	0,29	0,02
	41–50 Yaş	1–5 Yıl	0,49	0,20	0,11
		5–10 Yıl	3,45	0,21	0,20
		50 Yaş ve Üstü	-0,47	0,33	0,56
	50 Yaş ve Üstü	21–30 Yaş	0,96*	0,29	0,01
		31–40 Yaş	0,92*	0,29	0,02
		41–50 Yaş	0,47	0,33	0,56

Tablo 27A‘da Post Hoc LSD sonuçları verilmiştir. Yaş değişkenine göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc LSD tekniği sonucunda, yaş değişkeni incelendiğinde 21-30 yaş seçeneğini işaretleyenler ile 50 yaş ve üstü ve üstü seçeneğini işaretleyenler arasında “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” katılma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($p < 0,05$) Bu farklılığa göre 50 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenler 21–30 arası yaşa sahip öğretmenlere göre “Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim” seçeneğine daha fazla katılmışlardır. Aynı bulgu 31–40 yaş ve 50 yaş ve üstü öğretmenlerde de bulunmuştur.

Tablo 28 Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor” İfadesi İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
A8	21–30 Yaş	145	3,82	0,89	G.Arası	10,53	3	3,51	3,94	0,009
	31–40 Yaş	98	3,79	1,07	G.İçi	263,26	296	0,88		
	41–50 Yaş	40	4,17	0,87	Toplam	273,79	299			
	50 Yaş ve Üstü	17	4,47	0,62						
	Toplam	300	3,89	0,95						

Tablo 28’de belirtildiği gibi, “Öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor” ifadesinin aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi(ANOVA) sonucunda, yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.($p<,05$)

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan Post Hoc Sheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 28A Yaş Değişkenine Göre “Öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor” ifadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Sheffe Testi Sonuçları

	Bölüm(i)	Bölüm(j)	$\bar{x} - \bar{x}$	Sh	P
A8	21–30 Yaş	31–40 Yaş	2,47	0,12	0,99
		41–50 Yaş	-0,35	0,16	0,22
		50 Yaş ve Üstü	-0,64	0,24	0,06
	31–40 Yaş	21–30 Yaş	-2,47	0,12	0,99
		41–50 Yaş	-0,37	0,17	0,20
		50 Yaş ve Üstü	-0,67	0,24	0,06
	41–50 Yaş	1–5 Yıl	0,35	0,16	0,22
		5–10 Yıl	0,37	0,17	0,20
		50 Yaş ve Üstü	-0,29	0,27	0,76
	50 Yaş ve Üstü	21–30 Yaş	0,64	0,24	0,06
		31–40 Yaş	0,67	0,24	0,06
		41–50 Yaş	0,29	0,27	0,76

Tablo 28 A ‘da Post Hoc LSD sonuçları verilmiştir. Yaş değişkenine göre “Öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor” Sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc LSD tekniği sonucunda, bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı belirlenememiştir. Ortaya çıkan farklılığın tesadüfî bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 29 Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler” İfadesi İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
B9	21–30 Yaş	145	3,66	0,81	G.Arası	6,06	3	2,02	2,74	0,043
	31–40 Yaş	98	3,59	0,90	G.İçi	217,57	296	0,73		
	41–50 Yaş	40	3,70	0,85	Toplam	223,63	299			
	50 Yaş ve Üstü	17	4,23	0,90						
	Toplam	300	3,67	0,86						

Tablo 29’da belirtildiği gibi, “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler” ifadesinin aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi(ANOVA) sonucunda, yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.(p<,05)

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan Post Hoc Sheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 29A Yaş Değişkenine Göre “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler” ifadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Sheffe Testi Sonuçları

	Bölüm(i)	Bölüm(j)	$\bar{x} - \bar{x}$	Sh	P
B9	21–30 Yaş	31–40 Yaş	7,02	0,11	0,94
		41–50 Yaş	-3,79	0,15	0,99
		50 Yaş ve Üstü	-0,57	0,21	0,08
	31–40 Yaş	21–30 Yaş	-7,02	0,11	0,94
		41–50 Yaş	-0,10	0,16	0,92
		50 Yaş ve Üstü	-0,64*	0,22	0,04
	41–50 Yaş	1–5 Yıl	3,79	0,15	0,99
		5–10 Yıl	0,10	0,16	0,92
		50 Yaş ve Üstü	-0,53	0,24	0,20
	50 Yaş ve Üstü	21–30 Yaş	0,57	0,21	0,08
		31–40 Yaş	0,64*	0,22	0,04
		41–50 Yaş	0,53	0,24	0,20

Tablo 29A’da Post Hoc LSD sonuçları verilmiştir. Yaş değişkenine göre “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler” sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc LSD tekniği sonucunda, yaş değişkeni incelendiğinde 31-40 yaş seçeneğini işaretleyenler ile 50 yaş ve üstü ve üstü seçeneğini işaretleyenler arasında “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler” katılma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($p < 0,05$) Bu farklılığa göre 50 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. 31–40 arası yaşa sahip öğretmenlere göre “İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler” seçeneğine daha fazla katılmışlardır.

IV.2.5 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN ŞU ANKI YÖNETİCİNİZLE KAÇ YILDIR ÇALIŞMAKTASINIZ DEĞİŞKENİNE AİT BULGULAR

Tablo 30 Öğretmenlerin Şu Anki Yöneticinizle Kaç yıldır çalışmaktasınız Değişkenine Göre “Mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim” İfadesi İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

f, \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
A3	1–3 Yıl	213	1,95	1,07	G.Arası	13,10	3	4,36	3,83	0,010
	4–6 Yıl	45	1,44	0,65	G.İçi	337,46	296	1,14		
	6–9 Yıl	24	2,20	1,31	Toplam	350,57	299			
	10 Yıl ve Üstü	18	2,11	1,40						
	Toplam	300	1,91	1,08						

Tablo 30’da belirtildiği gibi, “Mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim” ifadesinin aritmetik ortalamalarının şu anki yöneticinizle kaç yıldır çalışıyorsunuz değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Varyans analizi(ANOVA) sonucunda, yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.($p<,05$)

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan Post Hoc Sheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 30A Öğretmenlerin Şu Anki Yöneticinizle Kaç yıldır çalışmaktasınız Değişkenine Göre “Mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim” ifadesi Puan Ortalamaları İçin Yapılan Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Sheffe Testi Sonuçları

	Bölüm(i)	Bölüm(j)	$\bar{x} - \bar{x}$	$Sh_{\bar{x}}$	P
A3	1-3 Yıl	4-6 Yıl	0,51*	0,17	0,03
		6-9 Yıl	-0,25	0,22	0,75
		10 Yıl ve üstü	-0,15	0,26	0,95
	4-6 Yıl	1-3 Yıl	-0,51*	0,17	0,03
		6-9 Yıl	-0,76*	0,26	0,04
		10 Yıl ve üstü	-0,66	0,29	0,17
	6-9 Yıl	1-3 Yıl	0,25	0,22	0,75
		4-6 Yıl	0,76*	0,26	0,04
		10 Yıl ve üstü	9,72	0,33	0,99
	10 Yıl ve üstü	1-3 Yıl	0,15	0,26	0,75
		4-6 Yıl	0,66	0,29	0,17
		6-9 Yıl	-9,72	0,33	0,99

Tablo 30A’da Post Hoc LSD sonuçları verilmiştir. Şu anki yöneticinizle kaç yıldır çalışmaktasınız değişkenine göre “Mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim” sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc LSD tekniği sonucunda, Şu anki yöneticinizle kaç yıldır çalışmaktasınız değişkeni incelendiğinde 6-9 yıl seçeneğini işaretleyenler ile 4-6 yıl seçeneğini işaretleyenler arasında “Mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim” katılma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($p < 0,05$) Bu farklılığa göre 6-9 yıl arasında aynı yöneticiyle çalışan öğretmenler, 4-6 yıl arasında aynı yöneticiyle çalışan öğretmenlere göre “Mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim” seçeneğine daha fazla katılmışlardır.

IV.2.6 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN BRANŞ DEĞİŞKENİNE AİT BULGULAR

Tablo 31 Branş Değişkenine Göre “Okulumda karar verme yetkisi yönetim kadrosuna aittir.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

	Okulumda karar verme yetkisi yönetim kadrosuna aittir	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
B1	Sınıf Öğretmeni	172	3,70	0,96	298	-1,32	0,042
	Branş Öğretmeni	128	3,84	0,82			

Tablo 31’da görüldüğü gibi, “Okulumda karar verme yetkisi yönetim kadrosuna aittir” ifadesinin aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 3,84, sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 3,70 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, sınıf öğretmenlerinin standart sapması 0,96, branş öğretmenlerinin standart sapması 0,82’dir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık branş öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre, okulumda karar verme yetkisi yönetim kadrosuna aittir sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 32 Branş Değişkenine Göre “Öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafında dikkate alınmazlar” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

	Öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafında dikkate alınmazlar	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
B3	Sınıf Öğretmeni	172	2,47	1,04	298	0,27	0,004
	Branş Öğretmeni	128	2,44	0,85			

Tablo 32’de görüldüğü gibi, “Öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafında dikkate alınmazlar” ifadesinin aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,47, branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,44 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, sınıf öğretmenlerinin standart sapması 1,04, branş öğretmenlerinin standart sapması 0,85’dir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, Öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafında dikkate alınmazlar sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 33 Branş Değişkenine Göre “Yöneticiler, yöneticilik güçlerini öğretmenlerle paylaşırlar” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

	Yöneticiler, yöneticilik güçlerini öğretmenlerle paylaşırlar	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
B12	Sınıf Öğretmeni	172	3,37	1,14	298	1,00	0,016
	Branş Öğretmeni	128	3,25	0,97			

Tablo 33’de görüldüğü gibi, “Yöneticiler, yöneticilik güçlerini öğretmenlerle paylaşırlar” ifadesinin aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 3,37, branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 3,25 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, sınıf öğretmenlerinin standart sapması 1,14, branş öğretmenlerinin standart sapması 0,97’dir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, Yöneticiler, yöneticilik güçlerini öğretmenlerle paylaşırlar sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 34 Branş Değişkenine Göre “Görevlerindeki değişikliklerine, öğretmenlerin fikir ve düşünceleri yön verir” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları

	Görevlerindeki değişikliklerine, öğretmenlerin fikir ve düşünceleri yön verir	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
B21	Sınıf Öğretmeni	172	3,51	1,07	298	0,03	0,016
	Branş Öğretmeni	128	3,26	0,90			

