



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

**ÖĞRETMENLERİN DEĞER YÖNELİMLERİ İLE
İŞ TATMİNLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Evrım YAPICIKARDEŞLER

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

İSTANBUL - 2007



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMENLERİN DEĞER YÖNELİMLERİ İLE
İŞ TATMİNLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İSTANBUL İLİ, ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)**

Evrım YAPICIKARDEŞER

DANIŞMAN

Doç. Dr. Halil EKŞİ

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

İSTANBUL – 2007

Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ile İş Tatmini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Evreni Yapılı Konağlar

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Halil Eksi



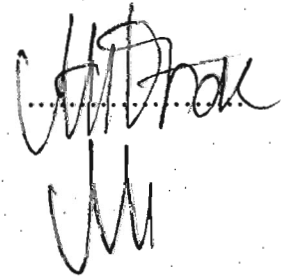
Üye

Yed. Doç. Ahmet Şirin



Üye

Dr. Mustafa Ötör




Yüksek lisans tezi onay tarihi: ...02/07/2007

.02.1.07/2007


TUTANAK

..... Evrim Yapıcılar desler 02/07/2007 tarihinde“..... Öğretmenlerin Değer
..... Yönelimleri..... ile..... İş. tatmini..... Arasındaki..... İlişkinin..... İncelenmesi
.....” başlıklı tezini savunmuş ve başarılı olduğu oybirliği ile kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı :

Doç.....Dr..... Halil Bekir


Üye :

Üye.....Doç. Ahmet Sivaslı


Üye :

Dr..... Mustafa Oğuz


İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	ii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	v
ÖNSÖZ	xxi
ÖZET	xxii
I. BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem.....	3
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Sayıtlılar.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılığı.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
II. BÖLÜM.....	7
2. İLGİLİ LİTERATÜR.....	7
2.1. İş Tatmini.....	7
2.1.1. İş tatmini tanımı	7
2.1.1.1. Öğretmenlerde iş tatmini	9
2.1.2. İş tatmininin önemi	10
2.1.3. İş tatminini etkileyen faktörler.....	11
2.1.3.1. Bireysel faktörler	12
2.1.3.1.1. Yaş ve deneyim.....	12
2.1.3.1.2. Cinsiyet	13
2.1.3.1.3. Eğitim ve zeka düzeyi.....	14
2.1.3.1.4. Meslek ve iş konumu	15
2.1.3.2. Örgütsel faktörler.....	16
2.1.3.2.1. Örgüt büyüklüğü.....	18
2.1.3.2.2. Kurum ve Yönetim Biçimi	19
2.1.3.2.3. Ücret.....	19
2.1.3.2.4. İletişim	20
2.1.3.2.5. Güvenlik.....	20
2.1.3.2.6. Tekdüzelik	20
2.1.4. İş tatmininin sonuçları	21
2.1.5. İş tatmini ile ilgili kavramlar	23
2.1.5.1. Motivasyon	24
2.1.5.2. Performans	24
2.1.5.3. Yaşam tatmini	25
2.1.6. İş tatmini ve ilgili örgütsel davranış alanları	25
2.1.6.1. Tutumlar ve iş tatmini.....	25
2.1.6.1.1. İş tatmini oluşumunda tutum bileşenleri.....	27
2.1.6.2. Moral ve iş tatmini.....	28
2.1.7. İş tatmini ve güdüleme kuramları	29
2.1.7.1. İçerik kuramları.....	29

2.1.7.1.1.	Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi.....	29
2.1.7.1.2.	Herzberg'in iki faktör kuramı.....	30
2.1.7.1.3.	Başarı güdüsü kuramı.....	30
2.1.7.1.4.	Adelfer'in ERG teorisi.....	31
2.1.7.2.	Süreç kuramları.....	32
2.1.7.2.1.	Vroom'un Beklentiler Kuramı.....	32
2.1.7.2.2.	Porter-Lawler modeli.....	33
2.1.7.2.3.	Adams'ın ödül adaleti veya eşitliği kuramı.....	34
2.1.7.2.4.	Locke'un bireysel amaçlar ve iş başarısı ilişkisi kuramı.....	35
2.1.8.	İş tatmininde ölçme.....	35
2.1.8.1.	Puanlama ölçekleri ile iş tatmini ölçümü.....	35
2.1.8.2.	Kritik olaylar yöntemi.....	37
2.1.8.3.	Davranış eğilimleri.....	37
2.1.8.4.	Görüşme.....	37
2.1.9.	Eğitim ve iş tatmini.....	37
2.1.10.	İş Tatminine ilişkin araştırmalar.....	38
2.2.	Değer.....	40
2.2.1.	Değer tanımı.....	40
2.2.2.	Değerlerin oluşumu.....	42
2.2.3.	Değerlerin değişimi ve etkileri.....	43
2.2.4.	Değerlerin özellikleri ve değer çeşitleri.....	43
2.2.5.	Eğitim ve değer.....	44
2.2.6.	Değerler ve kültür.....	45
2.2.6.1.	Cinsiyet ve değerler.....	45
2.2.6.2.	Yaş ve değerler.....	45
2.2.7.	Eğitim Yönetimi ve Değerler.....	46
2.2.8.	Liderlik ve değerler.....	47
2.2.9.	Karar verme ve değerler.....	48
2.2.10.	Değerler ve toplumsal roller.....	48
2.2.11.	Değer sınıflamaları.....	49
2.2.12.	Değerlerin işlevleri.....	50
2.2.13.	Nihai değerler.....	53
2.2.14.	Ahlak değerleri.....	54
2.2.14.1.	Tutarlılık ihtiyacı ve değerler.....	54
2.2.14.2.	Değerler uyuşmasının sınırları.....	55
2.2.14.3.	Değerler uyuşmasının sınırları.....	55
2.2.15.	Ahlaki gelişme ve değerler.....	56
2.2.16.	Öz değerlendirme.....	56
2.2.17.	Diğer bilimlerde değer kavramı.....	57
2.2.17.1.	Felsefe.....	57
2.2.17.2.	Sosyoloji.....	57
2.2.17.3.	İktisat.....	58
2.2.18.	İşe ilişkin değerler.....	59
2.2.19.	Değerlere ilişkin araştırmalar.....	60

III. BÖLÜM.....	65
3. YÖNTEM	65
3.1. Araştırmanın Modeli.....	65
3.2. Evren ve Örneklem	65
3.3. Veri Toplama Araçları	65
3.4. Verilerin Toplanması	66
3.5. Verilerin Analizi	66
IV. BÖLÜM.....	68
4. BULGULAR.....	68
4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	68
4.2. Değerler Ölçeğinin Çeşitli Sosyo-Demografik Değişkenlere Ait Analiz Bulguları	77
4.3. İş Tatmini Ölçeğinin Çeşitli Sosyo-Demografik Değişkenlere Ait Analiz Bulguları.....	169
V. BÖLÜM	196
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	196
5.1. Sonuç ve Tartışma	196
5.2. Öneriler	200
KAYNAKÇA.....	202

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 4.1	Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı	68
Çizelge 4.2	Öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımı	69
Çizelge 4.3	Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımı	70
Çizelge 4.4	Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı	70
Çizelge 4.5	Öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre dağılımı.....	71
Çizelge 4.6	Öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımı	71
Çizelge 4.7	Öğretmenlerin en son mezun olduğu okul değişkenine göre dağılımı .	72
Çizelge 4.8	Öğretmenlerin en son mezun olduğu fakülte değişkenine göre dağılımı	72
Çizelge 4.9	Öğretmenlerin çalıştığı okul statüsü değişkenine göre dağılımı.....	73
Çizelge 4.10	Öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre dağılımı	73
Çizelge 4.11	Öğretmenlerin çalıştığı lise türü değişkenine göre dağılımı	74
Çizelge 4.12	Öğretmenlerin yurt dışına çıkıp çıkmadığı değişkenine göre dağılımı.	74
Çizelge 4.13	Öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre dağılımı.....	75
Çizelge 4.14	Öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdiği yer değişkenine göre dağılımı	75
Çizelge 4.15	Öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre dağılımı	76
Çizelge 4.16	Öğretmenlerin mesleki yayın takip edip etmediği değişkenine göre dağılımı	76
Çizelge 4.17	Öğretmenlerin değer yönelimleri alt boyutlarının öncelik sıralamaları.....	77
Çizelge 4.18	Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	77
Çizelge 4.19	Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	78
Çizelge 4.20	Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	78
Çizelge 4.21	Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	79
Çizelge 4.22	Öğretmenlerin özdenetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	79
Çizelge 4.23	Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	80

Çizelge 4.24	Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	80
Çizelge 4.25	Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	81
Çizelge 4.26	Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	81
Çizelge 4.27	Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	82
Çizelge 4.28	Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	82
Çizelge 4.29	Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	83
Çizelge 4.30	Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	83
Çizelge- 4.31	Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	84
Çizelge 4.32	Öğretmenlerin özdenetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	85
Çizelge 4.33	Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	85
Çizelge 4.34	Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	86
Çizelge 4.35	Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	87
Çizelge 4.36	Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	87
Çizelge 4.37	Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	88

Çizelge 4.38	Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	89
Çizelge 4.39	Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	89
Çizelge 4.40	Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	90
Çizelge 4.41	Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	90
Çizelge 4.42	Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	91
Çizelge 4.43	Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	92
Çizelge- 4.44	Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	92
Çizelge 4.45	Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	93
Çizelge 4.46	Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	93
Çizelge 4.47	Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	94
Çizelge 4.48	Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	95
Çizelge 4.49	Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	95
Çizelge 4.50	Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	96

Çizelge 4.51	Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	97
Çizelge 4.52	Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	97
Çizelge 4.53	Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	98
Çizelge 4.54	Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	99
Çizelge 4.55	Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	99
Çizelge 4.56	Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	100
Çizelge 4.57	Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	101
Çizelge 4.58	Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	101
Çizelge 4.59	Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	102
Çizelge 4.60	Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	102
Çizelge 4.61	Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	102
Çizelge 4.62	Öğretmenlerin özdenetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	103

Çizelge 4.63	Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	103
Çizelge 4.64	Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	104
Çizelge 4.65	Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	104
Çizelge 4.66	Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	105
Çizelge 4.67	Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	105
Çizelge 4.68	Öğretmenlerin değerler ölçeği alt boyutları ortalama puanının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal – Wallis testi sonuçları.....	106
Çizelge 4.69	Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sayısal ve sözel dersler branşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	109
Çizelge 4.70	Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sayısal dersler ve yabancı dil branşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	110
Çizelge 4.71	Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sayısal dersler ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	111
Çizelge 4.72	Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sayısal dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	112
Çizelge 4.73	Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sayısal ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	113

Çizelge 4.74	Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sözel dersler ve yabancı dil branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	114
Çizelge 4.75	Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sözel dersler ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	115
Çizelge 4.76	Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sözel dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	116
Çizelge 4.77	Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sözel ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	117
Çizelge 4.78	Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yabancı dil ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	118
Çizelge 4.79	Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yabancı dil ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	119
Çizelge 4.80	Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yabancı dil ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	120
Çizelge 4.81	Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	121
Çizelge 4.82	Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ve uygulamalı dersler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	122
Çizelge 4.83	Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve uygulamalı dersler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	123

Çizelge 4.84	Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	124
Çizelge 4.85	Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	124
Çizelge 4.86	Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	125
Çizelge 4.87	Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	125
Çizelge 4.88	Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	126
Çizelge 4.89	Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	127
Çizelge 4.90	Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	127
Çizelge 4.91	Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	128
Çizelge 4.92	Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	128
Çizelge 4.93	Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	129
Çizelge 4.94	Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	130
Çizelge 4.95	Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	131

Çizelge 4.96	Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	132
Çizelge 4.97	Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	133
Çizelge 4.98	Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	134
Çizelge 4.99	Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	135
Çizelge 4.100	Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	136
Çizelge 4.101	Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	137
Çizelge 4.102	Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	138
Çizelge 4.103	Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	139
Çizelge 4.104	Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	139
Çizelge 4.105	Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	140
Çizelge 4.106	Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	140
Çizelge 4.107	Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	141

Çizelge 4.108	Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	141
Çizelge 4.109	Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	142
Çizelge 4.110	Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	142
Çizelge 4.111	Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	143
Çizelge 4.112	Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	143
Çizelge 4.113	Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	144
Çizelge 4.114	Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	144
Çizelge 4.115	Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	145
Çizelge 4.116	Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	145
Çizelge 4.117	Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	146
Çizelge 4.118	Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	146
Çizelge 4.119	Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	147