Tablo 34’de görüldüğü gibi, “Görevlerindeki değişikliklerine, öğretmenlerin fikir ve düşünceleri yön verir” ifadesinin aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 3,51, branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 3,26 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, sınıf öğretmenlerinin standart sapması 1,07, branş öğretmenlerinin standart sapması 0,90’dır. Sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, Görevlerindeki değişikliklerine, öğretmenlerin fikir ve düşünceleri yön verir sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 35 Branş Değişkenine Göre “Görev değişikliklerinde öğretmenlerin de görüşleri alınır” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları

	Görev değişikliklerinde öğretmenlerin de görüşleri alınır	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
B22	Sınıf Öğretmeni	172	3,42	1,12	298	0,46	0,012
	Branş Öğretmeni	128	3,36	0,93			

Tablo 35’de görüldüğü gibi, “Görev değişikliklerinde öğretmenlerin de görüşleri alınır” ifadesinin aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; sınıf

öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 3,42, branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 3,36 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, sınıf öğretmenlerinin standart sapması 1,12, branş öğretmenlerinin standart sapması 0,93'dür. Sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi'nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, Görev değişikliklerinde öğretmenlerin de görüşleri alınır sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 36 Branş Değişkenine Göre “Eğitim yöneticileri, okulun başarılarını öğretmenlere duyurmaya gerek duymazlar” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

	Eğitim yöneticileri, okulun başarılarını öğretmenlere duyurmaya gerek duymazlar	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
B25	Sınıf Öğretmeni	172	2,13	1,24	298	0,93	0,006
	Branş Öğretmeni	128	2,00	1,03			

Tablo 36'de görüldüğü gibi, “Eğitim yöneticileri, okulun başarılarını öğretmenlere duyurmaya gerek duymazlar” ifadesinin aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,13, branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,00 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, sınıf öğretmenlerinin standart sapması 1,24, branş öğretmenlerinin standart sapması 1,03'dür. Sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi'nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, Eğitim yöneticileri, okulun başarılarını öğretmenlere duyurmaya gerek duymazlar sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 37 Branş Değişkenine Göre “Okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

B29	Okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
	Sınıf Öğretmeni	172	2,84	1,23	298	0,83	0,035
	Branş Öğretmeni	128	2,73	1,07			

Tablo 37’de görüldüğü gibi, “Okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar” ifadesinin aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda; sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,84, branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması 2,73 olarak bulunmuştur. Öğretmenler bu ifade için verdikleri cevaplarda, sınıf öğretmenlerinin standart sapması 1,23, branş öğretmenlerinin standart sapması 1,07’dir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi’nde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık sınıf öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, Okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar sorusuna anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

IV.3 ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART SAPMASINA GÖRE DAĞILIMI

Tablo 38 Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlık Düzeyleri ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

SORULAR	Mesleki Adanmışlık Düzeyleri											\bar{x}	Ss
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum				
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
A1	2	0,70	7	2,30	13	4,30	142	47,30	136	45,30	4,34	0,73	
A2	3	1,00	13	4,30	41	13,70	121	40,30	122	40,70	4,15	0,88	
A3	130	43,30	116	38,70	16	5,30	27	9,00	11	3,70	1,91	1,08	
A4	39	13,00	105	35,00	65	21,70	72	24,00	19	6,30	2,75	1,14	
A5	5	1,70	5	1,70	7	2,30	95	31,70	188	62,70	4,52	0,77	
A6	2	0,70	7	2,30	19	6,30	90	30,00	182	60,70	4,47	0,77	
A7	16	5,30	37	12,30	70	23,30	94	31,30	83	27,70	3,63	1,16	
A8	10	3,30	19	6,30	37	12,30	160	53,30	74	24,70	3,89	0,95	
A9	9	3,00	28	9,30	51	17,00	110	36,70	102	34,00	3,89	1,07	
A10	10	3,30	30	10,00	45	15,00	129	43,00	86	28,70	3,83	1,05	
A11	139	46,30	117	39,00	26	8,70	13	4,30	5	1,70	1,76	0,90	
A12	82	27,30	104	34,70	44	14,70	43	14,30	27	9,00	2,43	1,27	
A13	96	32,00	135	45,00	37	12,30	22	7,30	10	3,30	2,05	1,01	
A14	3	1,00	17	5,70	35	11,70	142	47,30	103	34,30	4,08	0,87	
A15	28	9,30	118	39,30	77	25,70	59	19,70	18	6,00	2,73	1,06	
GENEL ORTALAMA											3,36		

Tablo 38 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin $\bar{x}=3,36$ “kararsızım” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır

Anket çalışmasına katılan öğretmen deneklerin bağımlı sorulara verdikleri en olumlu yanıt $\bar{x}=4,52$ (Kesinlikle Katılıyorum) düzeyinde “Öğretmenlik mesleğinin geleceği beni ilgilendiriyor” ifadesine verilmiştir. Bu durum öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin geleceği ile çok yakından ilgilendiklerini göstermektedir. Yine ikinci olarak verilen en iyi cevap

$\bar{x}=4,47$ (Kesinlikle katılıyorum) düzeyinde “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler meslekleriyle gurur duymaktadırlar.

Araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin bağımlı sorulara verdiği en olumsuz yanıt $\bar{x}=1,76$ (Kesinlikle katılmıyorum) ile “Bu meslekte çalışmaya karar vermek benim açımdan hataydı” sorusunun yanıtı olmuştur. Bu ifadeye öğretmenler anketin en düşük değerlendirmesini yapmışlardır. Bu sonuç öğretmenlerin yaptıkları mesleği seçerken herhangi bir hata yapmadıklarını düşündürmektedir. Yine sorulara verilen ikinci en olumsuz cevap $\bar{x}=1,91$ (Katılmıyorum) ile “Mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim” sorusuna verilen cevap olmuştur. Buna göre öğretmenler mesleklerine yeterli miktarda bağlılık hissetmektedirler.

Tablo 39 Öğretmenlerin Yönetim Modelleri ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

SORULAR	Yönetim Modelleri											\bar{x}	Ss
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum				
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
B1	9	3,00	16	5,33	66	22,00	155	51,67	54	18,00	3,76	0,91	
B2	10	3,33	34	11,33	91	30,33	128	42,67	37	12,33	3,49	0,96	
B3	53	17,67	102	34,00	101	33,67	40	13,33	3	1,00	2,46	0,96	
B4	18	6,00	33	11,00	94	31,33	105	35,00	49	16,33	3,44	1,07	
B5	12	4,00	30	10,00	91	30,33	120	40,00	47	15,67	3,53	1,00	
B6	25	8,33	26	8,67	98	32,67	113	37,67	38	12,67	3,37	1,07	
B7	5	1,67	33	11,00	90	30,00	134	44,67	38	12,67	3,55	0,90	
B8	14	4,67	31	10,33	89	29,67	120	40,00	46	15,33	3,51	1,02	
B9	6	2,00	24	8,00	68	22,67	165	55,00	37	12,33	3,67	0,86	
B10	4	1,33	33	11,00	92	30,67	139	46,33	32	10,67	3,54	0,87	
B11	8	2,67	30	10,00	91	30,33	123	41,00	48	16,00	3,57	0,96	
B12	20	6,67	43	14,33	98	32,67	100	33,33	39	13,00	3,32	1,07	
B13	19	6,33	42	14,00	95	31,67	103	34,33	41	13,67	3,35	1,07	
B14	4	1,33	18	6,00	72	24,00	161	53,67	45	15,00	3,75	0,83	
B15	2	0,67	12	4,00	42	14,00	168	56,00	76	25,33	4,01	0,78	
B16	7	2,33	32	10,67	77	25,67	137	45,67	47	15,67	3,61	0,95	
B17	24	8,00	53	17,67	113	37,67	86	28,67	24	8,00	3,11	1,04	
B18	8	2,67	37	12,33	107	35,67	124	41,33	24	8,00	3,39	0,89	
B19	8	2,67	23	7,67	73	24,33	159	53,00	37	12,33	3,64	0,88	
B20	4	1,33	27	9,00	93	31,00	135	45,00	41	13,67	3,60	0,88	
B21	16	5,33	36	12,00	90	30,00	125	41,67	33	11,00	3,41	1,01	
B22	18	6,00	38	12,67	87	29,00	120	40,00	37	12,33	3,40	1,05	
B23	3	1,00	15	5,00	60	20,00	164	54,67	58	19,33	3,86	0,81	
B24	6	2,00	14	4,67	40	13,33	141	47,00	99	33,00	4,04	0,91	
B25	119	39,67	93	31,00	47	15,67	27	9,00	14	4,67	2,08	1,15	
B26	31	10,33	52	17,33	102	34,00	91	30,33	24	8,00	3,08	1,09	
B27	9	3,00	30	10,00	101	33,67	123	41,00	37	12,33	3,49	0,93	
B28	6	2,00	16	5,33	89	29,67	145	48,33	44	14,67	3,68	0,85	
B29	54	18,00	63	21,00	88	29,33	79	26,33	16	5,33	2,80	1,17	
	Genel Aritmetik Ortalama											3,43	

Tablo 39’da görüldüğü gibi öğretmenlerin yönetim modeli boyutundaki tüm maddelere ilişkin görüşleri $\bar{x}=3,43$ ile “katılıyorum” aralığındadır.

Yöneticilerin katılımcı yönetim modelleri uygulamaları konusunda öğretmenlerin en yüksek değerlendirmesi $\bar{x}=4,04$ ve “katılıyorum” ile “İlköğretim okullarında okulun başarıları, toplantılarda öğretmenlerle paylaşılır” maddesine verilen cevaptır. Buna göre ilköğretim okullarında okulun başarıları öğretmenlerle paylaşılmaktadır.

Yöneticilerin, uyguladıkları yönetim modelleri konusunda öğretmenlerin ikinci en yüksek değerlendirmesi $\bar{x}=4,01$ ve “katılıyorum” ile 15. maddeye yani “Her öğretmen kendi görevini tanımlar” maddesine verilen cevaptır. Buna göre öğretmenler görev tanımlarını yapmaktadırlar.

Öğretmenler yönetim modelleri konusunda en düşük değerlendirmeyi $\bar{x}=2,08$ “katılmıyorum” ile 25. madde yani, “Eğitim yöneticileri, okulun başarılarını öğretmenlere duyurmaya gerek duymazlar” maddesidir. Bu ifadeye öğretmenler anketin yönetim modelleri kısmının en düşük değerlendirmesini yapmışlardır. Buna göre okulun başarıları öğretmenlere duyurulmaktadır. İkinci en düşük değerlendirilen madde ise $\bar{x}=2,46$ “katılmıyorum” ile 3. maddeye yani “Öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafında dikkate alınmazlar” ifadesine verilen cevaptır. Buna göre öğretmenlerin görüşlerinin yöneticiler tarafından dikkate alındığı değerlendirilmiştir.