Çizelge 4.120	Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	147
Çizelge 4.121	Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	148
Çizelge 4.122	Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	148
Çizelge 4.123	Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	149
Çizelge 4.124	Öğretmenlerin güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları lise türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal - Wallis testi sonuçları	150
Çizelge 4.125	Öğretmenlerin başarı ve uyarılma alt boyutu ortalama puanının genel lise ve anadolu lisesi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları	151
Çizelge 4.126	Öğretmenlerin başarı ve uyarılma alt boyutu ortalama puanının genel lise ve fen lisesi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	151
Çizelge 4.127	Öğretmenlerin başarı ve uyarılma alt boyutu ortalama puanının anadolu lisesi ve fen lisesi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları	152
Çizelge 4.128	Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	152
Çizelge 4.129	Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	153
Çizelge 4.130	Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	154
Çizelge 4.131	Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	154
Çizelge 4.132	Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	155

Çizelge 4.133	Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	156
Çizelge 4.134	Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	156
Çizelge 4.135	Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	157
Çizelge 4.136	Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	158
Çizelge 4.137	Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	158
Çizelge 4.138	Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	159
Çizelge 4.139	Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	159
Çizelge 4.140	Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	160
Çizelge 4.141	Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	160
Çizelge 4.142	Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	161
Çizelge 4.143	Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	161
Çizelge 4.144	Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	162

Çizelge 4.145	Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	162
Çizelge 4.146	Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	163
Çizelge 4.147	Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	163
Çizelge 4.148	Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	164
Çizelge 4.149	Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	164
Çizelge 4.150	Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	165
Çizelge 4.151	Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	165
Çizelge 4.152	Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	166
Çizelge 4.153	Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	166
Çizelge 4.154	Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	167
Çizelge 4.155	Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	167
Çizelge 4.156	Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	168

Çizelge 4.157	Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	168
Çizelge 4.158	Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	169
Çizelge 4.159	Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	169
Çizelge 4.160	Öğretmenlerin genel iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	170
Çizelge 4.161	Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	170
Çizelge 4.162	Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	171
Çizelge 4.163	Öğretmenlerin genel iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	171
Çizelge 4.164	Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	172
Çizelge 4.165	Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	173
Çizelge 4.166	Öğretmenlerin genel iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	173
Çizelge 4.167	Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	174
Çizelge 4.168	Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	175

Çizelge 4.169	Öğretmenlerin genel iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	176
Çizelge 4.170	Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	176
Çizelge 4.171	Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	177
Çizelge 4.172	Öğretmenlerin genel iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	177
Çizelge 4.173	Öğretmenlerin iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal - Wallis testi sonuçları	178
Çizelge 4.174	Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	179
Çizelge 4.175	Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	179
Çizelge 4.176	Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	180
Çizelge 4.177	Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	181
Çizelge 4.178	Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	182
Çizelge 4.179	Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	183

Çizelge 4.180	Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	184
Çizelge 4.181	Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	184
Çizelge 4.182	Öğretmenlerin genel iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	185
Çizelge 4.183	Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	185
Çizelge 4.184	Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	186
Çizelge 4.185	Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	186
Çizelge 4.186	Öğretmenlerin iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal – Wallis testi sonuçları.....	187
Çizelge 4.187	Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının Genel Lise ve Anadolu Lisesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	187
Çizelge 4.188	Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının Genel Lise ve Fen Lisesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	188
Çizelge 4.189	Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının Anadolu lisesi ve Fen Lisesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları.....	188
Çizelge 4.190	Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	189
Çizelge 4.191	Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi.....	190

Çizelge 4.192	Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	191
Çizelge 4.193	Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	191
Çizelge 4.194	Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları	192
Çizelge 4.195	Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	192
Çizelge 4.196	Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	193
Çizelge 4.197	Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	193
Çizelge 4.198	Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları.....	194
Çizelge 4.199	Değerler Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	195

ÖNSÖZ

Eğitim, insanın özgür gelişmesine katkıda bulunur. Eğitim kurumları çocuk ve gençlerin kültürlenmesini, bilgi ve beceriler elde ederek topluma yararlı hale getirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim – öğretim etkinliklerinde başarının en önemli öğesi öğretilendir. Bu nedenle öğretmenlerin başarılı ve etkili olabilmeleri son derece önemlidir. Öğretmenlerin değer yönelimlerini saptamak, bunların iş doyumlarına etkisini ortaya çıkarmak bu anlamda faydalı olacaktır.

Bu ilişkiyi incelemek üzere yapılan araştırmamda; değerli fikirleriyle, sabırlı yaklaşımlarıyla, karşılaşılan problemlerin aşılmasında yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Halil Ekşi'ye sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Anketlerin oluşturulma, dağıtılma ve toplanma aşamasında büyük destek sağlayan, başta emekli öğretmen olan sevgili anne ve babam olmak üzere tüm öğretmen arkadaşlarıma, eşime ve manevi anlamda destek olan henüz doğmamış kızıma çok teşekkür ederim.

NİSAN 2007-İSTANBUL

Evrin YAPICIKARDEŞLER

ABSTRACT

The purpose of this research is to put forward the relationship between job satisfaction and value preference of teachers.

The research was applied on the 325 classroom teachers and branch teachers who work in the state high schools and private colleges of İstanbul province. In the research, scanning model was used. In this research, datums, an information form inclined to gathering demographic variables and Minnesota Job Satisfaction scale were used.

In the research, non parametric techniques, parametric analysis techniques, independent group t- test, single – sided variance analysis (Anova), non parametric Kruskal Wallis test, non parametric Mann Whitney - U test, Pearson Multiplication Momentum Correlation analysis being used, expressiveness levels were tested on the 0.5 level.

With the findings of this research, existing of the relationship value preferences, demographic characteristics and job satisfaction of teachers has been put forward.

ÖZET

Bu araştırmayla öğretmenlerin değer yönelimleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkması amaçlanmıştır. Araştırma; Giriş, İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular ve Yorum ile Sonuç, Tartışma ve Öneriler olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın evrenini İstanbul ili, Anadolu yakasındaki devlet ve özel okullarda çalışan 325 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca bu araştırmada; Demografik değişkenlerin toplanmasına yönelik kişiisel bilgi formu, Schwartz değerler ölçeği ve Minnesota iş tatmin ölçeği yer almaktadır.

Araştırmada; non parametrik teknikler, parametrik analiz teknikleri, bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (Annova), non parametrik Kruskal Wallis testi, non parametrik Mann Whitney-U testi, Pearson arpım Moment korelasyon analizleri kullanılmış olup manidarlıklar 0.5 düzeyinde sınanmıştır.

Öğretmenlerin değer yönelimleri, demografik özellikleri ile iş tatmini arasındaki ilişkinin var olduğu bu araştırmanın sonuçlarıyla ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları ilgili daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilimin son üç yüz yıldaki hızlı gelişmesi, uygarlık tarihindeki belki de en önemli olaydır. Bilim bir yandan teknolojik uygulaması yoluyla yaşam koşullarını değiştirirken, öte yandan düşünmemizi biçimlemekte, dünya görüşümüzü etkilemektedir (Yıldırım, 2003).

Bunun sonucunda ekonomik ve siyasi düzen, sosyo-kültürel yapı ve eğitim sistemi gibi bir çok alan bu değişim ve gelişmelerden etkilenmektedir (Ergin, 2002). Globallesen dünyada bilginin sürekli ve sistematik gelişimi eğitim sürecini olumlu etkilemektedir (Sabuncuoğlu, 2000).

Bireyin yeteneklerini geliştiren ve toplumun kalkınıp gelişmesini sağlayan eğitim, insana iyi yaşam koşullarını veren unsurların basında gelir. Çünkü eğitim toplumsal gelişmenin itici gücünü oluşturur. Bu nedenle, toplumların gelişmişliği eğitim seviyeleri ile ölçülebilir (Yamaner, 1999). Ülkeleri, dolayısıyla ulusları ayakta tutan istikrarlı ve sistemli bir şekilde verilen ve bu anlayışın yeşermesine zemin hazırlayan eğitim kurumlarıdır (Kayaalp, 2006). Eğitim; insan davranışında bilgi, beceri, anlayış, tavır, karakter, vb. önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli gelişimler sağlamak amacı ile yürütülen düzenli etkileşim (Yıldırım, 1999) sürecidir.

Eğitim toplumsal bir kurum oluş nedeniyle, her toplumun kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bu zaten o toplumun milletin kültürel, sosyal, ekonomik özelliklerine ve değerlerine göre kurulur, biçimlenir ve gelişir. Her eğitim sistemi, o toplumun içerisinde geçerli değerleri yansıtır ve toplum tarafından eğitimden beklenen görevleri yerine getirir. (Hesapçıoğlu, 1988)

Hedefimiz; yarınlarımız olan çocuklarımızı, gelişen, değişen ülke ve dünya şartlarına uyum sağlayabilecek temeli bu amaç üzerine kurulmuş çağdaş ve bilimsel eğitim sistemlerinden geçerek yetişen, kendi ayakları üzerinde durabilen, kişilikli, yaratıcı düşünceye sahip, kendine güvenen düşündüğünü ifade edebilen; farklı yetenekleri olan sosyal bireyler olarak görmek olmalıdır. Yani ana-baba, çocuk ve okul üçgeninde en mükemmele ulaşmaktır. (Mete, 2006)

Dünyanın en eski mesleği olan öğretmenlik, bugün saptanan 24 bin iş içerisinde en anlamlı ve de en gerekli meslek olma özelliğini sürdürmektedir.

Eğitim –öğretim etkinliklerinde başarının en önemli ögesi öğretmendir. Öğretim programları, yönetim ve teknikler, araç gereçler öğretimi geliştirmek için önemli etmenler olmakla birlikte, öğretmenin canlı kişiliğiyle eylem konulmadıkça istenilen ölçüde bir etki sağlamayacaktır (Ünal, Ada ,1999).

“Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir” (Bursalıoğlu, 2002). Öğretmenlerin, öğrencilerinin çoğunlukla hangi bilişsel gelişim dönemi içerisinde olduklarını bilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerinin bütünsel gelişimini en iyi şekilde gerçekleştirecek tedbirleri almaları gerekmektedir.

Öğrenci yetiştirilmesi ve eğitime yapılan yatırımların hedeflerine ulaşp, ulaşamadığı gibi hususların tespit edilmesinde, devreye öğretmenler girmektedir. Öğretmenlerin, belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için kendilerini her anlamda yetiştirmiş ve çağın gereklerine göre uyarlamış olmaları gerekmektedir. Bunun içinde iş tatminleri üst düzeyde olmalıdır. (Mete, 2006)

İş tatmini, insanları çalışmaya sevk eden önemli bir etken, gösterdikleri çabalar sonunda elde edecekleri başarı umutlarıdır. Bu umutlar gerçekleştirildiği ölçüde tatmin söz konusu olmaktadır. Ortaya konmuş olan arzu ve ihtiyaçlar her şeyden önce insanın kendi benliği ile yakından ilişkilidir. Öyleyse iş tatmini, bireyin aynı zamanda kendi egosunu tatmin yolu olarak da tanımlanabilir (Eren, 1990).

Bazı kavramların yaşam içinde önemli bir yeri vardır. Bireyin temel yaşam felsefesini üzerine kurguladığı bu kavramlar son derece dikkatle seçilir, işlenir ve iletilir. Bireyden topluma uzanan bir köprü ile bu kavramlar aynı zamanda toplumun bir parçası haline gelir. Bu tür kavramlara verilebilecek en iyi örneklerden birisi “değer” kavramıdır. Çünkü değer kavramı bireyin bireyin toplumsal konularda taraf olmasına ve bir yön tayin etmesine “rehberlik” eder. Kriter ve standart rolü oynar. (Rokeach, 1973’den aktaran Orhan,1997)

Genel anlamıyla değerler yaşantımızı etkilemektedir. Değerin sosyal ve kültürel biçimleri bireyleri farklı şekillerde etkilemektedir. (Gökçe, 1994). Değişmeye karşı olan kültürel engellerden biri de değerler ve tutumlardır.

Değerler konusunda farklı perspektiflerden tanımlar geliştiren çeşitli araştırmacılar vardır. Bununla birlikte değerler konusunda odaklaşan araştırmacıların çoğu, daha ziyade insanların sahip olduğu değerlerin neler olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Bunların dışında kalan bir grup çalışmacı ise “insani değerler” in niteliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapmıştır.

Çalışanın sahip olduğu değerleri bilmek, iş ortamındaki bireyin davranışlarını belirlemek ve yönlendirmek açısından çok önemlidir. Özellikle iş ve çalışma ortamlarında değerlerin tespiti ve bunun genel değerlerle karşılaştırılması ilginç bir odak noktası konumundadır.