Tablo 40 İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Uyguladıkları Otokratik Yönetim Modelinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

No	Otokratik Yönetim Modeli Maddeleri	N	\bar{x}	ss
1	Okulumda karar verme yetkisi yönetim kadrosuna aittir.	300	3,76	0,91
3	Öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafında dikkate alınmazlar.	300	2,46	0,96
7	Yöneticiler, öğretmenlerin neyi nasıl yapmaları gerektiğini söylerler.	300	3,55	0,90
10	Bir öğretmen işinde hata yaptığında tekrar yapmaması için yönetici tarafından uyarılır.	300	3,54	0,87
14	İlköğretim okulu yöneticileri, öğretmenlerin üzerindeki yöneticilik güçlerinden memnundurlar.	300	3,75	0,83
25	Eğitim yöneticileri, okulun başarılarını öğretmenlere duyurmaya gerek duymazlar.	300	2,08	1,15
29	Okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar.	300	2,80	1,17
	Genel Aritmetik Ortalama		3,13	

Tablo 40’da görüldüğü gibi öğretmenlerin Otokratik yönetim modeli boyutundaki tüm maddelere ilişkin görüşleri $\bar{x}=3,13$ ile “kararsızım” aralığındadır. Otokratik yönetim modeli alt boyutu diğer iki alt boyuta göre daha düşük değerlendirilmiştir. Yani katılımcı yönetim modeli alt boyutu $\bar{x}=3,53$ ve tam serbesti veren yöneyim modeli alt boyutu $\bar{x}=3,52$ ile “katılıyorum” aralığında değerlendirilse de otokratik yönetim modeli alt boyutunun aritmetik ortalaması diğer boyutlardan daha düşüktür.

Yöneticilerin Yönetim modelleri uygulamaları konusunda öğretmenlerin en yüksek değerlendirmesi $\bar{x}=3,76$ ve “katılıyorum” ile “Okulumda karar verme yetkisi yönetim kadrosuna aittir” maddesine verilen cevaptır. Yine en yüksek ikinci cevapta $\bar{x}=3,75$ ve “katılıyorum” ile “İlköğretim okulu yöneticileri, öğretmenlerin üzerindeki yöneticilik güçlerinden memnundurlar” maddesine verilen cevaptır. Bu değerlendirmeyle, öğretmenlerin yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki yöneticilik güçlerinden memnun olduklarını algıladıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin tüm yönetim modelleri konusunda en düşük değerlendirmeyi otokratik yönetim modeline yapmışlardır. Bu madde $\bar{x}=2,08$ “katılmıyorum” ile 25. madde yani, “Eğitim yöneticileri, okulun başarılarını öğretmenlere duyurmaya gerek duymazlar” maddesidir. İkinci en düşük değerlendirilen madde ise $\bar{x}=2,46$ “katılmıyorum” ile 3. maddeye yani “Öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafında dikkate alınmazlar” ifadesine verilen cevaptır.

Katılımcı yönetim modeli ile ilgili öğretmenlerin değerlendirmeleri Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41 İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Uyguladıkları Katılımcı Yönetim Modelinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

No	Katılımcı Yönetim Modeli	N	\bar{x}	Ss
4	Geleceğe ilişkin plan ve projeler için yöneticiler öğretmenlerin görüşlerini alır.	300	3,44	1,07
6	Mesleklerindeki gelişme olanakları hakkında öğretmenlerin görüşleri alınır.	300	3,37	1,07
8	İşler aksadığında öğretmenlerin önerilerinin alınabilmesi için toplantı yapılır.	300	3,51	1,02
11	Yöneticiler, öğretmenlerin karara katılmaları için olumlu bir ortam yaratırlar.	300	3,57	0,96
13	Yöneticiler, yöneticilik güçlerini öğretmenlerin gelişimine yardım etmek için kullanırlar.	300	3,35	1,07
16	Görev ve rollerle ilgili bir çatışma ve anlaşma yaşandığında öğretmenler ile yöneticiler beraber sorunu çözerler.	300	3,61	0,95
18	Yöneticiler, rehberlikleri yardımıyla öğretmenlerin önceliklerini oluşturmalarına izin verirler.	300	3,39	0,89
22	Görev değişikliklerinde öğretmenlerin de görüşleri alınır.	300	3,40	1,05
24	İlköğretim okullarında okulun başarıları, toplantılarda öğretmenlerle paylaşılır.	300	4,04	0,91
27	Eğitim yöneticileri, okul ile ilgili sorunları çözmeye, öğretmenlerin yaratıcı olduklarına inanırlar.	300	3,49	0,93
28	Eğitim yöneticileri, öğretmenler eğer okul amaçlarına adanmış olurlarsa, kendi yönlerini bulabileceklerine inanırlar.	300	3,68	0,85
	Genel Aritmetik Ortalama		3,53	

Tablo 41’de görüldüğü gibi öğretmenlerin katılımcı yönetim modeli boyutundaki tüm maddelere ilişkin görüşleri $\bar{x}=3,53$ ile “katılıyorum” aralığındadır.

Yöneticilerin katılımcı yönetim modelleri uygulamaları konusunda öğretmenlerin en yüksek değerlendirmesi $\bar{x}=4,04$ ve “katılıyorum” ile “İlköğretim okullarında okulun başarıları, toplantılarda öğretmenlerle paylaşılır” maddesine verilen cevaptır. Yine en yüksek ikinci cevapta $\bar{x}=3,68$ ve “katılıyorum” ile 28 madde yani “Eğitim yöneticileri, öğretmenler eğer okul amaçlarına adanmış olurlarsa, kendi yönlerini bulabileceklerine inanırlar” maddesine verilen cevaptır.

Öğretmenler katılımcı yönetim modelinde en düşük $\bar{x}=3,35$ “kararsızım” ile 13. maddeye yani “Yöneticiler, yöneticilik güçlerini öğretmenlerin gelişimine yardım etmek için kullanırlar” maddesini değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ikinci en düşük olarak

$\bar{x}=3,37$ “kararsızım” ile 6. madde yani “Mesleklerindeki gelişme olanakları hakkında öğretmenlerin görüşleri alınır” maddesine verilen cevaptır.

Tam serbesti veren yönetim modeli ile ilgili öğretmenlerin değerlendirmeleri Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42 İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Uyguladıkları Tam Serbesti Veren Yönetim Modelinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

No	Tam Serbesti Veren Yönetim Modeli	N	\bar{x}	ss
2	Her önemli kararda öğretmenler ve yöneticiler beraber karar alırlar.	300	3,49	0,96
5	Okuldaki kararlarda öğretmenlerin onayı alınır.	300	3,53	1,00
9	İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler.	300	3,67	0,86
12	Yöneticiler, yöneticilik güçlerini öğretmenlerle paylaşırlar.	300	3,32	1,07
15	Her öğretmen kendi görevini tanımlar.	300	4,01	0,78
17	İlköğretim okulu yöneticileri yeni projeleri uygulayabilmeleri için görev ve yetkilerini öğretmenlere devrederler.	300	3,11	1,04
19	Yöneticiler, öğretmenlerin işlerini iyi bildiklerine inanıp onların işleriyle ilgili kararlarını uygulamalarına izin verirler.	300	3,64	0,88
20	Öğretmenler neyin nasıl yapılması gerektiğine kendileri karar verirler.	300	3,60	0,88
21	Görevlerindeki değişikliklerine, öğretmenlerin fikir ve düşünceleri yön verir.	300	3,41	1,01
23	Projelerin her safhasında öğretmenler kararlardan ve sonuçlarından sorumludurlar.	300	3,86	0,81
26	İlköğretim okullarında öğretmenler kendi kendilerine yönetebileceklerine inanırlar.	300	3,08	1,09
	Genel Aritmetik Ortalama		3,52	

Tablo 42’de görüldüğü gibi öğretmenlerin tam serbesti veren yönetim modeli boyutundaki tüm maddelere ilişkin görüşleri $\bar{x}=3,52$ ile “katılıyorum” aralığındadır.

Yöneticilerin katılımcı yönetim modelleri uygulamaları konusunda öğretmenlerin en yüksek değerlendirmesi $\bar{x}=4,01$ ve “katılıyorum” ile 15. maddeye yani “Her öğretmen kendi görevini tanımlar” maddesine verilen cevaptır.

Yine en yüksek ikinci cevapta $\bar{x}=3,86$ ve “katılıyorum” ile 23. madde yani “Projelerin her safhasında öğretmenler kararlardan ve sonuçlarından sorumludurlar” maddesine verilen cevaptır.

Öğretmenler tam serbesti veren yönetim modelinde en düşük $\bar{x}=3,08$ “kararsızım” ile 26. maddeye yani “İlköğretim okullarında öğretmenler kendi kendilerine yönetebileceklerine inanırlar” maddesini değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ikinci en düşük olarak $\bar{x}=3,11$ “kararsızım” ile 11. madde yani “İlköğretim okulu yöneticileri yeni projeleri uygulayabilmeleri için görev ve yetkilerini öğretmenlere devrederler” maddesine verilen cevaptır.

BÖLÜM V

TARTIŞMALAR, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde tartışmalar, sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

V.1 TARTIŞMALAR

V.1.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Bağımsız Sorulara Verdikleri Cevaplarla İlgili Tartışmalar

1. Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,3'ünün bayan %43,7'si erkek öğretmendir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yandan fazlası bayan öğretmenler oluşturmuştur. Bu durum, ilköğretim okullarında araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin daha çok bayan öğretmenlerden oluştuğu anlamına gelebilir.
2. Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %2,3'ü öğretmen okulu, % 7,3'ü eğitim enstitüsü, % 3,0'ü eğitim yüksek okulu, % 61,0 'i eğitim fakültesi, % 17,0 si fen-edebiyat fakültesi ve % 9,4 ü diğer fakülte mezunu olduğu görülmektedir. Bu durum, artık lise, eğitim enstitüsü ve eğitim yüksek okulu mezunlarının öğretmen olarak atanmaması ve son yapılan atamaların eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarından atanmasından kaynaklanıyor olabilir.
3. Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, 87'sinin (%29,0) 1–5 yıllık kıdeme, 121'inin (%40,3) 6–10 yıllık kıdeme, 41'inin (%13,7) 11–15 yıllık kıdeme, 51 'inin (%17,0) 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmanın yapıldığı ilçelerde daha çok kıdem yılı az olan öğretmenlerin çalıştığını göstermektedir.
4. Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, 145'inin (%48,3) 21–30 yaş arasında olduğu, 98'inin (%32,7) 31–40 yaş arasında olduğu, 40'ının (%13,3) 41–50 yaş arasında olduğu, 17 'si (%5,6) 50 yaş ve üstü yaşa sahip olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmanın yapıldığı ilçelerde daha çok, genç öğretmenlerin çalıştığını göstermektedir.
5. Tablo5 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 213'ünün (%71,0)1–3 yıl arasında aynı yönetici ile çalıştığı, 45'inin (%15,0) 4–6 yıl arasında aynı yönetici ile çalıştığı, 24'inin (%8,0) 6-9 yıl arasında aynı yönetici ile çalıştığı, 18 'inin (%6,0) 10 yıl ve üstü aynı yönetici ile çalıştığı görülmektedir. Bu durum araştırmanın yapıldığı ilçelerde, öğretmen sirkülasyonunun fazla olduğu anlamına gelebilir.
6. Tablo 6 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin 172'sinin (% 57,3) sınıf öğretmeni olduğu, 128'inin (%44,7) branş öğretmeni olduğu görülmüştür. Bu durum,

araştırmanın yapıldığı okullarda, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden fazla olduğu anlamına gelebilir.

V.1.2 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Bağımlı Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Tartışmalar

V.1.2.1 Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır.

Öğretmenlerin sorulara verdiği cevapların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız grup t testi sonucunda öğretmenlerin mesleki adanmışlık 15 ve yönetim modelleri kısmını içeren 29 soru içerisinde 9 soruya verdikleri cevaplarda anlamlı farklılık bulunmuştur.

- 1.** Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre mesleğine daha az bağlılık hissetmektedir. Başka bir deyişle bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre mesleklerine daha fazla bağlıdırlar. Bu durum bayan öğretmenlerin mesleklerini seçerken daha doğru karar verdiği ancak erkek öğretmenlerin mesleklerini seçerken doğru mesleği seçip seçmediği konusunda tereddütlerinin olduğu anlamına gelebilir.
- 2.** Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinin çalışabileceği meslekler içerisinde en iyisi olduğunu düşünmektedirler. Bu durum, erkek öğretmenlerin kendisi için öğretmenliğin en ideal meslek olmadığını, başka bir meslekte çalışarak daha doğru bir karar vermiş olabilecekleri anlamına gelebilir.
- 3.** Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğinde çalışmaya devam ederek fazla bir şey kazanabileceğine inanmamaktadır. Bu durum, erkek öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin geleceklerinde onlara çok şey katmayacağı, sıradan bir öğretmen olarak hayatlarına devam edeceği, bir şirkette üst yönetici olmak, akademik olarak bir yerlere gelmek gibi öğretmenliğin geleceğinde kazanabilecekleri şeylerin olmadığı anlamına gelebilir. Bayan öğretmenlerde ise kendilerini ailesine ve evine daha fazla adadıkları için öğretmenliğin kendileri için yeterli bir meslek olduğunu düşünmüş olabilirler.

4. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre kendi değerleriyle öğretmenlik mesleğinin değerlerini daha fazla benzer bulmaktadır. Bu durum; aynı zamanda bir anne olan bayan öğretmenler, doğal bir öğretmen olduğu, kendi çocuğuna daha doğumundan itibaren bir öğretmen olarak ilgilendiği, erkek öğretmenlerin ise çocuklarının yetişmesiyle ilgili olarak annelere göre ikinci planda kaldığı, bundan dolayı da bayan öğretmenlerin kendi değerleriyle öğretmenlik mesleğinin değerlerini benzer buldukları anlamına gelebilir.
5. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre genellikle, okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin yönetsel uygulamalarını onaylamakta zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, bayan öğretmenlerin okuldaki yöneticilerin öğretmenler ile ilgili kararlarını onaylamakta daha az zorluk çektiği, erkek öğretmenlerin ise yöneticilerin kararlarını onaylamakta daha fazla zorluk çektiği ve daha demokratik bir yöneticiyle çalışarak alınan kararlarda kendisinin de onayının alınması gerektiği anlamına gelebilir.
6. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla okuldaki kararlarda öğretmenlerin onayı alınır demektir. Beşinci madde ile bu maddenin sonuçları örtüşmektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin her alınan karardan haberdar olmak istedikleri, bayan öğretmenlerin ise yöneticilerini daha demokratik bularak her kararı kendileriyle paylaştığı anlamına gelebilir.
7. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla oranda mesleklerindeki gelişme olanakları hakkında öğretmenlerin görüşleri alınır maddesine katılmışlardır. Bu durum, bayan öğretmenlerin mesleklerindeki gelişme olanaklarından öğretmenlerin görüşlerinin alındığı, erkek öğretmenlerin ise mesleğindeki gelişme olanakları için görüşlerinin alınmadığı, yöneticilerin öğretmenlerin mesleklerindeki gelişme olanakları için kendilerinin karar verdiği ve bunları uygulamaya geçirdiği anlamına gelebilir. Yine bu durum erkek öğretmenlerin görüşlerinin Milli Eğitim Bakanlığının hizmet içi faaliyetlerinin merkezden planlanması ile örtüşmektedir.
8. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla oranda görev değişikliklerinde öğretmenlerin de görüşleri alınır demektir. Bu durum, herhangi bir görev değişikliğinde bayan öğretmenlerin yöneticilerinin onlara danışarak bunu onlara duyurduğu, erkek öğretmenlerde ise yöneticilerin görev değişikliğinde kendi görüşlerinin alınmadan görev değişikliğinin yapıldığı, bu görüş farklılığının ise erkek öğretmenlerin demokratik bir yönetici algılama düzeylerinin düşük olduğu bayan öğretmenlerde ise daha katılımcı ve demokratik yönetici algılama düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelebilir.
9. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla oranda projelerin her safhasında öğretmenler kararlardan ve sonuçlarından sorumlu olduğuna katılmaktadırlar. Bu durum

yine bayan öğretmenlerin katılımcı yönetim modelinin algılama düzeyinin yüksek olduğu ancak aynı algılama düzeyinin erkek öğretmenlerde gerçekleşmediği anlamına gelebilir.

Cinsiyet değişkenine göre, bayan öğretmenlerin mesleki adanmışlığının erkek öğretmenlere göre daha üst düzeyde olduğu, yine bayan öğretmenlerde, yöneticilerinin demokratik ve katılımcı bir model uyguladıkları algısı varken, erkek öğretmenlerde, yöneticilerinin daha otokratik bir yönetici modeli uyguladıkları algısının baskın olduğu değerlendirilebilir.

V.1.2.2 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde Mezun Olduğu Okul Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda 44 sorudan 4 soruya verilen cevaplarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post-Hoc tekniklerinden LSD kullanılmıştır.

1. Tablo 16 incelendiğinde mezun olduğu okul gruplarına göre öğretmenlerin mesleğimden arkadaşlarıma övgüyle bahsederim sorusuna verilen cevaplar anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre tablo 16 A oluşturulmuştur. Tablo 16 A ya göre mezun olduğu okul grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu farklılık tesadüfî olarak ortaya çıkmıştır.
2. Tablo 17 incelendiğinde mezun olduğu okul gruplarına göre mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim sorusuna verilen cevaplar anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre tablo 17 A oluşturulmuştur. Tablo 17 A ya göre mezun olduğu okul grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu farklılık tesadüfî olarak ortaya çıkmıştır.
3. Tablo 18 incelendiğinde mezun olduğu okul gruplarına göre öğretmenlerin öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafından dikkate alınmaz sorusuna verilen cevaplar anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre tablo 18 A oluşturulmuştur. Tablo 18 A ya göre

mezun olduğu okul grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu farklılık tesadüfî olarak ortaya çıkmıştır.

4. Tablo 19 incelendiğinde mezun olduğu okul gruplarına göre okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar sorusuna verilen cevaplar anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre tablo 19 A oluşturulmuştur. Tablo 19 A ya göre mezun olduğu okul grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık eğitim fakültesi mezunlarından kaynaklanmaktadır. Bu durum, milli eğitim bakanlığının farklı branşlarda olmasına rağmen formasyon alarak branş dışı atanan öğretmenlerin atanmasının böyle bir farklılığa sebep olduğu anlamına gelebilir. Çünkü ziraat fakültesi, işletme fakültesi vs. birçok farklı fakülteden mezun olanlar öğretmen olarak atanmıştır.

Mezun olduğu okul değişkenine göre eğitim fakültesi mezunlarının mesleki adanmışlığının diğer gruplara göre daha üst düzeyde olduğu değerlendirilebilir.

V.1.2.3 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda 44 sorudan 5 soruya verilen cevaplarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post-Hoc tekniklerinden LSD kullanılmıştır.

1. Tablo 20 incelendiğinde mesleki kıdem gruplarına göre öğretmenlerin mesleğim için benden beklenenden daha fazla çaba göstermeye istekliyim sorusuna verilen cevaplar anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre tablo 20A oluşturulmuştur. Tablo 20 A ya göre mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Bu durum, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğinin sonuna gelmek üzere olduğu, daha fazla bilgi ve tecrübeye sahip olduklarından zaten mesleğinden kendinden beklenenden fazla çaba gösterdiği anlamına gelebilir.

2. Tablo 21 incelendiğinde mesleki kıdem gruplarına göre öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum sorusuna verilen cevaplar anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre tablo 21A oluşturulmuştur. Tablo 20 A ya göre mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Bunun nedeni 16 yıl ve üstü öğretmenlerin artık başka bir mesleğe geçme ihtimalleri olmamasına karşın 5–10 kıdeme sahip öğretmenlerin hala yanlış bir meslek mi seçtim düşünceleri olabilir.
3. Tablo 22 incelendiğinde mesleki kıdem gruplarına göre mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim sorusuna verilen cevaplar anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre tablo 22A oluşturulmuştur. Tablo 22 A ya göre mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Bu durum, 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenler görevlerine yeni başladıkları için kendileri için olumsuz bir ortamla karşılaştıklarında ortamlarını ve mesleklerini değiştirme şansı bulunmakta ancak 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise artık yeni bir meslek seçme ve yapma durumlarının bulunmamasından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum 16 yıl ve üstü öğretmenlerin mesleki adanmışlığının daha üst düzeyde olduğu anlamına da gelebilir.
4. Tablo 23 incelendiğinde mesleki kıdem gruplarına göre öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor sorusuna verilen cevaplar anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre tablo 23A oluşturulmuştur. Tablo 23 A ya göre mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Bu durum mesleki kıdem değişkenindeki birinci madde ile örtüşmekte, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler zaten işlerini çok iyi yaptıklarını düşündüğü ve onlarda performansını arttıracak şekilde çalışma şevki uyandırdığı anlamına gelebilir. Bu durum 16 yıl ve üstü öğretmenlerin mesleki adanmışlığının daha üst düzeyde olduğu anlamına da gelebilir.
5. Tablo 24 incelendiğinde mesleki kıdem gruplarına göre iletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler sorusuna verilen cevaplar anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre tablo 24A oluşturulmuştur. Tablo 24 A ya göre mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 16 yıl ve üstü kıdeme

sahip öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Bu durum, 16 yıl ve üstü öğretmenler yılların tecrübesi dolayısıyla nasıl davranacaklarına kendileri karar verirken 1–5 yıl öğretmenler mesleğinin ilk yılları olması nedeniyle kendilerine kılavuzluk edilmesi gerektiği ve iletilen bilgiler ışığında kendilerinin karar veremediği anlamına gelebilir. Yine bu duruma göre 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin daha otokratik, neyi nasıl yapacağını söyleyen bir yönetici modeli istemesine rağmen, 16 yıl ve üstü öğretmenler ise daha katılımcı bir yönetim modeli algılamaktadırlar.