Eğitim gelecek kuşaklara değer aktarımının yapıldığı bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öğretmenlerin sahip oldukları değerler öğrencileri etkileyecektir. Bu varsayımlardan yola çıkarak öğretmen adayların sahip oldukları değerler önem kazanmaktadır. (Sarı, 2005)

Değerlerden arındırılmış ve değerleri kapsamayan bir eğitim olamayacağından, neyin doğru neyin yanlış ve neyin öğretilmesi öncelikli ve önemli olduğunu vurgulamada eğitimciler için rehberlik edecek ilkelerin olması gerekir.(Altun, 2003)

1.2. Problem

Bu araştırmanın amacı; İstanbul ili, Anadolu yakası ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin değer yönelimleri ile iş tatmini arasındaki ilişkinin saptanmasıdır.

1.2.1. Alt Problemler

Öğretmenlerin değer yönelimleri, öğretmenlerin;

1. Cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Medeni durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Çalışma şekli değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. En son mezun olduğu okul değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
8. En son mezun olduğu fakülte ve bölüm değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

9. Çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
10. Çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
11. Çalıştıkları lise türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
12. Yurt dışına çıkıp çıkmadığı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
13. Gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
14. Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
15. Daha önce yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
16. Mesleki yayın takip edip etmediği değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin iş tatmini, öğretmenlerin;

1. Cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Medeni durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Çalışma şekli değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. En son mezun olduğu okul değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
8. En son mezun olduğu fakülte ve bölüm değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
9. Çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
10. Çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
11. Çalıştıkları lise türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
12. Yurt dışına çıkıp çıkmadığı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
13. Gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
14. Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

15. Daha önce yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

16. Mesleki yayın takip edip etmediği değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Sayıtlar

- Örneklem evrimi temsil edebilecek büyüklüktedir.
- Araştırmaya katılan denekler anketlere istekle cevap vermişlerdir.
- Bilgi toplama formları ön araştırmalarla geliştirilmiş, uzmanların görüşleri ışığında geçerli ve güvenilir bulunmuştur.
- Araştırma yöntemine uygun olarak elde edilen verileri test etmek için seçilen istatistiki teknikler araştırmaya uygun olarak seçilmiştir.
- Bu konuda yapılan literatür taraması araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından yeterlidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; öğretim hizmetine yönelik öğretmenlerin değer yönelimlerinin, iş tatmini ile ilgisini ortaya çıkarıp, öğretmenlerin ne tip değer yönelimlerine sahip olduğunda mesleklerinde daha memnun olduğunu saptamaktır.

Çalışma; öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin işlerinin hangi yönlerinden memnun olmalarını sağladığı sonucunu göstermektedir. Böylece öğretmenlerin değer yönelimlerini bir kere daha gözden geçirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu çalışma; eğitim bilimciler ve öğretmenlere önemli katkılar getirecektir. Elde edilen tüm bulgular, konu ile ilgili olumsuzluklara öneriler getirecektir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılığı

- Araştırma, İstanbul ili, Anadolu yakasında bulunan ilköğretim ve lise okullarında çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.
- Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma; Schwartz'ın Değerler Ölçeği, Minnesota İş Tatmini Ölçeği ve kişisel bilgi formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.

- Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.
- Araştırma, uygulanan ankette verilen cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Resmi veya özel eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin eğitim ve öğrenme yaşantılarının oluşmasına, rehberlik eden, gelişimlerine katkıda bulunan ve yönlendiren kimse (Oğuzkan, 1987).

İş Tatmini: İş tatmini, bireyin, toplam iş çevresinden örneğin işin kendisinden, yöneticilerden, çalışma grubundan ve iş organizasyonundan elde etmeye çaba gösterdiği rahatlatıcı ve iç yatıştırıcı bir duygudur (Eroğlu, 1998).

Değer: İnsanların kendileri de dahil olmak üzere insanları ve olayları değerlendirmek, eylemlerini seçmek ve meşrulaştırmak için kullandıkları ölçütlerdir. (Schwartz 1992)

II. BÖLÜM

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. İş Tatmini

2.1.1. İş tatmini tanımı

Her düzeydeki işgörenin çalışma hayatının sonunda işine, işletmesine ve iş çevresine ilişkin bir dizi deneyimi oluşur. Çalışma hayatı boyunca gördükleri, yaşadıkları, elde ettikleri, sevinç ve üzüntüleri olacaktır. İşte tüm bu tür bilgi ve duygu birikimlerinin sonucu işlerine veya işletmelerine karşı tutumları oluşacaktır. İş tatmini bu tutumun genel yapısıdır. En basit şekliyle iş tatminini “işgörenin işine karşı gösterdiği genel tutumudur” şeklinde tanımlamak mümkündür. Kişinin işine karşı tutumu olumlu veya olumsuz olacağına göre, iş tatminini “kişinin iş deneyimlerinin sonucunda ortaya çıkan olumlu ruh halidir” şeklinde tanımlamak, işgörenin işine karşı olumsuz tutumuna ise iş tatminsizliği demek doğru olacaktır (Erdoğan, 1999: 231).

İş tatmini, “kişinin iş ile ilgili değerlerinin işinde karşılandığını algılaması ve bu değerlerin bireyin gereksinimleri ile uyumlu olması” ile tanımlanmakta, bir başka deyişle iş tatmini, işgörenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı duygusal doyum olarak ifade edilmektedir. İş tatmininin yaşam tatmini ile ilişkili olduğu ve bireylerin fizik ve ruh sağlığını doğrudan etkilediği kabul edilmektedir (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu, 2001, s.8).

Günümüz yönetim anlayışı; çalışanların tedarikini, yeteneklerine uygun işlere yerleştirilmelerini, eğitilmelerini ve geliştirilmelerini sağlayacak bir içeriğin ve politikanın saptanmasını öngörmektedir. Çağdaş yönetim anlayışı, çalışanın tüm çabasını ortaya koyacak biçimde isteklendirilmesini, iş ile çalışanın yaptığı işten en yüksek maddi ve psikolojik tatmini ve çıkarı sağlayabilmesini, onun başarısının ve örgüte olan katkısının değerlendirilmesini yansıtmaktadır. Bu yüzden çalışanların işlerinden aldıkları tatmin, geniş ölçüde işin, ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılama derecesine bağlıdır (Aksu, 1998, s.1).

Bullock'e göre iş tatmini, işle bağlantılı çok sayıda arzu edilen ve edilmeyen deneyimlerin bütünü ve dengelenmesinden sonuçlanan bir tutum olarak göz önüne alınır (Cook, v.d.,

1983: 19'dan aktaran Ağan, 2002). Locke'e (1964) göre ise iş tatmini, kişinin işini ve iş deneyimini değerlendirmesinden kaynaklanan hoşa giden veya olumlu duygusal durumdur. Vromm (1964), iş tatmini kavramını çalışanların algılarına, duyguları ve davranışlarına ilişkin çok değerliik boyutlu iş tutumlarının bir ölçüsü olarak görmüştür. Hackman ve Oldham (1975), iş tatminini çalışanların işlerinden duydukları mutluluk olarak tanımlamışlardır (Genel değerlendirme için bkz. Ağan 2002). Davis'e (1982) göre iş tatmini, işgörenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk veya hoşnutsuzluktur (Budak, 1999: 46).

alışan kişi yaptığı işle bir takım ihtiyaçlarını (ekonomik, psikolojik ve sosyal) doyurur. Iř tatmini ise, gelecekle ilgili olmaktan çok çalışanın içinde bulunduğu iş yaşamı ile ilgilidir. Işin ekiciliği, işten tatminin etkenlerinden biri olabilir. Iř tatminini daha iyi anlayabilmek için, iş tatmini ile yakından ilgili kavramları kısaca açıklamakta yarar vardır.

Çalışanların işiyle özdeşleşmesi, onun işine bağlı olmasını anlatır. Özdeşleşme, bir duygusal bağlanmayı, işten doyum ise haz duymayı ya da olumlu duygusal bir durumda olmayı gösterir.

Moral, tıpkı sağlık kavramı gibi, çalışanın örgüt içinde, tüm olumlu duygularının genel bir anlatımıdır. Işten tatmin, çalışanın moraline olumlu etkide bulunan bir etken olabilir. Işten tatmin ile güdülerin tatmini da birbirinden ayrı anlamlar taşır. İnsanın güdülerinin tatmini, işten tatmininden daha geniş kapsamlı bir kavramdır. Işten tatmin sadece çalışanın işinden duyduğu olumlu duyguları içerirken, güdülerin tatmini, işi de içine alan, ama iş dışındaki yaşamla elde edilen tüm olumlu duyguları içerir. Bir işin, insanın tüm güdülerini doyması beklenemez (Aksu, 1998, s. 2).

Çalışanın kendisi, işe bakış yöntemiyle işinden ne derecede tatmin sağladığını bilebilir. Bir çalışanın işten tatmini işinden ne istediği, onun geliştirdiği değerlerine ve ekonomik, psikolojik, toplumsal gereksinimlerine dayanır. Işinden amaçladığı ise, çalışanın geliştirdiği kişisel denklik duygusuna bağlıdır.

alışan, kendisinin örgüte verdiğine inandiğı emeğe karşılık örgütten aldığını, kendine eş saydığı öteki çalışanların örgütten aldıklarıyla karşılaştırır. Bunun sonucunda, örgüte verdiğine karşılık, örgütten aldıklarının denk olup olmadığını algılamaya çalışır (Başaran, 1991, s. 199).

Iř tatmininin  önemli boyutu vardır.

1 - İş tatmini, bir iş durumuna duygusal yanıttır. Böyle olunca gözlenemez, sadece ifade edilebilir.

2- İş tatmini, genellikle kazançların ne ölçüde karşılandığı veya beklentilerin ne kadar aşıldığının belirlenmesidir.

3- İş tatmini, birbiriyle ilişkili çeşitli tutumları temsil eder. Bunlar işin kendisi, Ücret, terfi olanakları, yönetim tarzı, çalışma arkadaşı vb.dir (Aksu, 19,98, s. 3).

İş tatmini hakkında kesin olan bir nokta, dinamik olduğudur. Yöneticiler bir kez iş tatmini sağlayıp, sonra bu konuyu birkaç yıl gözden uzak tutmazlar. İş tatmini geldiği kadar çabuk gidebilir (genellikle daha çabuk); bu nedenle iş tatmininin yıllık olarak hatta aylık olarak dikkatlice izlenmesi ve korunması gerekir (Aksu, 1998, s.4).

İş bireyin gereksinimlerini karşılıyor ve yanı sıra bireyin iş ve değer yargılarını olumlu etkiliyorsa, iş tatmini oluşuyor demektir. Tatmin olma durumu bireysel mutluluğu artırıp, çalışanın işine bağlanmasını, hataların ve iş hareketliliğinin azalmasını sağlayabilecektir. Tatmin olan bireylerin işe zamanında gelip devamsızlık yapmadıkları, işten ayrılma isteklerinin düşük olduğu kaybı ve sağlık masraşarının azalacağı savunulmaktadır. İş tatmini sağlandığı ölçüde bireyler işlerine katılmada gönüllü olabileceklerdir (Gürbüz, 1998, s.10-11).

2.1.1.1. Öğretmenlerde iş tatmini

Öğretmenlerde iş tatmini bazen tükenmişlik, bazen stres kavramları ile birlikte ele alınmakta, bazen “iş tatmini” ile “iş tatminine yönelik tutumlar” kavramları birbirlerinin yerine kullanılarak geniş bir araştırma konusu oluşturmaktadırlar. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin gün boyunca öğrencilerle sürekli etkileşimde bulunmalarının ve onların öğrenim gerekliliklerini karşılamaya çalışmalarının baskı ve strese yol açtığını, bilgi, beceri ve mesleki yeterlilik açısından kendilerini geliştirmemeleri, işle ilgili gereksinimlerinin karşılanmaması gibi faktörlerin etkisiyle güdülerinin azaldığını, tüm bu olumsuzluklarında giderek iş tatminsizliği ve tükenmişliğe neden olduğunu göstermektedir. Wolpin ve arkadaşlarına (1991) göre, öğretmenin işiyle ilgili doyumsuzluğu; artan iş yükü, mesleki yeterlilik kuşkuları, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilme gibi stres kaynakları ve yaşadığı psikolojik tükenmişlik ile birlikte artmaktadır. İş tatmininin, tükenmişliğin özellikle duyarsızlaşma

boyutunun temel belirleyicilerinden bir olduğu, toplumun ve öğrenci velilerinin eleştirel tepkilerinin ve öğretmenin takdir edilmemesinin de iş doyumsuzluğuna yol açan faktörler olduğu belirtilmektedir (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu, 2001, s.8-9).

Öğretim stresli bir uğraştır. Öğrencilerle ve birlikte çalışılan kişilerle günlük etkileşimler, ardi arkası kesilmeyen öğretim gerekleri baskılara ve strese yol açmaktadır. İş stersi ve çalışanların yıpranmışlık ilişkisinin incelendiği çalışmalarda iş stersi ile yıpranmışlık sosyal hizmet ve yardım mesleklerinin önemli bir konusu olarak görölmektedir. İş stersi ve öğretmen yıpranmışlığı, tüm eğitim alanlarında çalışan öğretmenlerin sorunu olarak kabul edilmektedir. İş stresi, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları görev istemlerinin etkisidir. Sık ve yoğun stres dönemlerini niteliksel, davranışsal, fizyolojik ve psikolojik tepkiler izlemektedir. Bu tepkilerin birikimi bir süre sonra öğretmenin sınıfta ve öğretim mesleğinde kalma ya da kalmama kararını etkilemektedir. Sonunda uzun süre yaşanan iş stresi ve stresle baş etmedeki başarısızlığın farkedilmesi tükenmeye yol açmaktadır (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu, 2001, s.9).

2.1.2. İş tatmininin önemi

İş tatmini hem birey, hem de işletme açısından önemli bir faktördür. İnsanların çoğunun çalışmak zorunda olduğu ve çalışanların hayatlarının önemli bir kısmını iş ortamında geçirdikleri göz önüne alındığında birey açısından iş tatmininin önemi anlaşılabilir. Çalışanların fiziksel ve ruhsal sağlıkları iş tatminiyle ilişkilidir. İş tatmini olan çalışanların daha sağlıklı oldukları bilinmektedir. İşletme içinse çalışanların işlerinden tatmin olmaları verimlilik ve performans bakımından önemlidir. İş tatmini araştırmalarına önem veren, çalışanlarının iş tatminlerini araştıran kuruluşlar işletmedeki potansiyel problemleri teşhis eder, çalışanlarıyla yönetim arasında sağlıklı bir iletişim sağlar, iş tatminsizliğinin sonuçlarından olan ve işletmelere yüksek maliyetler yükleyen işgücü devri, devamsızlık ve olumsuz sendikal hareketlerin önüne geçerler (Arnold, 1986; 103, Vecchio, 1991; 119'dan aktaran Ağan, 2002).

Yüksek iş tatmini ekip çalışmasında önemli bir öğedir. çünkü günümüzde hızlı değişen teknoloji ve karmaşık örgütsel problemler bir işi tek başına yapmayı imkansız hale getirmiştir. Çalışanlar işlerini artık sadece emir alıp, yeteneklerinin bir parçasını kullanarak yapmaktan tatmin olmamaktadırlar. Bu nedenle hemen tüm yöneticiler çalışanlarda iş tatmini sağlamayı amaçlamalıdır (Aksu, 1998, s.6).

İş tatmininin önemli ya da önemsiz olduğunu savunan farklı görüşler mevcuttur (Kaynak, 1990, s.370). İş tatmininin önemli olduğunu savunanlara göre, öncelikle insanlar kişisel yetkilerini ortaya koymak ve gerçekleştirmek istemektedir. İş tatmini, kişilerin psikolojik olgunluğa erişmesini sağlarken, bunu elde etmemek hayal kırıklığına uğra(ır. İş, insanın yaşamında odak noktasıdır ve işsiz olan kişi umutsuzdur. Bu nedenle insanlar zorunlu olmadıkları zaman bile çalışmak isterler. Bir işe sahip olmayanların psikolojik sağlığı düşük düzeyde olabilir. İş olmayanlar fazla boş zaman geçirirler. Çünkü iş ve boş zaman birbiriyle orantılıdır. Düşük iş tatmini moral bozukluğuna, işten soğumaya, düşük verimliliğe ve sonuçta sağlıksız bir topluma ortam hazırlar (Eren, 1993, s. 110).

İş tatmininin, yüksek ücret, ilerleme olanakları gibi dışsal faktörleri işgücü devrine etki etmektedir. Türkiye gibi yüksek işsizlik faktörlerinin etkisi altındaki ülkelerde ve işgücü devri ilişkisi düzey düzeydir. Diğer bir deyişle tatminsizlik işgücü devrinin önemli bir sebebi değildir. Hastalık, kaza gibi iş devamdan alıkoyan nedenler ile iş tatmini arasında negatif bir ilişki mevcuttur (Aksu, 1998, s.6-7).

2.1.3. İş tatminini etkileyen faktörler

Tatmin, çalışanın işten elde ettiği maddi çıkarla ilgilidir. Bir çalışan, çalışması karşılığında elde ettiği ücret ve benzeri ödemelerin düzeyi ölçüsünde tatmin olacaktır.

Tatmin, iş güvenliğiyle ilgilidir. Çalışan sağlığı için tehlike yaratan bir ortamda çalışmak istemez, bunun yerine her türlü güvenlik önlemi alınan bir ortamda daha huzurlu ve mutlu bir şekilde çalışır.

Tatmin, işin zevk verme kabiliyeti ve uygunluğu ile ilgilidir. Bir çalışan becerileri, deneyimleri ve kişisel ilgilerini karşılayan görevleri' yerine getirmekten dolayı tatmin elde edebilir. Ayrıca, çalışanın yaptığı görevin gerektirdiği niteliklerle kendisinin sahip olduğu özellikler arasında tam bir uyumun sağlanması gerekmektedir.

Tatmin, üretimden doğan gururla ilgilidir, işgören yaptığı işin geri dönüşünü ve sonuçlarını görürse hoşnut olacaktır.

Tatmin, umut verici mesleki projelerle ilgilidir. Eğer çalıştığı işyerinde ona yükselme fırsatları veriliyorsa, çalışanın duyacağı tatmin yüksek olacaktır.

Tatmin, işin akışını ve hızını denetleyecek çalışanın yeteneği ile ilgilidir. Çalışan yaptığı işin düzenlenmesinde ve denetiminde yeteneklerini kullanarak söz hakkına sahipse bu

doğrudan onun tatmin düzeyi ve başarısına yansiyacaktır.

Tatmin, işyerindeki olumlu kişisel ilişkilerle ilgilidir. Çalışanın iş arkadaşlarına karşı sevgi ve bağlılığı mevcutsa, o, böyle bir ortamda çalışmaktan memnun olacaktır.

Tatmin, kurumun genel durumuyla ilgilidir. Çalışanın tatmin duymasında kurumun başlıca politikaları, genel personel uygulamaları; toplumdaki statüsü önemli rol oynar.

Tatmin, amirin tutumuyla ilgilidir. Amirin çalışanına karşı olumlu tutumu, ona değer vermesi ve ikisi arasındaki sıcak ilişkiler bireyin işten tatmin duymasını etkiler (Bingöl, 1997, s.270-271).

İş tatmininin ne olduğu, işle ilgili nelerden kaynaklandığını ortaya koymaya çalışılan bu açıklamalara daha birçok etken de katılabilir. İş tatminiyle ilgili faktörler bireysel ve örgütsel faktörler olmak üzere iki ayrı grupta incelenecektir.

2.1.3.1. Bireysel faktörler

İş tatmini kişinin işinden beklediklerini bulması sonucu oluşan olumlu tutumdur. İşgörenin işinden bekleyecekleri öncelikle kendi kişiliği ile ilgilidir. Temel kişisel özellikler iş ve iş çevresinden beklentilerin nitelik ve niceliğinin öncelikli sınırlayıcısıdır. Birey, eğitime, toplumsal katmanlar içindeki sosyal yerine, kurduğu ilişkilere göre iş arayacak ve yapacağı işin gelecekteki şeklini de yine bu tür bireysel özelliklerine göre belirleyecektir. İşgörenin işine ilişkin beklentileri kişiliği ile ilgili olduğuna göre iş tatminini oluşturan faktörlerin başında da işgörenin kişiliğinin olduğunu kabul etmemiz gerekir (Erdoğan, 1996: 234).

Burada bireysel faktörler olarak bireysel farklılıklar, yaş, deneyim, cinsiyet, meslek, iş konumu, eğitim ve zeka düzeyi ele alınmaktadır.

İş tatmini konusunda unutulmaması gereken bir gerçek de, bir bireyi tatmin eden bir iş özelliğinin diğer biri için sıkıcı olabileceğidir. Bunun dışında işe yeni başlayan birisi için tekdüze bir iş tatminsizlik yaratmazken, tecrübeli bir çalışana bu tür bir iş tatminsizlik kaynağı olabilir. Yani iş tatminini sağlayan etkenler kişiden kişiye değişmektedir (Aliyeva, 2001, s.3 8).

2.1.3.1.1. Yaş ve deneyim

Yaş ve deneyim iş tatminini etkileyen faktörlerdendir. Bununla ilgili değişik çalışma sonuçları vardır. Erdoğan (1991), Mayes ve diğerleri (1991), Markides ve Cooper (1989)

gibi birçok araştırmacı yaşça büyük çalışanların iş tatmininin genç çalışanlardan daha fazla olduğunu gösterirken, Parkhouse ve Johnson (1980) gibi bazıları da yaş ve aynı zamanda deneyim arttıka iş tatmininin azaldığını savunmaktadırlar. Bazı araştırmacılara göre ise yaş ve iş tatmini ve aynı Şekilde iş deneyimi arasında hiçbir ilişki mevcut değildir (Aliyeva, 2001, s.39).

Herzberg'e göre genç çalışanların iş tatmin düzeyi işe başladıkları ilk seneler düşer ve daha sonra deneyim kazandıkça yükselir. Ayrıca 30'lu yıllara yaklaştıka tatmin düzeyi azalmaya başlar (Gilmer ve diğerleri, 1971, s.254). Fakat yaşla ilgili çalışmalardaki bir yanılığ noktası, bir çalışma için genç olarak ele alınan grubun, diğer bir çalışma için yaşça büyük bir grup olarak ele alınabilmesidir. Bu yüzden yaş, deneyim ve iş tatmini arasındaki ilişki hakkında net bir açıklama mevcut değildir (Aliyeva, 2001, s.39).

2.1.3.1.2. Cinsiyet

Cinsiyet iş tatmini konusunu etkileyen önemli faktörlerden biridir. Tang ve Talpade (1999) niversite akademik çalışanlarıyla yaptığı bir çalışmada cinsiyet farklarının ücret ve sosyal ilişkilerden doğan tatminler üzerindeki etkisini de incelemiştir. Burada erkekler ücret konusunda kadınlardan daha fazla tatmin yaşarken, kadınlarda iş arkadaşlarıyla olan ilişkiler konusunda erkeklerden daha fazla tatmin düzeyi sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacılara göre bunun sebebi, erkeklerin aile ve evi geçindirmek için paraya verdikleri önemin kadınlara göre daha yüksek olması, kadınlarda da böyle bir sorumlulukları olmadığından paradan çok sosyal çevreye önem vermesidir.

Chambers'in yaklaşık 1000 kadınlara yaptığı araştırma sonucunda, yüksek seviyede ve yaşça daha genç ve çalışma süresi daha fazla olan çalışanların diğerlerine oranla yüksek iş tatmini yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Evli, aile sahibi veya evinde bakmakla yükümlü olduğu çocuğu olan kadınlarda iş tatmini düzeyinin ise daha düşük olduğu belirtilmiştir.

Tayvan'ın 8 ileri teknoloji Őirketinde alışan 976 kişinin katılımıyla 1988 yılında Cheung ve Scherling (1999) tarafından yapılan bir araştırmanın amacı, bu çalışanların iş tatmini, iş değerleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktı. Tayvan, Amerika ve diğer Batı ülkelerinden farklı bir kültür ve topluma sahiptir. Burada cinsiyet ve iş farklılıklarını inceleyen araştırmalar yok " denilecek kadar azdır. Bu yüzden çalışanların iş tatminini engelleyen faktörler Tayvan'da bilinmemektedir. Araştırmalar iş tatminini destekleyen dört esas faktörün görev, statü, parasal ödül ve sosyal ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Bu

araştırmada da, bu dört etkenin kadın ve erkek çalışanların iş tatmini ve iş değerleriyle olan ilişkisi incelenmiştir. Sonuçlara göre erkek çalışanların iş tatmin düzeyi kadınlara oranla daha yüksektir: yani, erkekler görev, sosyal ilişkiler ve statülerinden dolayı ysek tatmin yaşamaktadırlar.