Mesleki kıdem değişkenine göre 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre daha fazla kendilerini mesleklerine adadıkları ve tam serbesti veren yönetim modeli algılarının daha yüksek olduğu değerlendirilebilir.

V.1.2.4 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, Yaş Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda 44 sorudan 5 soruya verilen cevaplarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post-Hoc tekniklerinden LSD kullanılmıştır.

1. Tablo 25 incelendiğinde yaş gruplarına göre mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim sorusuna verilen cevaplar anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre tablo 25A oluşturulmuştur. Tablo 25 A ya göre mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 50 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Bu sonuç mesleki kıdem değişkeniyle paralellik göstermektedir. Çünkü 16 yıl ve üst mesleki kıdeme sahip öğretmenler yaklaşık olarak 50 yaş ve üstü yaşa sahiptirler. Bu durum, meslekleri için 50 yaş ve üstü öğretmenlerin meslekleri için daha fazla gayret göstermeye ve çalışmaya istekli olduğu anlamına gelebilir. Yine bu durum 50 yaş ve üstü öğretmenlerin mesleki adanmışlığının diğer gruplara göre daha fazla olduğu anlamına gelebilir.
2. Tablo 26 incelendiğinde yaş gruplarına göre öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum sorusuna verilen cevaplar anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan

kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre tablo 26A oluşturulmuştur. Tablo 26 A ya göre mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 50 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerden kaynaklanmıştır. Bu sonuçta mesleki kıdem ile paralellik arz etmektedir. Bu durum, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yanlış bir meslek seçmiş olabilecekleri düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir.

3. Tablo 27 incelendiğinde yaş gruplarına göre mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim sorusuna verilen cevaplar anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre tablo 27A oluşturulmuştur. Tablo 27 A ya göre mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 50 ve üstü yaş ile 21-30 ve 31-40 yaş arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığı sebebi 50 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerdir. 50 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin kendilerine göre daha genç öğretmenlere göre her yerde çalışabileceklerini ifade etmeleri, mesleklerini daha fazla benimsediklerini göstermektedir.
4. Tablo 28 incelendiğinde yaş gruplarına göre öğretmenlik mesleği performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor sorusuna verilen cevaplar anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre tablo 25A oluşturulmuştur. Tablo 25 A ya göre yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortaya çıkan farklılık tesadüfidir.
5. Tablo 29 incelendiğinde yaş gruplarına göre iletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler sorusuna verilen cevaplar anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre tablo 25A oluşturulmuştur. Tablo 25 A ya göre yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 50 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Bu sonuç mesleki kıdem değişkeninde 1-5 yıl ile 20 yıl ve üstü öğretmenler arasında iken yaş değişkenine göre 31-40 yaş ve 50 ya üstü öğretmenler arasında ortaya çıkmıştır. Bu durum 50 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin tam serbesti veren bir yönetim modeli istedikleri anlamına gelebilir.

Yaş değişkenine göre; 50 yaş ve üstü öğretmenlerin mesleki adanmışlığının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu, yönetim modellerinde ise tam serbesti veren yönetim modeli algısının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu değerlendirilebilir.

V.1.2.5 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, Şu Anki Yöneticinizle Kaç Yıldır Çalışmaktasınız Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların şu anki yöneticinizle kaç yıldır çalışmaktasınız değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda 44 sorudan 1 soruya verilen cevaplarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post-Hoc tekniklerinden LSD kullanılmıştır.

Tablo 30 incelendiğinde şu anki yöneticinizle kaç yıldır çalışmaktasınız değişkenine göre mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim sorusuna verilen cevaplar anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizi sonuçlarına göre tablo 30A oluşturulmuştur. Tablo 30 A ya göre şu anki yöneticinizle kaç yıldır çalışmaktasınız değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 6–9 yıl süre ile aynı yönetici ile çalışan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Bu durum, uzun süre aynı yönetici ile çalışmanın öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarını olumsuz yönde etkilediği anlamına gelebilir.

V.1.2.6 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerde, Branş Değişkenine İlişkin Tartışmalar

1. Okulumda karar verme yetkisi yönetim kadrosuna aittir sorusuna branş öğretmenleri daha fazla katılmışlardır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin tek bir sınıfı yönetirken branş öğretmenleri tüm okuldaki II. Kademe öğrencileriyle ilgilendiği, bu durumda karar verme yetkisinin doğal olarak yönetim kadrosuna geçtiği anlamına gelebilir.
2. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre öğretmenler tarafından yapılan önerilerin yöneticiler tarafından daha fazla dikkate alındığı kanaati oluşmuştur. Bu durum, bir sınıfın dersine girmekle tüm II. Kademe öğrencilerinin dersine girmek arasında fark olduğu, sınıf öğretmeni genel olarak kendi sınıfıyla ilgili önerilerde bulunurken branş öğretmenin yapacağı öneri tüm II. Kademeyi ilgilendireceği ve bunun da yöneticinin yapılan öneriyi dikkate almamasına neden olabileceği anlamına gelebilir.
3. Sınıf öğretmenleri yöneticiler yöneticilik güçlerini öğretmenlerle paylaşır derken branş öğretmenleri buna daha az katılmaktadırlar. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin yöneticilerinin yöneticilik güçlerini kendileriyle paylaştığı, onlara da okulda yönetim

görevleri verdiği, branş öğretmenlerine göre ise yöneticilerin yöneticilik güçlerini kendileriyle paylaşmadığı ve okulda, yönetim görevi vermediği anlamına gelebilir.

4. Sınıf öğretmenlerine göre görevlerindeki değişiklikler öğretmenlerin fikirlerine yön verir derken branş öğretmenleri buna daha az katılmışlardır. Bu durum, yapılan herhangi bir görev değişikliğinde sınıf öğretmenlerinin fikirlerinin de buna paralel olarak değiştiği ancak branş öğretmenlerine göre ise fikirlerinin değişmediği anlamına gelebilir.
5. Görev değişikliklerinde öğretmenlerinde fikirleri alınır ifadesine sınıf öğretmenleri yine daha fazla katılmışlardır. Bu durum, okul yöneticilerinin görev değişikliklerinde sınıf öğretmenleri fikirlerinin alındığı, branş öğretmenlerine göre ise görev değişikliklerinde fikirlerinin alınmadığı ve görevinin değiştirildiği anlamına gelebilir.
6. Sınıf öğretmenlerine göre yöneticiler okulun başarılarını öğretmenlere duyurmaya gerek duymazlar. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin sadece kendi sınıflarının başarısından haberdar olduğu, oysaki okulların başarısı genel olarak ikinci kademe öğrencilerinin başarısıyla değerlendirildiği(Oks, bilgi yarışmaları vs.), doğal olarak sınıf öğretmenlerinin bu gibi başarıları yöneticilerin kendileriyle paylaşmasını istediği, branş öğretmenlerinin ise zaten bunu bildikleri anlamına gelebilir.
7. Sınıf öğretmenleri okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticilerinin daha fazla baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin yöneticilerinin okulun başarılarının artması için daha fazla baskı ya da yetkilerini kullanması gerektiği, branş öğretmenlerinin ise baskı ya da yetkilerini kullanmadan başka yöntemleri kullanarak okulun başarılarının artırılmasını istediği anlamına gelebilir.

V.1.3 Mesleki Adanmışlık Anketi ile İlgili Tartışmalar

Tablo 38 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin $\bar{x}=3,36$ “kararsızım” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır

Anket çalışmasına katılan öğretmen deneklerin mesleki adanmışlık anketindeki bağımlı sorulara verdikleri en olumlu yanıt $\bar{x}=4,52$ (Kesinlikle Katılıyorum) düzeyinde “Öğretmenlik mesleğinin geleceği beni ilgilendiriyor” ifadesine verilmiştir. Bu durum öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin geleceği ile çok yakından ilgilendikleri ve bunun kendileri için çok önemli olduğu anlamına gelebilir.

Yine ikinci olarak verilen en iyi cevap $\bar{x}=4,47$ (Kesinlikle katılıyorum) düzeyinde “Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum” olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerinden ve bu meslekte çalışıyor olmaktan gurur duydukları anlamına gelebilir.

Araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin bağımlı sorulara verdiği en olumsuz yanıt $\bar{x}=1,76$ (Kesinlikle katılmıyorum) ile “Bu meslekte çalışmaya karar vermek benim açımdan hataydı” sorusunun yanıtı olmuştur. Bu ifadeye öğretmenler anketin en düşük değerlendirmesini yapmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin yaptıkları mesleği seçerken herhangi bir hata yapmadıklarını ve doğru mesleği yaptıkları anlamına gelebilir.

Yine sorulara verilen ikinci en olumsuz cevap $\bar{x}=1,91$ (Katılmıyorum) ile “Mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim” sorusuna verilen cevap olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine yeterli miktarda bağlı olduğunu, ters yönde sorulmuş olan soruya katılmadıkları anlamına gelebilir.

V.1.4 Yönetim Modelleri Anketinin Otokratik, Katılımcı ve Tam Serbesti Veren Alt Boyutları İle İlgili Tartışmalar

V.1.4.1 Otokratik Yönetim Modeli

Tablo 40 incelendiğinde öğretmenlerin Otokratik yönetim modeli boyutundaki tüm maddelere ilişkin görüşleri $\bar{x}=3,13$ ile “kararsızım” aralığındadır.