Yukarıda verilen çalışmaların dışında aynı konuda yapılan araştırmaların farklı sonuçlar verdiği görülmektedir. Bazı araştırmacılar kadınların iş tatmininin erkeklere oranla daha ysek olduğunu, Fields ve Blum (1997), bazıları tam tersine erkeklerin iş tatmininin kadınlara oranla daha ysek olduğunu, Bilgi (1998), ve bazıları da kadın ve erkek çalışanların iş tatmin düzeyleri arasında hiçbir farklılık olmadığını, Mason (1995), Rout (1999), Johnson ve McClme (1999), Michael ve diğerleri (1999), savunmaktadırlar (Aliyeva, 2001, s.39-40).

2.1.3.1.3. Eğitim ve zeka düzeyi

Eğitim, zeka düzeyi ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmacılar farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Bazı araştırmacılar zeka ile iş tatmini arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu savunurken, Ash (1954), bazı araştırmacılar da bu ilişkinin bazen olumlu -bireyler daha ilginç, daha iyi ve kendilerine uygun iş seçtiklerinde- bazen de olumsuz - özellikle işin zorluk derecesi arttığında - olduğunu belirtmişlerdir.

Zeka düzeyi ile iş tatmini arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalardan biri de Ganzach (1998) tarafından 12686 Amerikalı çalışanın katılımıyla yapılmıştır. Daha nceki çalışmalar, bu iki değişken arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu, hatta bazıları da bir ilişkinin olmadığını vurgulamışlardır. Fakat bu çalışmada iş tatminini etkileyen üçüncü bir faktör - İşin zorluk derecesi - de ortaya çıkmıştır. Böylece, işin zorluk derecesi zeka düzeyinin iş tatmini üzerinde olumsuz bir etki bırakmasına sebep olabilir: yani iş ne kadar zor olursa, zeka ve iş tatmini arasındaki ilişki bir o kadar güçlü olur. Dolayısıyla, sonuçlara göre (a) zeka ile iş tatmini arasında olumlu bir ilişki vardır: Çünkü zeki insanlar daha ilginç, daha iyi ve kendilerine uygun bir iş seçerler; (b) iş zor olduğunda iş tatmini ile zeka düzeyi arasında olumsuz bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Görüldüğü gibi bu araştırma zeka ve iş tatmini arasındaki ilişki konusunda net bir sonuç vermemektedir. Zeka ile iş tatmini arasındaki ilişkinin işin zorluk derecesi ile değişmesi alış'anların eğitim, etnik köken ve ailesinin sosyoekonomik statüsüne de bağlıdır (Aliyeva, 2001, s.4041).

Aynı Şekilde bazı araştırmacılar bireyin eğitim düzeyi ile iş tatmini arasında olumsuz bir

ilişkinin olduğunu gösterirken, bazıları da bu iki değişken - iş tatmini ve eğitim düzeyi - arasında bir ilişkinin olmadığı kanısına varmaktadırlar. Yukarıdaki araştırmacılara göre, eğitim düzeyi ile iş tatmini arasında net bir ilişkinin açıklanamamasının bir sebebi, bu değişkenin değişik düzeylerde ele alınması ve yaşla orantılı olarak değişmesi olabilir. Eğitim düzeyi kişiden kişiye farklılık gösterdiği gibi (ilk-ortaokul, lise veya üniversite mezunu olarak), yeni mezun olmak da bu konuda büyük önem taşımaktadır. Genç birisi üniversiteden yeni mezun olup işe yeni başlamış olabilir ve bunun yanında yaşça daha büyük bir iş arkadaşı sadece lise mezunu olup bu işte daha uzun süre çalışmış olabilir. Bu yüzden de tatmin düzeyi düşük veya yüksek çıkabilir. Eğitim düzeyi, yaş, işte çalışma süresi gibi etkenler de işin içine girdiğinden, eğitim ve iş tatmini arasındaki ilişkiler için kesin bir şey söylemek mümkün değildir (Aliyeva, 2001, s.41).

2.1.3.1.4. Meslek ve iş konumu

Meslek ve iş tatmini ilişkisine bakılmak istendiğinde zorluklarla karşılaşmaktadır. Çok çeşitli meslekler olduğundan her bir meslekteki iş tatminini belirlemek çok zordur. Her meslek için farklı tatminler söz konusu olabilir: bir meslekteki iş tatmini çok yüksek, bir diğerinde ise çok düşük olabilir.

Her mesleğe göre ilişki araştırmak zor olduğundan meslekleri sınışıandırma yoluna gidilebilir, fakat bu da zor bir yoldur. Çünkü sınışıandırma kategorileri hem çok çeşitlidir, hem de tanımlanması kolay değildir.

Baycan (1985) tarafından yapılan bir araştırmada, farklı meslek gruplarından olan çalışanların iş tatmini düzeylerinin ölçülmesi, iş seçimi ve işi bırakma isteğiyle iş tatmini arasında ki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İstanbul'da faaliyet gösteren dört özel sektör firmasından 120 yönetici ve alt çalışan katılmıştır. Elde edilen sonuçlardan, yüksek seviyede çalışanların iş tatmini düzeylerinin alt seviyede çalışanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca iş tatmininin yapılan görevlere göre de değiştiği ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde, ilgi noktasına ve ilerleme fırsatlarına dayanarak iş seçimi yapan bireylerin iş tatmininin, aile baskısı ve ücrete dayanarak iş seçimi yapanların iş tatmini düzeylerine oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Kendi rızasıyla işinden ayrılmak isteyenler, işine devam etmek isteyenlerden daha düşük iş tatmini yaşamaktalar. Bu da gönüllü olarak işi bırakma ile iş tatmini arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

İş konumu (pozisyon) açısından bakıldığında da sorumluluk, otorite, ücret, çalışma şartları, ilerleme fırsatları, statü ve yönetme seviyesi şeklinde bir sınışıandırma yapılabilir. Genellikle bu kategoriler yükseldikçe iş tatmininin de arttığı belirtilmektedir. Buna göre daha yüksek seviyede çalışanların iş tatmini alt seviyede çalışanların iş tatmininden daha yüksektir.

Goldberg ve Waldman (2000) meslekteki çalışma süresi arttıkça işten duyulan tatminin de arttığını da gözlemlemiştir. Onlara göre bunun nedeni işten beklentilerin daha gerçekçi temellere oturmaya başlaması ve kişinin kendisini iş ortamına uydurması olabilir (Aliyeva, 2001, s.42-43).

2.1.3.2. Örgütsel faktörler

İş, bireyleri bazı çıkarlar için bir araya getiren bir faktördür ve bireyler yaptıkları işten zevk aldıkları sürece daha etkin ve verimli çalışırlar. İşin yaşamlarında bu kadar önemli yer almasıyla bireyler, yapmaktan hoşnut olacakları ve kendilerini mantık, duygu ve değerleri açısından tatmin edebileceğine inandıkları işleri üstlenmeyi seçmek, uygulamak ve sonuç almayı istemekte ve bu şekilde mutlu olacaklarını düşünmektedirler (Gürbüz, 1998, s.8).

İşgörenin iş ve iş ortamına ilişkin bir dizi faktöre oluşturduğu tutumların bileşkesi iş tatmini olarak karşımıza çıkar. Bu faktörler arasında işin genel görünümü, işgörene sağladığı sosyal ve ekonomik çıkarlar ile iş ortamı şartlarının özel bir yeri vardır. Her şeyden önce bu faktörler çalışanların iş tatminini yükseltmek için yöneticilerin üzerinde işlem yapabileceği değişkenlerdir. Yine bu faktörler bireysel değil toplumsaldır, yargısal olmayıp analiz edilebilir, ölçülür, diğer işlerdeki ile karşılaştırılabilir türdendirler.

İşin niteliği tatmini belirleyen değişkenlerin başında gelir. İşin zorluk derecesi, çeşitliliği, ilginç olması, yaratıcılık gerektirmesi, meydan okuyuculuğu, kişiye öğrenme fırsatı vermesi, bir sorumluluk gerektirmesi işin niteliğini oluşturur. Zor veya değişken bir işi yapan, bazılarının ulaşamayacağı sonuçlara varabilen kişiler yaptıkları işten mutluluk duyarlar. Bir bakıma iş kişiden üst düzey isteklerde bulunuyorsa işgören daha fazla başarıma arzusu gösterecek, başarısı onu iş tatminine götürecektir. Ancak işin zor veya kolay olması işgörenin taşıdığı özelliklere bağlıdır. Eğer iş, kişinin sahip olduğu bilgi, yetenek ve özelliklerin çok üzerinde işgören niteliği istiyorsa ortaya sıkıntı, moral bozukluğu çıkacaktır. Sıkıntı ve moral bozukluğunun ise iş tatminsizliği doğurduğu bilinmektedir. O halde işin zorluk, sınırı işgörenin kapasitesine bağlıdır, başarı noktasına

kadar iş zorluğu tatmin doğururken, başarısızlık belirtilerinden sonra iş zorluğu tatminsizlik yaratacaktır. Diğer taraftan kişinin özellik ve niteliklerine göre basit olan işler de sıkıntı yaratır. Sonuç olarak, bireysel yeteneklere uyumlu olan, az da olsa meydan okuyucu işler tatmini sağlarken, işin kişiyi çok zorlaması da hayal kırıklığı yaratır, iş tatminsizliği doğurur. Kişinin mesleki pozisyonu, eğitimi ve yetenekleri ne kadar yüksekse işin meydan okuyuculuğu iş tatmini açısından o kadar önemli hale gelir. Yönetici düzeyindeki birçok kişi işin kabul edilebilir düzeydeki zorluğundan tatmin olduğunu her fırsatta göstermektedir (Arnold & Feldman, 1986: 86, Erdoğan, 1996: 238).

İşin toplum içindeki genel görünümü de doğrudan iş tatminini belirleyen faktörlerdendir. Toplumsal yapı tarafından yeteri kadar kabul görmeyen, kendisini iş hayatına hazırlarken birey tarafından hayal edilmeyen işlerin yapılması zorunluluğu iş tatminini azaltacaktır.

Ücret, iş tatmini konusunda yapılan çalışmalarda tatmin veya tatminsizliğin temel faktörlerinden birisi olarak ortaya çıkmaktadır. İşgörenin işe karşı tutumunu aldığı ücreti n yeterliliği, alması gerekene oranla normalliği ve ihtiyaçlarını karşılama derecesi belirler. Ancak bir noktadan sonra ücretin iş tatmini üzerindeki etkisi miktarı ile değil işgörenler arasındaki dağılımı ile kendisini göstermektedir. Kişinin kendisi ile aynı düzeyde olanlardan daha az ücret aldığını bilmesi, özellikle de kendisinden daha az yetenekli olduğuna inandığı işgörelere göre ücretinin düşük olduğunu bilmesi iş tatminsizliği yaratmaktadır. Ücret, işin kişiden istediklerine, bireyin yeteneğine ve toplumun ekonomik yapısına göre adil ise işgörenin işine karşı tutumu olumlu olacaktır. İş tatmini açısından alınan ücretin diğer kişilere göre dengeli olması yüksek olmasından daha önemlidir.

Terfi yapılan işten elde edilen maddi geliri arttırdığı kadar, kişinin sosyal statüsünü yükseltmekte, toplum içindeki yerini olumlu yönde değiştirmektedir. Bu sebeplerden insanlar çalıştıkları işlerde başarılı olmak ve bir üst görev basamağına terfi etmek isterler. Prensip olarak her düzeydeki işgörenin başarılı olması halinde yükselme imkanı bulması yaptığı işteki tatminini artıracaktır. Buna karşılık işletmedeki tüm terfi kademeleri dolu ise, işgören başarılı olsa dahi yükselme olanağı bulamayacaksa kişinin giderek iş tatmini azalacaktır.

Ödüllendirilme de iş tatminini olumlu yönde etkiler. İşletme, oluşturacağı gerçekçi bir başarı değerlendirme sistemi sonucu başarılı olanları ödüllendirirse, ödülü hak edenlerin iş tatminini artıracaktır. Başarı değerlendirme sisteminin adil olmaması, yeterlinin yanında

yetersizin de ödüllendirilmesi ise başarılı olduğuna inanan işgörenlerin iş tatminini olumsuz yönde etkileyecektir.

Yönetim şekli de iş tatminini oluşturan bir başka önemli etkidir. Yönetim şekliyle iş tatmini arasındaki ilişkinin iki boyutu vardır. Birincisi yönetimin işgören-merkezli olmasıdır. Astlarının çözümleyemedikleri sorunlarına destek veren ve onlarla resmi olduğu kadar kişisel ilişkiler de kuran yöneticiler çalışanların iş tatminine katkıda bulunurlar. Her yaptığı denetlenen, kendi başına kesinlikle karar veremeyen, davranışlarında serbest olmayan astlar da zamanla iş tatmininden uzaklaşmaktadırlar. İkinci boyut ise kararlara katılımdır. Çalışanlara bu olanak verildiği zaman, kendi görüş ve fikirlerine önem verildiğini düşünerek gerçek bir tatmin elde edebilirler. Çalışanların fikirlerini almak, üstlere işlerin yapılmasında kolaylık sağlayacaktır. Çünkü işin planlanmasına az çok katılan çalışan, işinin gereğini severek yapacaktır (Luthans, 1992: 121, Eren, 1993: 255).

İş tatminini incelerken işin aşağıdaki boyutlarını göz önünde bulundurmak çok önemlidir:
Ücret: miktarı, eşit olup olmaması, veriliş şekli;

İşin kendisi: ilgi, çeşitlilik, başarı şansı, zorluk derecesi, yöntemler gibi;

Ödül: ilerleme fırsatı;

Fark edilme: takdir, eleştiri;

Yararlan: emeklilik, sağlık sigortası, yıllık gelir, tatiller gibi;

Çalışma koşulları: saatler, dinlenme araları, teçhizat, ısı, aydınlatma, yerleşim;

Üst yönetim: insancıl ilişkiler, üst-ast ilişkileri;

Meslektaşlar: yardımseverlik, arkadaşlık;

Kurum ve yönetim biçimi: Çalışanlara davranış, kurum politikaları gibi (Aliyeva, 2001, s.43).

Aşağıda genel olarak çalışanın iş ortamına karşı tutumunu belirleyen yukarıdaki ve diğer faktörlerden bazıları yer almaktadır.

2.1.3.2.1. Örgüt büyüklüğü

İş tatmininin örgüt büyüklüğü ile orantılı olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir. Bu araştırmalara göre küçük örgütlerde iş tatmini arkadaşlık, küçük

gruplarla çalışmak ve bireysel yakınlığın fazla olması nedeniyle daha yüksektir (Erol, 1998, s.3). Ayrıca, küçük örgütlerde işe ve ortama uyum sağlamak da daha kolaydır. Dolayısıyla örgüt büyüdükçe orada çalışanların iş . tatmini azalmaktadır (Aliyeva, 2001, s.44).

2.1.3.2.2. Kurum ve Yönetim Biçimi

Çalışanın amacı işinden tatmin olmayı sağlamaksa, yöneticinin de amacı onu tatmin etmek olmalıdır ki bu şekilde verimliliği yükseltsin. Yönetime göre ID1Jtlu bir çalışan verimli bir çalışandır (Aliyeva, 2001, s.44). Bireysel tutumların yöneticilerce bilinmesi, sonuçta oluşabilecek olumlu ya da olumsuz durumların önceden kestirilebilmesi bakımından, iş tatmini önemlidir. Güven verici, dürüst, adil davranılan, iyi ilişkilerin olduğu, az çalışmalı ortamlar, yönetimin sorun çözme yeteneği ve başarısı çalışanın tatminini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, çalışma koşullarının yeterliliği ve düzeni, temiz, modern olması, yeterli araç-gereci içermesi, hem kişisel rahatlık, hem de iyi iş yapmak için önemli olmaktadır (Gürbüz, 1998, s.9).

Kilbridge'e (1960) göre çalışanlar karmaşık olmadığından dolayı tanımı ve sınırları belli olan görevleri tercih etmektedirler. Ayrıca, devamsızlık-işten ayrılma ve tekrarlanan işler arasında bir ilişki bulamadığından, iş tatmini ve işin tekdüzeliği arasında bir ilişkinin olmadığı kanısına varmıştır. Fakat, Ray (1959) ve Sith (1955) işin tekrarlanması ile bıkkınlık arasında bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Böylece, çalışan tekdüze işlerden sıkılmakta ve bu da onun iş tatminini etkilemektedir.

2.1.3.2.3. Ücret

Ücret konusu iş tatmininde temel faktörlerden biridir, fakat çalışanların yaptıkları işlerden dolayı değişmektedir. Kişinin işinden beklediği ücreti alabilmesi veya elde ettiği ücret ile ekonomik beklentilerini karşılayabilmesi onun işine karşı tutumunu olumlu kılmakta, kişi açısından iş tatminini artırmaktadır. Herzberg (1957) yaptığı çalışmalarda bazı çalışanların ücreti iş tatmininde üçüncü, bazılarının ise yedinci sıraya koyduklarını ortaya çıkarmıştır. Aynı şekilde Troxell (1954) işçiler tarafından ücretin üçüncü, fakat daha yorucu işlerde çalışanlar tarafından ise birinci sıraya koyduklarını ortaya çıkarmıştır (Aliyeva, 2001, s.45).

Ücretin beklentilerle uyuşmamasının bir tatminsizlik nedeni olduğu bilinmektedir.

Ücretlerin beklenenden az olması, yetersiz zamlar veya ikramiyeler, çalışanların enşasyon karşısında satın alma gücünü kaybetmelerine, parasal yükümlülüklerini tam olarak ve zamanında yerine getirememelerine neden olmaktadır. Bu takdirde kişilerin hayal kırıklığı ve bunalıma girmeleri, ek iş aramaları, özellikle geceleri ek işlerde çalışma zorunlulukları ya da en azından cumartesi ve pazar günleri çalışma mecburiyetleri ile karşılaşmaktadır (Aliyeva, 2001, s.46).

2.1.3.2.4. İletişim

Suehr'e (1962) göre iletişim işletmelerdeki en önemli faktörlerin başında gelmektedir ve bu yüzden de iş tatmini araştırmalarında önemli yer tutmaktadır. Leavitt (1951) birbiriyle iyi iletişim ağı içerisinde olan ve her bireyin özgürce iletişime katılma hakkı olduğu çalışma gruplarında iş tatmini düzeyinin daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

2.1.3.2.5. Güvenlik

Güvenlik Fournet ve arkadaşları (1966) tarafından çalışanların iş tatminini etkileyen en önemli faktör olarak savunulmaktadır. Güvenliğin önemlilik derecesi, onun olmadığı durumlarla olduğu durumlar arasındaki büyük farklılıktan da anlaşılabilir. Bireyin, Örgütün kendine değer verdiğini, istenen özelliklere sahip olduğunu, yasal durumlar dışında işten atılmayacağını, kendine bilinmedik biçimde davranılmayacağını bilmesi, gelecekte emin olması iş tatminini önemli bir şekilde etkileyecektir (Aliyeva, 2001, s.44).

2.1.3.2.6. Tekdüzelik

Görevin işin bütününe kapsamı, çeşitliliği, anlamlılığı, özerkliği, geribildirim olanağı, sorumluluk gerektirmesi, bireyin Özellik ve yeteneklerine uygun olması, ilgi çekici olması, öğrenme ve yeteneklerini kullanma olanağı vermesi, yenilikçi olması, yaratıcılık istemesi, özel yetenek gerektirmesi, tekdüze olmaması iş tatmininde önemli rol oynayan etkenlerdir. İşin standart hale getirilmesi verimliliği ve bu şekilde iş tatminini artırmaktadır. Fakat işi standartlaştırmada aşırıya kaçmak bazen iş tatminini azaltmaktadır. İş belirli standartlara göre yapıldığında çalışanlar neyi nasıl yapacaklarını bilirler ve bu yüzden de güçlük çekmezler. Fakat iş, kişinin yaratıcılık yönünü yok edecek hale getirilirse o zaman da bazı çalışanların iş tatmini azalacaktır.

2.1.4. İş tatmininin sonuçları

İş tatmininin yüksek olması, başka bir deyişle çalışanın işine karşı olumlu duygular beslemesi, öncelikle çalışanın mutluluğunu artıracaktır. Yönetim açısından önemli olan ise iş tatmininin başarı, verim, devamsızlık, işgücü devri, olumsuz sendikal çalışmalar gibi değişkenleri nasıl etkilediğidir.

İş Tatmini ve Başarı İş Tatmini konusunda çalışmaların başlamasıyla birlikte ortaya, yaptığı işten tatmin olan işgörenin işinde daha başarılı olacağı, daha verimli olacağı yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. İş tatmini olan işgörenlerin işlerine daha bağlı oldukları, bu nedenle daha fazla çalışacakları düşünülmüştür. Ancak yapılan araştırmalar bu görüşü yeteri kadar desteklememiştir ve iş tatminiyle başarı arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur (Arnold, v.d., 1986: 93). Vroom, iş tatmini ile başarı arasında pozitif, fakat düşük (0.14) bir korelasyon bulmuştur (Vecchio, 1991: 127).

İş tatmini ile başarı arasındaki ilişkiyi açıklayan birinci görüş tatmininin başarıyı artırdığı yönündedir. Herzberg'in iki faktör kuramı bu görüşün en önemli destekleyicidir.

İş tatmini ile başarı arasındaki ikinci görüşe göre başarı tatmine yol açar. Bu görüşe göre yönetici iş tatmini yaratmak yerine üstün başarıyı elde etmeye dönük çalışmalar yapmalıdır. Eğer işgören üstün başarı elde ettiğinde kendince önemli bir ödül alırsa sonuç tatmin olacaktır. Yapılan çalışmalarda, belirli bir zamandaki başarı ile sonraki dönemde elde edilen iş tatmini arasında sağlıklı ilişkilere rastlanmıştır. Üstelik bu ilişki, tatminin başarıyı yarattığı yönündeki ilişkisinden daha güçlüdür (Erdoğan, 1996: 250).

İş tatmini ile başarı arasındaki ilişkiyi açıklayan üçüncü görüş ise, başarı ve tatmine ödüllerin sebep olduğudur. Bu yaklaşıma göre iyi bir ödüllendirme hem bireysel tatmini hem de iş başarısını etkiler. Bu durumda iş tatmini yaratmak isteyen yönetici yüksek ödül vermeli, buna karşılık aynı zamanda üstün başarı isteniyorsa ödüller başarı ile orantılı olmalıdır.

İş tatmini ve başarı arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmalar arttıkça bu ilişkinin dolaylı olduğu, araya ödülün girdiği görülmüştür. Üstün başarı, başarıya verilen ödül ve bu ödülün çalışanlar tarafından olumlu algılanması ile iş tatmini arasında; sonuçta ortaya çıkan tatmin ile de başarı arasında bir döngü bulunmaktadır. İş başarısının artması ödül beklentisini doğurmuş, ödülün de istekleri karşılama derecesine göre ortaya tatmin çıkmıştır. İşgörenler aldıkları ödülleri başarı düzeylerinin altında veya hak etmeyene de ödül verildiği yönünde

algırlarsa ortaya tatminsizlik çıkacaktır. İş tatmini ve devamsızlık İşe devamsızlık işgörenin çalışma programı veya planına göre çalışması gereken zamanlarda işine gelmemesidir. Diğer bir tanımlamaya göre devamsızlık, herhangi bir neden belirtmeksizin programlanmış bir işi sürdürme de herhangi bir nedenle başarısız olmasıdır. Devamsızlık işletme yönetimi tarafından arzulanmayan ciddi bir disiplin sorunu olarak algılanmaktadır (Budak, 1999: 51).

Devamsızlık çalışmalarında kaçınılmaz devamsızlık ve gönüllü devamsızlık arasındaki ayrımı iyi yapmak gerekir. Hastalık, doğum, yakınların ölümü, evlenme gibi sebeplerden ortaya çıkan kaçınılmaz devamsızlığın şüphesiz iş tatminiyle bir ilişkisi olmayacaktır.

Her sene, devamsızlık yüzünden kaybolan işgücü grev ve lokavtlarda kaybolandan çok daha fazladır. Devamsızlığın işletmelere doğrudan maliyeti Birleşik Devletler’de 30 milyar dolar olarak tahmin edilmektedir (Vecchio, 1991: 124).

İşinden tatmin olmayan iş görenlerin devamsızlıklarının daha fazla olduğu bilinmektedir. Esasında devamsızlık ile tatminsizlik arasındaki ilişkileri araştıranlar bu konuda çok güçlü sonuçlar elde etmemişlerdir. Buna rağmen iş tatmininin devamsızlıkla ilişkili olduğu kesindir. Herzberg’in, 1957 öncesi çalışmalardan seçmiş olduğu 13 araştırmadan 12’ sinde iş tatminsizliği ile devamsızlık arasında ilişki bulunmuştur (Erdoğan, 1996: 252, Bingöl, 1997: 273).