Otokratik yönetim modeli alt boyutu diğer iki alt boyuta göre daha düşük değerlendirilmiştir. Yani katılımcı yönetim modeli alt boyutu $\bar{x}=3,53$ ve tam serbesti veren yönetim modeli alt boyutu $\bar{x}=3,52$ ile “katılıyorum” aralığında değerlendirilse de otokratik yönetim modeli alt boyutunun aritmetik ortalaması diğer boyutlardan daha düşük değerlendirilmiştir. Bu durum, araştırmanın yapıldığı okullardaki yöneticilerin daha çok katılımcı ve tam serbesti veren bir yönetim modeli uyguladığı anlamına gelebilir.

Yöneticilerin Yönetim modelleri uygulamaları konusunda öğretmenlerin en yüksek değerlendirmesi $\bar{x}=3,76$ ve “katılıyorum” ile “Okulumda karar verme yetkisi yönetim kadrosuna aittir” maddesine verilen cevaptır. Bu ifade ile öğretmenler, yöneticilerin okul ile ilgili karar vermeye yetkili olduğunu algıladıklarını göstermektedir. Bu maddenin diğerlerine göre yüksek değerlendirilmesi merkeziyetçi ve otoriteyi elinde tutan otoriter anlayışın tüm eğitim sistemine hâkim olması anlamına gelebilir.

Yine en yüksek ikinci cevapta $\bar{x}=3,75$ ve “katılıyorum” ile “İlköğretim okulu yöneticileri, öğretmenlerin üzerindeki yöneticilik güçlerinden memnundurlar” maddesine verilen cevaptır. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki yöneticilik güçlerinden memnun olduğu, bunun sebebinin yine merkezîyetçi ve otoriteyi elinde tutan otoriter anlayış olduğu anlamına gelebilir.

Öğretmenlerin tüm yönetim modelleri konusunda en düşük değerlendirmeyi otokratik yönetim modeline yapmışlardır. Bu madde $\bar{x}=2,08$ “katılmıyorum” ile 25. madde yani, “Eğitim yöneticileri, okulun başarılarını öğretmenlere duyurmaya gerek duymazlar” maddesidir. Bu durum okulun başarılarının öğretmenlere duyurulduğu anlamına gelebilir. Bu ifadeye öğretmenler anketin en düşük değerlendirmesini yapmışlardır.

İkinci en düşük değerlendirilen madde ise $\bar{x}=2,46$ “katılmıyorum” ile 3. maddeye yani “Öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafında dikkate alınmazlar” ifadesine verilen cevaptır. Bu durum, yöneticilerin bir karara varırken öğretmenlerin de görüşlerinin dikkate alındığı anlamına gelebilir.

V.1.4.2 Katılımcı Yönetim Modeli

Tablo 41 incelendiğinde öğretmenlerin katılımcı yönetim modeli boyutundaki tüm maddelere ilişkin görüşleri $\bar{x}=3,53$ ile “katılıyorum” aralığındadır.

Yöneticilerin katılımcı yönetim modelleri uygulamaları konusunda öğretmenlerin en yüksek değerlendirmesi $\bar{x}=4,04$ ve “katılıyorum” ile “İlköğretim okullarında okulun başarıları, toplantılarda öğretmenlerle paylaşılır” maddesine verilen cevaptır. Bu durum, ilköğretim okullarında okulun başarılarının öğretmenlerle paylaşıldığı ve başarıların gizlenmediği anlaşılabilir.

Yine en yüksek ikinci cevapta $\bar{x}=3,68$ ve “katılıyorum” ile 28. madde yani “Eğitim yöneticileri, öğretmenler eğer okul amaçlarına adanmış olurlarsa, kendi yönlerini bulabileceklerine inanırlar” maddesine verilen cevaptır. Bu durum, ilköğretim okulu yöneticilerinin, eğer öğretmenler okul amaçlarına adanırsa kendi yönlerini bulabileceklerine inandıkları, öğretmenlerin herhangi bir baskı ile yönetilmemeleri gerektiği anlamına gelebilir.

Öğretmenler katılımcı yönetim modelinde en düşük $\bar{x}=3,35$ “kararsızım” ile 13. maddeye yani “Yöneticiler, yöneticilik güçlerini öğretmenlerin gelişimine yardım etmek için

kullanırlar” maddesini değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durum, yöneticilerin yöneticilik güçlerini paylaşmak istememesinden kaynaklanabilir.

Öğretmenler ikinci en düşük olarak $\bar{x}=3,37$ “kararsızım” ile 6. madde yani “Mesleklerindeki gelişme olanakları hakkında öğretmenlerin görüşleri alınır” maddesine verilen cevaptır. Bu durum ise hizmet içi eğitimlerin merkezden planlanmasından kaynaklanıyor olabilir.

V.1.4.3 Tam Serbesti Veren Yönetim Modeli

Öğretmenlerin tam serbesti veren yönetim modeli boyutundaki tüm maddelere ilişkin görüşleri $\bar{x}=3,52$ ile “katılıyorum” aralığındadır.

Yöneticilerin tam serbesti veren yönetim modeli uygulamaları konusunda öğretmenlerin en yüksek değerlendirmesi $\bar{x}=4,01$ ve “katılıyorum” ile 15. maddeye yani “Her ğretmen kendi görevini tanımlar” maddesine verilen cevaptır. Bu durum, öğretmenlerin kendi görev tanımlarını yaptığını, yöneticinin ne yapıp yapmaması konusunda öğretmenin mesleğine karışmaması gerektiği anlamına gelebilir.

Yine en yüksek ikinci cevapta $\bar{x}=3,86$ ve “katılıyorum” ile 23. madde yani “Projelerin her safhasında öğretmenler kararlardan ve sonuçlarından sorumludurlar” maddesine verilen cevaptır. Bu durum, öğretmenlerin, plan ve projelerin her safhasında kararlar ve sonuçlarından sorumluluk duyduklarını ve bu sorumluluğu sadece yöneticilerin sorumluluğu olarak görmedikleri anlamına gelebilir.

Öğretmenler tam serbesti veren yönetim modelinde en düşük $\bar{x}=3,08$ “kararsızım” ile 26. maddeye yani “İlköğretim okullarında öğretmenler kendi kendilerine yönetebileceklerine inanırlar” maddesini değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kendi kendilerini yönetmeleri konusunda kararsız kaldıklarını ve bundan şüphe duydukları anlamına gelebilir.

Öğretmenler ikinci en düşük olarak $\bar{x}=3,11$ “kararsızım” ile 11. madde yani “İlköğretim okulu yöneticileri yeni projeleri uygulayabilmeleri için görev ve yetkilerini öğretmenlere devrederler” maddesine verilen cevaptır. Bu durum öğretmenlerin, yöneticilerin yeni projeleri uygulayabilmeleri için görev ve yetkilerini öğretmenlere devretmediklerini ve görev ve yetkilerinin yine kendilerinde olması gerektiği anlamına gelebilir.

V.2 SONUÇLAR

V.2.1 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Bağımsız Sorulara Verdiği Cevaplarla İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin;

1. %56,3'ü bayan %43,7'si erkek öğretmendir.
2. %2,3'ü öğretmen okulu, % 7,3'ü eğitim enstitüsü, % 3,0'ü eğitim yüksek okulu, % 61,0 'i eğitim fakültesi, % 17,0'si fen-edebiyat fakültesi ve % 9,4 ü diğer fakülte mezunudur.
3. %29,0'u 1–5 yıllık kıdeme, %40,3'ü 6–10 yıllık kıdeme, %13,7'si 11–15 yıllık kıdeme, %17,0'si 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.
4. %48,3'ü 21–30 yaş arasında, %32,7'si 31–40 yaş arasında, %13,3'ünün 41–50 yaş arasında, %5,6'sı 50 yaş ve üstü yaşa sahiptir.
5. %71,0'i 1–3 yıl arasında aynı yönetici ile, %15,0'i 4–6 yıl arasında aynı yönetici ile, %8,0'i 6-9 yıl arasında aynı yönetici ile, %6,0'sı 10 yıl ve üstü aynı yönetici ile çalışmıştır.
6. % 57,3'ü sınıf öğretmeni, %44,7'si branş öğretmenidir.

V.2.2 Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Bağımlı Sorulara Verdiği Cevaplara İlişkin Sonuçlar

V.2.2.1 Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

1. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre, mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmektedir.
2. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre, öğretmenlik mesleği çalışabileceğim meslekler içerisinde en iyisi olduğunu belirtmişlerdir.
3. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre, Öğretmenlik mesleğinde çalışmaya devam ederek fazla bir şey kazanabileceğime inanmadıklarını belirtmişlerdir.
4. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre, kendi değerleriyle öğretmenlik mesleğinin değerlerini benzer bulduklarını belirtmişlerdir.
5. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre, genellikle, okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin yönetsel uygulamasını onaylamakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir.

6. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre, okuldaki kararlarda öğretmenlerin onayının alındığını belirtmişlerdir.
7. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre, mesleklerindeki gelişme olanakları hakkında öğretmenlerin görüşleri alındığını belirtmişlerdir.
8. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre, görev değişikliklerinde öğretmenlerin de görüşleri alındığını belirtmişlerdir.
9. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre, projelerin her safhasında öğretmenler kararlardan ve sonuçlarından sorumlu olduğunu belirtmişlerdir.

V.2.2.2 Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Mezun Olduğu Okul Değişkenine İlişkin Sonuçlar

1. Arkadaşlarıma mesleğimden övgüyle bahsederim sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın tesadüfi olduğu görülmüştür.
2. Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın tesadüfi olduğu görülmüştür.
3. Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın tesadüfi olduğu görülmüştür.
4. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler diğer fakülte mezunlarına göre okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar seçeneğine daha fazla katıldıkları saptanmıştır.

V.2.2.3 Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

1. Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye 16 Yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler daha fazla katılmışlardır.
2. 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler, öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum ifadesine daha fazla katılmışlardır.
3. 16 Yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim seçeneğine daha fazla katılmışlardır.
4. 16 Yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor seçeneğine daha fazla katılmışlardır.
5. 16 Yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler iletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler seçeneğine daha fazla katılmışlardır

V.2.2.4 Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

1. 50 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim seçeneğine daha fazla katılmışlardır.
2. 50 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum seçeneğine daha fazla katılmışlardır.
3. 50 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim seçeneğine daha fazla katılmışlardır.
4. Öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı bulunamamış, sonucun tesadüfi olduğu görülmüştür.
5. 50 yaş ve üstü yaşa sahip öğretmenler, diğer öğretmenlere göre iletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler seçeneğine daha fazla katılmışlardır.

V.2.2.5 Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Şu Anki Yöneticinizle Kaç Yıldır Çalışmaktasınız Değişkenine İlişkin Sonuçlar

6-9 yıl arasında aynı yöneticiyle çalışan öğretmenler, diğer öğretmenlere göre mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim seçeneğine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir.

V.2.2.6 Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Branş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

1. Branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre, okulda karar verme yetkisi yönetim kadrosuna ait olduğunu belirtmişlerdir.
2. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, öğretmenler tarafından yapılan önerilerin yöneticiler tarafında dikkate alınmadığını belirtmişlerdir.
3. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, yöneticiler, yöneticilik güçlerini öğretmenlerle paylaştıklarını belirtmişlerdir.
4. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, görevlerindeki değişikliklerine, öğretmenlerin fikir ve düşünceleri yön verdiğini belirtmişlerdir.

5. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, görev değişikliklerinde öğretmenlerin de görüşleri alındığını belirtmişlerdir.
6. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, eğitim yöneticileri, okulun başarılarını öğretmenlere duyurmaya gerek duymadığını belirtmişlerdir.
7. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir.

V.3 ÖNERİLER

1. Bu araştırma sadece İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan Beşiktaş, Şişli, Kâğıthane ve Sarıyer ilçesindeki ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmanın diğer ilköğretim okullarında yapılması buralardaki adanmışlığı ve yönetim modellerini belirlemeye yardımcı olabilir.
2. Türkiye’de ilköğretim okullarında mesleki adanmışlığı etkileyen faktörlerin saptanması mesleki adanmışlığı sağlamak için yapılması gerekenleri belirlemeye yardımcı olabilir.
3. İlköğretim okullarında öğretmenlerin yönetime katılımının ne oranda sağlandığı araştırılabilir.
4. Okul müdürlerine yönelik eğitim-öğretim ve çağdaş yönetim konularını kapsayacak şekilde hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
5. Okul yöneticilerinin okul yönetiminde etkililik ile ilgili görüşleri, sistemin içinde bulunduğu durumun izlerini taşımaktadır. Okul yönetiminde etkililik ile ilgili çalışmalar yapılırken, eğitim sisteminin içinde bulunduğu durum dikkate alınmalı, okul yöneticilerinin etkililiği, okul yöneticiliğini, örgütsel amaçları, örgütteki diğer paydaşları, iletişimi, işbirliğini, bireysel ve örgütsel değerleri göz önünde bulundurulmalıdır.
6. Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki adanmışlığın artırmak için etkinlikler düzenleyerek öğretmenlerin katılımını sağlamalıdır. Etkinlikler öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmelidir.
7. Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını belirlemeli, önem sırasına göre etkinlikler düzenlemelidir.
8. Eğitim yöneticileri, öğretmenlerin yönetime daha çok katılmalarını teşvik etmelidir.
9. İdealist ve başarılı kendini mesleğine adanmış öğretmenler ödüllendirilmeli, diğer öğretmenlerde buna özendirilmelidir.

KAYNAKLAR

Açıklan,A. (1992,1995) “*Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*”Ankara, Pegem Yayınları

Alaylıoğlu ,R.Oğuzkan, F.(1976) “*Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*” İstanbul, İnkılap ve Aka Kitabevi.

Alıç,M. (1997) “*İnsan İlişkileri Yaklaşımının Eğitim Yönetimine Etkisi*” Ankara, Eğitim Yönetimi Dergisi Yıl.3,Sayı : 2

BALAY, R. (2000), *Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ankara ili Örneği*, Ankara, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi

Balcı,A.(1992) “*İlköğretimde Öğretim Niteliğinin Geliştirilmesi*” Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:8

Balçık,B.(2002) “İşletme Yönetimi” Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Baransel,A.(1995) “*Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi*” İstanbul, Avcıol Basım-Yayın.

Başar, E. (2003). “*Eğitim Sosyolojisi*”, Samsun, Kardeşler Ofset Matbaacılık.

Başaran. İ. (1994). “*Eğitime Giriş*”, Ankara, Kadioğlu Matbaası.

Baykal,B.,(1974) “*Günümüzde Yönetim*” İstanbul, Çeltüt Matbaacılık

Baysal, A. C. ve Paksoy, M., *Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli*, İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi, C:28, s.1, 7-15, Nisan-1999.

Başaran,İ.E.(1992) “*Yönetimde İnsan İlişkileri*” Ankara, Kadioğlu Matbaası

BECK, K. and WILSON, C. (1997), Police Officers Views On Cultivating Organizational Commitment Implications For Police Managers , *Policing: An International Journal Of Police Strategy and Management*, Vol:20, No:1, s.175-195.

BREWER, A.M. (1996), “*Developing Commitment Between Managers and Employees*” *Journal Of Managerial Psychology*, Vol:11, No:4, s.24-34.

Bingöl,D.(1998) “İnsan Kaynakları Yönetim” İstanbul,Beta Basım A.Ş

Bursalıoğlu ,Z.(1987) “*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*” Ankara, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

CALDWELL, D., CHATMAN, J. and O'REILLY, C., *Building Organizational Commitment: A Multifirm Study*, *Journal of Occupational Psychology*, Vol:63, No:3, s.245-261, 1990.

Çalık,T. (1997) “*Türk Milli Eğitiminin Örgütsel Değişme İhtiyacı*”.Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Can,H.(1992) “Organizasyon ve Yönetim”, Ankara, Adım Yayıncılık

Celep,C.(2000) “*Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*” Ankara, Anı Yayınları

CLIFFORD, M., *An Analysis of the Relationship Between Attitudinal Commitment and Behavioral Commitment*, *The Sociological Quartely*, Vol:30, No:1, s.144-151, 1989.

DAVIS, K. and NEWSTROM, J.W. (1989), *Human Behavior at Work, OrganizationalBahavior*, Eight Edition, McGraw Hill Book Company, New York.

DICK, G. and METCALFE, B. (2001), Managerial Factors and Organisational Commitment: A Comparative Study of Police Officers and Civilian Staff , *The International Journal of Public Sector Management*, Vol:14, No:2, s.111-128.

Dinçer Ö.,Fidan Y.(2000) “İşletme Yönetimine Giriş” İstanbul, Beta Basım A.Ş.

Efil,İ.(1996) “İşletmenlerde Yönetim ve Organizasyon” Bursa, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları

Elmore , R. (1996) “ Organizational Models Social Program Implementation” Public. Sayı:26, s. 185-228

Erden, M. ve Akman, Y. (2002). “Eğitim Psikolojisi”. Ankara, Arkadaş Yayınları.

Eren,E. (1993) “Yönetim Psikolojisi” İstanbul, Beta Basım Yayın Dağıtım

Erdoğan,İ. (2000b) “Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği” İstanbul,Sistem Yayıncılık

Ertürk,S.(1975) “Eğitimde Program Geliştirme”.Ankara, Yelkentepe Yayınları.

Eserpek ,A. (1985) “Sosyoloji” Ankara, A.Ü.D.T.C. Fakültesi Yayınları

Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.

Firestone, W., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), s.285-299.

GÜMÜŞTEKİN, G. E.. (1998): *İşletmenin Örgütsel Etkinliğini Araştırmada Yönetim Bilgi Sistemleri*, Tokat, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, İ.İ.B.F. Yayınları No:1

Hersey,P. & Blanchard,K. “Management of Organizational Behavior” Englewood Cliffs,N,J:Prentice , Hall

Hesapçioğlu, M. (1998). “Öğretim İlke ve Yöntemleri”. İstanbul, Beta Yayınları.

İpek, C. (1999), Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci ilişkisi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi

Johnson DW.(1972) “*Reaching out Interpersonel Effectiviness and self Actualization*”. Englewood Cliffs, Practice Hall Inc

Johnson DW., Johnson , FB. (1987) “Joining Together:Group Theoru&Group Skills,Englewood Clifs.Prentice Hall international Inc.

Kaya,Y. K. (1991), Eğitim Yönetimi:Kuram ve Türkiye'deki Uygulama, Ankara, Bilim Yayınları

Kaya,Y.K.,(1984) “Eğitim Yönetimi:Kuram ve Türkiye’deki Uygulama” Ankara, Türkiye Amme İdaresi ve Enstitüsü Yayınları

Kelly,H.H ve ark.(1983) “Close Relationship” New York:Witt Freman &Company

LEONG, C.S., FURNHAM, A. and COOPER, C.L. (1996), The Moderating Effect ofOrganizational Commitment on the Occupational Stress Outcome Relationship , ***Human Relations***,Vol:49, No:10, s.1345-1361.

KOÇEL, Tamer. (1998): *İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış,Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar*, İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.,

Massie,J.L. (1983) “İşletme Yönetimi” Çev:Şan ÖZ-ALP, v.d. Eskişehir, Bayteş Yayıncılık.

MATHIEU, J. E. and ZAJAC, D. M., A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates and Consequences of Organizational Commitment, *Psychological Bulletin*, Vol:108, No:2, s.171-194, 1990.

MEYER, J. P. and ALLEN, N. J., A Three Component Conceptualization of Organizational Commitment, *Human Resources Management Review*, Vol:1, s. 61-89, 1991.

Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York, Academic Press.

NORTHCRAFT, G. B. and NEALE, M. A., *Organizational Behavior, A Management Challenge*, The Dryden Presss, USA, 1990.

Özalp,İ.(1995) “Yönetim ve Organizasyon”, Eskişehir, Metin Ofset.

Ozankaya ,Ö.(1974) “Toplumbilimine Giriş” Ankara, S.B.Fakültesi Yayınları

OLIVER, N., Rewards, Investments, Alternatives and Organizational Commitment: Empirical Evidence and Theoretical Development, *Journal of Occupational Psychology*, Vol:63, No:1, s.19-31, 1990.

Özdemir, S ; Cemaloğlu , N. (2002)“Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma” Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Özkalp,E. (1986) “Toplum,Toplumsal Yapı,Toplumsal Kurumlar” Eskişehir, Anadolu Ü. Açıköğretim Fakültesi Eğitim Önlisans Programı Yayınları

Özkan,M.(2001) “Yönetimin Tarihçesi” Computer Life Dergisi Sayı 48

PIERCE, J. and DUNHAM, R., Organizational Commitment: Pre-Employment Propensity and Initial Work Experiences *Journal of Management*, Vol:13, No:1, s.163-178, 1987

PORTER, L.W., STEERS, R.M., MOWDAY, R.T. and BOULIAN, P.V. (1974), Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover among Psychiatric Technicians , *Journal of Applied Psychology*, Vol:59, No:5, s.603-609.