İş tatmini ve işgücü devri İşgücü devri çalışanların bir kuruluşun kadrosunda istihdam edildikten sonra herhangi bir nedenle ayrılmalarını veya kuruluştan uzaklaştırılmalarını ifade eder. İş tatmini, işgücü devri ile de olumsuz ilişkilidir, üstelik korelasyon işe devamsızlıkta bulunandan daha güçlüdür. Şüphesiz işten ayrılmayı iş piyasası koşulları, alternatif iş fırsatları, kişinin işletme kıdemi gibi faktörler de etkileyecektir. Ancak bu faktörler veri kabul edildiğinde dahi iş tatmini ile işten ayrılma arasında açık bir ilişki bulunmaktadır. Vroom tarafından incelenen yedi çalışmada iş tatmini dereceleri ile işgücü devri arasında tutarlı bir olumsuz korelasyonun olduğu bulunmuştur (Erdoğan, 1996: 252, Bingöl, 1997: 273).

İşinden ayrılan bireyin yerine yenisinin alınması, işe yerleştirilmesi ve eğitim giderleri, işe alışma döneminde yapmış olduğu hatalar nedeniyle düşük üretim hızı örgütün etkinliğini olumsuz yönde etkiler. Yapılan bir araştırmada işgücü devri maliyeti İngiltere’de yarı-nitelikli bir çalışan için yaklaşık 150 sterlin, bir yönetici içinse bir yıllık maaşının tutarı

kadar olduğu hesaplanmıştır. Diğer bir araştırma, Birleşik Devletler’ de yeni bir tezgahları işe alma ve yerleştirme maliyetinin 1000 dolar olduğunu belirtmektedir. Bir savaş uçağı pilotu için işgücü devri maliyetinin ise 300.000 dolara yükselebileceği tahmin edilmiştir. İşgücü devrinin yüksek maliyeti göz önüne alınınca, iş tatmini-işten ayrılma ilişkisinin yönetim için ne kadar önemli olduğu açıktır (Aksu, 1998: 60).

İş tatmini ve sendikal hareketler İş tatminsizliğinin daha çok olumsuz sendikal hareketlere yol açtığı, işgörenlerin kendi aralarında anlaşarak verimi düşürmelerine sebep olduğu da bilinmektedir. 62,000 çalışan üzerinde yapılan bir tutum araştırmasında Harnner ve Smith sendikal hareketlerin kabaca üçte birinin iş tatmini bilgisinden tahmin edilebileceğini gözlemişlerdir (Vecchio, 1991: 126).

İş tatmini ve davranışsal bozukluklar İş tatmininin verimliliğe etkisi, işe geç kalmaları ve işten ayrılmaları azaltması yönetsel sonuçlardır. Bazı hallerde toplumun ahlaki yapısına, işletmenin kültürel olgunluğuna ters düşen davranışların da iş tatminsizliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Sınırlı sayıda da olsa, kendine haksız davranıldığını düşünen, adil olmayan davranışlar algıladığı için işinde tatmin olmayan bazı işgörenlerin yönetimi cezalandırmak için işyerlerinde hırsızlık yaptıkları, Üstelik kendilerini böyle bir yol izlemekte haklı gördükleri saptanmıştır. Bunun yanında alet, makine ve malzemelerin tahribi, yönetimin tutumundan devamlı şikayet edilmesi, iş arkadaşlarıyla geçimsizlik gibi durumlara da rastlanmıştır (Erdoğan, 1996: 255).

İş tatminsizliğinin fiziksel ve duygusal sağlık sorunlarına da yol açtığı bilinmektedir. İştahsızlık, uykusuzluk, duygusal çöküntü, tansiyon, nefes darlığı, baş ağrısı, yorgunluk gibi faktörlerle iş tatminsizliği arasında ilişkiler bulunmuştur (Luthans, 1992: 124).

Tatminsizliğin önemli bir etkisi de çalışanlarda dikkatsizlik ve konsantrasyon kaybı meydana getirmesidir. Bu ise hatalara sebep olur. Hatalar da hem çalışanın kendine güvenini sarsar, hem de örgütsel açıdan zaman, para ve kaynak savurganlığına neden olur (Aksu, 1998: 61).

2.1.5. İş tatmini ile ilgili kavramlar

Bu bölümde iş tatmini ile çoğu kez karıştırılan motivasyon, performans ve yaşam tatmini gibi kavramlar ele alınmaktadır. Bunlar iş tatminine benzer kavramlar olsa da, aralarında bazı farklılıklar vardır.

2.1.5.1. Motivasyon

Motivasyon bir amaca ulaşmak için gösterilen çabadır. Uzun saatler boyunca ve sıkılmadan öğrencilerinin ve okulunun ihtiyaçlarını karşılamak için çalışan bir öğretmen yüksek motivasyon sergilemektedir.

Tatmin ise işle ilgili bireyin hissettikleri duygularıdır. Bu duyguların olumlu veya olumsuz olması mümkündür. Aynı öğretmen yüksek motivasyon sergilemesine rağmen iş tatmin düzeyi- kurum içi sorunlardan dolayı düşük olabilir. Yani onun motivasyonu yüksek, iş tatmini ise düşüktür.

Motivasyon ve iş tatmini arasındaki bu farklılık, yüksek iş tatmininin doğrudan yüksek verimlilikle neden sonuçlanmadığını anlamaya yardımcı olabilir. Motivasyonu düşük bireyler verimliliği yükseltmek için bir şey yapamazlar. Motivasyonu yüksek olanlar ise tüm gayretlerini verimliliği artırma yolunda sarf ederler. Bu yüzden ki, bazen motivasyonu yüksek çalışanlarda çabuk tükenme ortaya çıkmaktadır. Bass (1965) verimli bir çalışanın daha fazla iş tatminsizliği yaşadığını savunmaktadır. Ona göre bunun nedeni bireyin çok bağlı olduğu işinde birtakım çatışmalar yaşamasıdır (DuBrin, 1972, s.264'dan aktaran Balcı, 2004)

Wernimount, Toren ve Kapell (1970) 775 teknisyen ve bilim adamının katılımıyla, motivasyon ve iş tatmini arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koyan bir araştırma yapmış ve bu araştırma sonucunda "motive edici" ve "tatmin edici" terimlerini aynı anlamda kullanmanın yanlış olduğu ortaya çıkmıştır. çünkü motivasyon ve iş tatmininin kaynakları farklı olduğu gibi, ifade ettiği anlamlar da farklıdır (DuBrin, 1972, s.264'den aktaran Balcı, 2004).

2.1.5.2. Performans

Uzun yıllar boyunca, yöneticiler tatmin düzeyi yüksek çalışanların iyi eleman olduklarına inanmışlardır. Diğer bir deyişle, eğer tüm çalışanların mutlu olmasını sağlarsa, performansların da otomatik olarak yükseleceğini düşünüyorlardı. Mutluluk tatminden doğar, fakat tatmin olmak her zaman .. mutluluğa bağlı değildir. Aynı şekilde araştırmalar tatmin düzeyinin performans artışına sebep olmadığını gösterdi, oysa performans artışı da tatmin olmanın bir parçasıdır (Aliyeva, 2001, s.36).

Bu konuyla ilgili yapılan 100 çalışmayı inceleyen araştırmacılar iş tatmini ile iş

performansı arasındaki ilişkinin oldukça düşük olduğuna, ayrıca iş tatmininin tükenme, iş devamsızlık, yorgunluk, iş kazaları ve grevler üzerinde etkili olduğuna karar verdiler. Sonuçlara göre iş ortamının zengin, huzurlu ve mutluluk dolu olmasına önem veren şirketler tatmin düzeyi yüksek olan elemanları tercih etmektedirler (Byars ve Rue, 2000, s.303).

Ayrıca, işletmenin ödüllendirme sisteminin de iş tatmini üzerindeki etkisi büyüktür. Eğer çalışanlara performanslarına göre ücret artışı sağlanırsa, bu doğrudan onların iş tatmini ve performanslarına yansiyacaktır (Byars ve Rue, 2000, s.302).

Brayfield ve Crockett 1955 yılında iş tatmini ve iş performansı ile ilgili yaklaşık tüm çalışmaları incelemiş ve bu iki değer arasında hiçbir ilişkinin olmadığına karar vermişlerdir. Aynı şekilde Vroom da incelediği birçok araştırmalarda bu iki değer arasında çok az miktarda ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Blum ve Naylor, 1968, s.374'den aktaran BALCI, 2004).

2.1.5.3. Yaşam tatmini

İş tatmini ve yaşam tatmini birbiri ile sıkı bir şekilde bağlantılıdır. Yaşam tatmininin başında da bireyin aile yaşantısı gelmektedir. Aile yaşamında mutlu olmayan bireyler, genellikle işe karşı ilgisiz ve isteksiz olur, bu da onların işten duydukları tatminsizliği artırır. Kısaca, iş tatmini yaşam tatminini, yaşam tatmini de iş tatminini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Araştırmalara' göre bireyler yaptıkları işlerde tatmin yaşadıkları zaman özel hayatları daha düzenli ve mutlu olmaktadır. Yani, onların iş tatmini doğrudan yaşam tatminlerine yansıtmakta, dolayısıyla iş tatmini ile yaşam tatmini arasında olumlu bir ilişki olmaktadır (Aliyeva, 200 I, s.34).

2.1.6. İş tatmini ve ilgili örgütsel davranış alanları

2.1.6.1. Tutumlar ve iş tatmini

Verimliliğin tek anahtarı birlikte çalışan insanların birbirlerine karşı olan tutumlarıdır. Uyumsuzluk verimlilik gelişmesinde ciddi bir engeldir. Tutumlar, kendi başlarına motivasyon, kültür, yönetim sistemleri, işin niteliği ve kişisel değer sistemleri ve yaşam belirtileri gibi çok kişisel hassas şeyleri içeren uzun ve kısa vadeli etmenlerin etkileşimini yansıtır. Yöneticilerin çoğunluğu, tutumları yönetmenin önemli ve mümkün olabileceği

fikrini kabul etmezler. Bu konuda “Ben tutumları değil, sonuçları yönetirim” veya “Ben tutumları değil davranışları yönetirim” tümcelerine sıkça rastlanabilir. Bazı yöneticiler ise kişilerin tutumlarının kendi inisiyatifinde ve tasarrufunda olduğunu, bunu etkilemeye çalışmanın kişilik haklarının ihlali anlamına geleceği kanısını taşırlar.

Kişi karmaşık bir ortamda sınırlı sayılabilecek kişi, kurum veya objelerle sürekli olarak karşı karşıyadır. Karşılaştığı bu uyarılardan sürekli olarak etkilenmekte, onlardan bazı bilgiler almakta ve onlara karşı bir inanç veya düşünce sistemi oluşturmakta, oluşturduğu bu düşünce ve inançlarla aynı objelerle karşılaştığında özel bir davranış sergilemektedir. Kişi çevresinde bulunan, kendisini sürekli uyaran diğer kişiler veya olgulardan aldığı uyarıları derler, düzenler ve zihinsel sisteminde saklar. Aynı kişi, aynı olgu veya kişilerle karşılaştığında gösterdiği bu düzenlenip saklanmış düşünce demeti kişinin sözü edilen uyanlara karşı tutumudur (Erdoğan, 1991, s.361).

Sonuç olarak, “İş tatmini” açısından tutumun tanımı yapılacak olursa; Tutum, bir nesne ya da kişiye karşı özel şekilde davranmak ve duygular taşımak yolu ile sürekli bir eğilim taşımaktır (Erdoğan, 1991, s.364).

İşe bağlılık şeklinde ele alınan tutum türü, örgüt (işletme.) ve tutum çalışmalarına dahil edilmiştir. Bu tutum, çalışanın işini benimseme devresidir. Çalışan, işinin tüm yönlerini benimseyebilir, sevdiği ve beğendiği yönleri olabilir, aynı zamanda işin bazı yönleri kendisini tatmin etmeyebilir. Ancak, sonuç olarak sevdiği yönü fazla ise işine bağlılık derecesi de fazla olacak ve kişi bu işi yapmaya devam edecektir. Çalışanın işine bağlı olması halinde verimliliği artacak, iş tatmini bulacak, iş ortamı ile olumlu ilişki kuracaktır.

İşletmelerde görülecek diğer tutum türü ise iş sorumluluğudur. Bu tutum türü örgütsel sorumluluk diye tanımlanabilir. Çalışan, işletmenin kurallarına, işleyişine bağlanır ve kendi davranışlarını örgütsel kurallar doğrultusunda düzenlerse zamanla ortaya örgütsel bağlılık çıkabilir (Aksu, 1998, s.10). Çalışan bu tutum türüne sahip ise, iş ortamında bulunmaktan huzur duyacak, kişi – işletme bağlılığı süreklilik kazanacaktır.