Şahin,A.(1996) “Okul Müdürlerinin Eylemlerini Planlayıp Uygulamada Karşılaştıkları Eylemler” Ankara, Eğitim Yönetimi Dergisi Yıl:2 ,Sayı:1

Şahin,A. (2004) “Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi” Selçuk Üni.Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 11

SAVERY, L.K. and SYME, P.D. (1996), Organizational Commitment And Hospital Pharmacists , *Journal of Management Development*, Vol:15, No:1, s.14.

SCHERMERHORN, J.R., HUNT, J.G. and OSBORN, R.N. (1994), **Managing Organization Behavior**, Fifth Edition, John Willey & Sons, Inc.,New-York.

Senemoğlu, N. (2003). “*Gelişim Öğrenme ve Öğretim*”. Ankara, Spot Matbaası.

Sereno , K. K.(1975) “Transper Understanding Human Comminicaiton” Boston:Hougton Mifflin Company

Shultz,R. (1952) “Keeping up Teacher Morals” National Schools

Tekin ,H.(1977) “*Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*”. Ankara, Mars Matbaası.

Tok,T. (1997) “Öğretmenlik Mesleğinin Öğretmenlerin Gereksinmelerini Karşılama Düzeyi” Ankara, Eğitim Yönetimi Dergisi,Yıl:3 , Sayı :2

Tortop,N. (1994) “Personel Yönetimi” Ankara, Yargı Yayınevi.

Varış , F.(1985) “*Eğitim Bilimine Giriş*”. Ankara, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). “*Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*”. Konya, Çizgi Kitabevi.

WAHN, J. C., Sex Differences in the Continuance Component or Organization Commitment, *Group & Organizational Management*, Vol:23 Issue:3, s.256-268, September 1998.

Wilson, Howard. ; Başgöz, İlhan.(1968). “*Türkiye Cumhuriyeti’nde Eğitim ve Atatürk*” Ankara Dost Yayınları.

http://jfas.ege.edu.tr/pdf/13_Ozmutaf_23_1-2_2006.pdf

<http://www.yonetim.sayfasi.com/>

<http://iibf.ogu.edu.tr/kongre/bildiriler/05-02.pdf>

www.kutuphane.ksu.edu.tr/e-tez/sbe/T00717/mehmet_erdal_tez.pdf

<http://www.yonetim.sayfasi.com/>

EK 1

Değerli Meslektaşım;

Bu araştırmada “İlköğretim Okullarındaki Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Modelleri ile Öğretmenlerin Mesleki Adanmışlığı Arasındaki ilişki” incelenmektedir. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlara göre topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle, **adınızı yazmanıza gerek yoktur**.

Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün soruları okuyunuz ve mutlaka her soruyu cevaplandırınız. Cevaplarınızı parantez içine (X) işaretini kullanarak işaretleyiniz. Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederiz.

Sabahattin ÇELİK
Yük.Lisans Öğrencisi

Prof.Dr. Semra ÜNAL
Danışman

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz

- a. () Bayan b. () Erkek

2. Mezun Olduğunuz Okul

- a. () Öğretmen Okulu b. () Eğitim Enstitüsü
c. () Eğitim Yüksekokulu d. () Eğitim Fakültesi
e. () Fen-Ed. Fakültesi f. () Diğer (Yazınız)

3. Mesleki Kıdeminiz Nedir?

- a. () 1-5 yıl b. () 5-10 yıl c. () 10-15 yıl d. () 16 Yıl ve üstü

4. Yaşınız

- a. () 21-30 b. () 31-40 c. () 41-50 d. () 50 ve üstü

5. Şu Anki Yöneticinizle Kaç Yıldır Çalışmaktasınız?

- a. () 1-3 yıl b. () 4-6 yıl c. () 6-9 yıl d. () 10 yıl ve üstü

6. Branşınız

- a. () Sınıf Öğretmeni b. () Branş Öğretmeni

BÖLÜM II MESLEKİ ADANMIŞLIK ANKETİ

S.No		Kesinlikle Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
1	Mesleğim için benden beklenenden fazla çaba göstermeye istekliyim.	()	()	()	()	()
2	Arkadaşlarıma mesleğimden övgüyle bahsederim.	()	()	()	()	()
3	Mesleğime karşı çok az bağlılık hissetmekteyim.	()	()	()	()	()
4	Alanımla ilgili ders olmasa da hangi ders olursa olsun girmeyi kabul ederim.	()	()	()	()	()
5	Öğretmenlik mesleğinin geleceği beni ilgilendiriyor.	()	()	()	()	()
6	Öğretmenlik mesleğiyle gurur duyuyorum	()	()	()	()	()
7	Mesleğimi her yerde yapmayı kabul edebilirim.	()	()	()	()	()
8	Öğretmenlik mesleği, performansımı arttıracak şekilde bende çalışma şevki uyandırıyor.	()	()	()	()	()
9	Öğretmenlik mesleği çalışabileceğim meslekler içerisinde en iyisidir.	()	()	()	()	()
10	Başka bir meslekte çalışma şansına sahip olabileceğim halde, bu meslekte çalışıyor olmaktan dolayı çok memnunum.	()	()	()	()	()
11	Bu meslekte çalışmaya karar vermek benim açımdan hataydı	()	()	()	()	()
12	Öğretmenlik mesleğinde çalışmaya devam ederek fazla bir şey kazanabileceğime inanmıyorum	()	()	()	()	()
13	Durumumdaki en ufak bir değişiklik bile öğretmenlik mesleğinden ayrılmama neden olabilir.	()	()	()	()	()
14	Kendi değerlerimle öğretmenlik mesleğinin değerlerini benzer buluyorum.	()	()	()	()	()
15	Genellikle, okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin yönetsel uygulamasını onaylamakta zorluk çekiyorum.	()	()	()	()	()

BÖLÜM III YÖNETİM MODELLERİ ANKETİ

S.NO		Her zaman (5)	Genellikle (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiçbir Zaman (1)
1	Okulumda karar verme yetkisi yönetim kadrosuna aittir.	()	()	()	()	()
2	Her önemli kararda öğretmenler ve yöneticiler beraber karar alırlar.	()	()	()	()	()
3	Öğretmenler tarafından yapılan öneriler yöneticiler tarafında dikkate alınmazlar.	()	()	()	()	()
4	Geleceğe ilişkin plan ve projeler için yöneticiler öğretmenlerin görüşlerini alır.	()	()	()	()	()
5	Okuldaki kararlarda öğretmenlerin onayı alınır.	()	()	()	()	()
6	Mesleklerindeki gelişme olanakları hakkında öğretmenlerin görüşleri alınır.	()	()	()	()	()
7	Yöneticiler, öğretmenlerin neyi nasıl yapmaları gerektiğini söylerler.	()	()	()	()	()
8	İşler aksadığında öğretmenlerin önerilerinin alınabilmesi için toplantı yapılır.	()	()	()	()	()
9	İletilen bilgiler ışığında nasıl davranacaklarına öğretmenler kendileri karar verirler.	()	()	()	()	()
10	Bir öğretmen işinde hata yaptığında tekrar yapmaması için yönetici tarafından uyarılır.	()	()	()	()	()
11	Yöneticiler, öğretmenlerin karara katılmaları için olumlu bir ortam yaratırlar.	()	()	()	()	()
12	Yöneticiler, yöneticilik güçlerini öğretmenlerle paylaşırlar.	()	()	()	()	()
13	Yöneticiler, yöneticilik güçlerini öğretmenlerin gelişimine yardım etmek için kullanırlar.	()	()	()	()	()
14	İlköğretim okulu yöneticileri, öğretmenlerin üzerindeki yöneticilik güçlerinden memnundurlar.	()	()	()	()	()
15	Her öğretmen kendi görevini tanımlar.	()	()	()	()	()
16	Görev ve rollerle ilgili bir çatışma ve anlaşma yaşandığında öğretmenler ile yöneticiler beraber sorunu çözerler.	()	()	()	()	()
17	İlköğretim okulu yöneticileri yeni projeleri uygulayabilmeleri için görev ve yetkilerini öğretmenlere devrederler.	()	()	()	()	()

18	Yöneticiler, rehberlikleri yardımıyla öğretmenlerin önceliklerini oluşturmalarına izin verirler.	()	()	()	()	()
19	Yöneticiler, öğretmenlerin işlerini iyi bildiklerine inanıp onların işleriyle ilgili kararlarını uygulamalarına izin verirler.	()	()	()	()	()
20	Öğretmenler neyin nasıl yapılması gerektiğine kendileri karar verirler.	()	()	()	()	()
21	Görevlerindeki değişikliklerine, öğretmenlerin fikir ve düşünceleri yön verir.	()	()	()	()	()
22	Görev değişikliklerinde öğretmenlerin de görüşleri alınır.	()	()	()	()	()
23	Projelerin her safhasında öğretmenler kararlardan ve sonuçlarından sorumludurlar.	()	()	()	()	()
24	İlköğretim okullarında okulun başarıları, toplantılarda öğretmenlerle paylaşılır.	()	()	()	()	()
25	Eğitim yöneticileri, okulun başarılarını öğretmenlere duyurmaya gerek duymazlar.	()	()	()	()	()
26	İlköğretim okullarında öğretmenler kendi kendilerine yönetebileceklerine inanırlar.	()	()	()	()	()
27	Eğitim yöneticileri, okul ile ilgili sorunları çözmede, öğretmenlerin yaratıcı olduklarına inanırlar.	()	()	()	()	()
28	Eğitim yöneticileri, öğretmenler eğer okul amaçlarına adanmış olurlarsa, kendi yönlerini bulabileceklerine inanırlar.	()	()	()	()	()
29	Okulun amaçlarına ulaşması için, eğitim yöneticileri, öğretmenlerin baskı ya da yetkilerini kullanarak yönetilmeleri gerektiğine inanırlar.	()	()	()	()	()

Varsa Konu ile İlgili Diğer Görüşleriniz:

.....

.....

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

Sabahattin ÇELİK

10.05.1976 yılında Aydın/Nazilli/Rahmanlar Köyünde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Nazilli ilçesinde bitirdikten sonra 1994 yılında Mersin Üniversitesi Fizik bölümünü kazandı. 2000 yılında mezun oldu. Aynı yıl İstanbul iline sınıf öğretmeni olarak atandı. 2000–2005 yıllarında Kâğıthane Harmantepe İlköğretim Okulu, 2005-Aralık 2007 arasında Kâğıthane Cengizhan İlköğretim Okulunda çalıştı. Halen Nazilli ilçesi Derebaşı-Karıncalı İlköğretim Okulunda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Adres:

Rahmanlar Köyü 09800

Nazilli/Aydın

efekentlim@gmail.com

sebahattinhoca@hotmail.com