İş hayatı ile ilgili örgütler içinde yaşamını sürdüren çalışan bu alanın elverişli veya elverişsiz durumlarına göre, ihtiyaçlarının kolay ve zor bir şekilde tatmin edilmesi için uğraşta bulunmaktadır. İsteddiği olanakları bulan ve ihtiyaçlarını gideren çalışan tatmin olacak, psikolojik yönden huzura kavuşacaktır. Aksi takdirde, tatminsizlik veya hur çöküntüsü ve bozulma denilen psikolojik durumlar meydana çıkabilecektir.

İş hayatında çalışan istediği işi ve bu işin kendi bilgisi ve yeteneği bölümüne gren kısmını elde ettiği sürece işinde ve işyerinde daha verimli çalışacaktır. Ayrıca, kendisine uygun bir işyeri verilen çalışana, aynı zamanda maddi ve manevi ihtiyaçlarını tatmin olanağı sağlamak durumu ile de karşılaşır. Arzu ve ihtiyaçlarının tatmin edilmediğini gören çalışanlar, olumsuz bir takım tutumlara sahip olacaklardır. Böylece tatminsizlik hali ve uyumsuzluğuna yol açılmış olacaktır. (Aksu 1998, s.11).

2.1.6.1.1. İş tatmini oluşumunda tutum bileşenleri

İş tatmini oluşumunda tutum3 temel bileşene ayrılabilir.

a) Duygusal Bileşen

Kişinin bir nesne hakkındaki duygularını olumlu, olumsuz, yansız kapsar. Bu nesne bir insan olabilir, bir grup olabilir, bir kurum veya soyut bir şey olabilir.

Tutumlar bir bireyin kazanılmış kişisel özelliklerinin bir bölümüdür ve diğer kazanılmış kişisel özellikleri gibi klasik veya edimsel koşullanma yoluyla veya modellerin gözlenmesi ve taklit yoluyla öğrenilmişlerdir (Clifford, 1995, s.363).

b) Bilişsel Bileşen

Kişinin nesne hakkındaki bilgisi ve inançlarından oluşur. Bu bilginin deneysel olarak gerçek veya doğru olup olmaması bir fark yaratmaz. Bir tutumun inanç yönü ile duygu yönü karşılıklı olarak birbirini etkilerler. Tutumlarla inançlar devamlı birlikte bulunurlar. Tutumla birlikte bulunma durumu tüm inançlar için geçerli kabul edilmemektedir (Aksu, 1998, s.12).

c) Davranışsal Bileşen

Kişinin bir nesneye karşı belirli şekilde davranma eğilimini içerir. Tutumu oluşturan bileşenlerden sadece davranışsal bileşen doğrudan gözlenebilir.

Tutum ve davranış arasındaki ilişkinin açıkça anlaşılabilmesi için, tutumların edenlerini ve sonuçlarını beraber ele almak gerekir (Aksu, 1998, s.13).

Buna göre fiili davranış, inançlar, duygular, davranışsal niyetler ve diğer (örgütsel, sosyal ve kültürel) faktörlerin bir fonksiyonu olmaktadır. Fiili davranışlar tutuma göre şekillenmektedir. Eğer nesneye karşı tutumlar olumlu ise iş tatmini, olumsuz ise iş tatminsizliği mevcut olacaktır. Bu tutumların sonucu, davranışsal niyetler söz konusu

olacaktır.

Tutumlar, inançların, duyguların ve davranışsal niyetlerin bir sonucudur, çalışanları yaptıkları işin kendilerine sağlayacağı deneyim ve eğitimin; terfi için gerekli olduğuna inanıyorlarsa, iş tatmini oluşacaktır. Tatmin mevcut ise oranı artacaktır.

Sonuçta kişi organizasyonda kalmak isteyecek (davranışsal niyetler) ve mümkün olduğu kadar üretken olacaktır, (fili davranış). inançların oluşumunda rol oynayan üç süreç vardır. Bunlar;

1 - Geçmiş deneyim; Kişiler, geçmişte olduğunu gördükleri veya deneyim kazandıkları şeylere inanma eğilimindedirler,

2- Ulaşılabilir Bilgi

3- Genellemeler; Benzer olaylar veya durumlardan gelir. Tutum oluşumu hakkında en önemli şey, bunun öğrenilebileceğidir. Kişiler, deneyimlerinden, çalışma arkadaşlarından aile ve üstlerinden tutumları öğrenir (Aksu, 1998, s.14).

2.1.6.2. Moral ve iş tatmini

Moral, iş tatmini ve beklenti toplumsal bilimlerde yaygın kullanım alanı olan ve birbirleri ile yakın ilişkili kavramlardır. Ancak bu kavramlar henüz açık ve işlevsel kapsamdan yoksun oldukları için aralarındaki ilişki ve bu ilişkilerin yönü ve düzeyi de henüz açıklığa kavuşturulmuş değildir. Bu durum, daha çok “moral” kavramının bileşenlerinin saptanamayışı ve belirsizliğinden kaynaklanmaktadır (Aksu, 1998, s.15).

Moral, rasyonel olmaktan çok duygusal bir olgudur. İş tatmini ve beklentiden farklı olarak çalışandan çok grup tepkisine bağlıdır. Bu bağlamda bireysel olarak çalışanın moralinden söz edilmesi yanlıştır (Önal, 1995, s.72).

Moral, gittikçe çalışana ilişkin iyilik koşulu ile grup koşulu arasında açık bir ayırım yapılarak küme üyeliğinden bağımsız bir özellik “Uyumluluk” biçiminde tanımlanabilir. Ayrıca, çalışanın üyesi bulunduğu topluluğun temel amaçlarını paylaşma duygusu ile umutlu ve etkin şekilde çalışıp yaşamasına olanak veren, engeller ve çatışmalar karşısında bile bireysel ve toplumsal düşüncelerinin taşıdığı değerlere inanarak uğraşını enerji, coşku ve disiplinle sağlayan fiziksel ve duygusal iyilik durumudur diye de tanımlanabilir. Buna bağlı olarak, toplum bilimlerinde bireysel olmaktan çok grupsal bir özellik kazanan moral,

giderek yönetim biliminin belli başlı uğraş alanı haline gelmiştir. Bu yüzden, moral, çalışanın, örgütün ortak amaçlarını benimseyerek ve bu amaçların istenirliğine göre güven duyacak bir çalışanlar kümesi tarafından kabul edilme ve bu kümeye ait olma duygusu olarak tanımlanmıştır.

Morali çalışanların iş bağlamında çeşitli gereksinmelerini karşılama düzeyinin bir faktörü sayan bu yaklaşım sonunda tatmin ve tatminsizlik yaratan gereksinmelere ya da güdülere başvurularak güdülenme (motivasyon) kuramları geliştirilmiştir (Aksu, 1998, s.15).

2.1.7. İş tatmini ve güdüleme kuramları

İnsan davranışı ile ilgili olarak ele alınan diğer varsayımsal kavramlarda olduğu gibi güdüleme konusu da belli bir kuramsal çerçeveye oturmamıştır. Bu konuda ortaya atılan kuramlar iki grupta incelenebilir: içerik Kuramları, Süreç Kuramları. Bu iki grup kuramların tarihsel olarak birbirini izlediği de söylenebilir. içerik kuramları bireyi “neyin” güdülediği ile ilgilenmektedir. Bireylerin gereksinimlerinin neler olduğu ve bunları nelerin karşıladığını ele alır. Süreç kuramları ise daha çok güdüleme sürecinin nasıl işlediğini incelemektedir (Baysal, 1996; 111,116).

2.1.7.1. İçerik kuramları

2.1.7.1.1. Maslow’un gereksinimler hiyerarşisi

Güdüleme konusunda en fazla kabul görmüş kuramlardan biri olan gereksinimler hiyerarşisi 1943 yılında Abraham H. Maslow tarafından formüle edilmiştir. Maslow’un kuramı aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır (Aksu, 1998; 23):

İnsanın ihtiyaçları önemlilik derecesine göre en aşağı seviyedekilerden (fizyolojik) başlayarak güvenlik, sevgi (sosyal), itibar görme (benlik) ve kişisel bütünlük ihtiyaçları şeklinde sıralanır.

İnsan sürekli olarak isteyen bir varlıktır. Bu nedenle ihtiyaçlarından hiçbirisi tamamen tatmin edilemez. Bir ihtiyaç tatmin olunca onun önemi azalır ve başka bir ihtiyaç onun yerini alır.

İnsanların davranışları belirli ihtiyaçları gidermeye yöneliktir. Bir ihtiyaç tatmin olmuşsa o ihtiyaç yoluyla kişinin davranışlarını motive etmek mümkün değildir. Bu durumda bir üst düzeydeki tatmin olmamış ihtiyaç tarafından motive edilebilir. Ancak daha alt düzeydeki

tatmin edilmemiş bir ihtiyaç varsa kişi ona motive olur.

Temeli fizyolojik ihtiyaçlar olarak yeme, içme, giyinme, barınma, dinlenme ve varlığını sürdürme ihtiyacı sayılabilir. Güvenlik ihtiyaçları; fiziksel (kazalardan, hastalıktan) ve ekonomik güvenlik, korunma, rahatlık, huzur, tehdit ve tehlike altında olmama, düzgün ve temiz bir çevrede yaşamadır. Sosyal ihtiyaçlar arasında kabul görme, ait olma hissi, sevgi ve anlayış; grup içinde yer alma ve onunla dayanışma halinde olma vardır. 4. kademedeki kabul görme ve prestij, kendinden emin olma ve liderlik, yarışma ve başarıma ihtiyaçları vardır. En üstte ise gücünden tatmin olma, başarmış olma arzusu ile iş yapma, benzerlerine göre en iyi olma ihtiyacı vardır (Şimşek, 1998; 105). Maslow'un teorisi pek çok insan tarafından kabul görmüştür ancak bu teoriye gelen eleştiriler çok ciddi kusurları bulunduğu, deneysel testlere dayanmadığı, kültürel farklılıkları gözletmediği yönündedir (Baysal, 1996: 112, Gençay, 1997: 74).

2.1.7.1.2. Herzberg'in iki faktör kuramı

Herzberg (1959), Maslow'un kuramını geliştirmiş ve iki faktör kuramı olarak adlandırdığı bu kuramı araştırmalarla desteklemeye çalışmıştır (Baysal, 1996: 113). Herzberg araştırmalarında, bireylerin işyerlerinde güdülenmelerini etkileyen değişkenlerle işten tatminsizlik yaratan değişkenlerin iki ayrı grupta toplandığını bulmuştur. Bu iki grubu iki faktörü olarak nitelemiştir. Birinci grup faktörleri güdüleyicileri, ikinci grup faktörleri ise hijyen (koruyucu) faktörleri olarak nitelemiştir.

Maslow'un alt düzeyli gereksinimlerine karşılık olabilecek şirket politikası, gözetim, kişiler arası ilişkiler, çalışma koşulları ve ücret hijyen faktörlerine girmektedir. Bu faktörler doğrudan işle ilişkili değildir. Bu faktörlerin iyi olması halinde bir güdüleme sözü konusu olmamakta, yalnızca tatminsizliği önleyici etkileri olmaktadır.

Diğer yandan işin kendisi ile doğrudan ilişkili ve işe karşı olumlu duygular yaratıcı faktörler vardır; başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk, ilerleme – gelişme gibi. Bu faktörler de güdüleyici faktörler olmaktadır. Bu faktörlerin varlığı kişinin tatminine yol açar, ancak yetersizliği durumunda birey tatminsizlik de yaşamaz (Baysal, 1996; 114).

2.1.7.1.3. Başarı güdüsü kuramı

McClelland insan ihtiyaçlarını üç grup altında toplamıştır. Bunlar başarı, bağlılık ve güçlü olma ihtiyaçlarıdır (Eren, 1993; 375). İnsanların kendi meslek alanlarında en iyi olma ve

mükemmeli arama tutku ve duygularının altında başarı ihtiyacı saklıdır. Başarı göstermede kişi belirli hedefler seçecek ve bunun için yetenek ve bilgiyi kullanacaktır Bağlılık ihtiyacı insanın yaşamını yalnız başına sürdüremeyen, toplumsal niteliğe sahip bir varlık olmasının sonucudur. Her bireyin belirli insanlarla bağlılık ve onlarla çeşitli derecelerde geliştirmiş olduğu arkadaşlık ve dostluk çevresi vardır. Güçlü olma ihtiyacı insanın -çevresine egemen olma isteklerinin bir sonucudur. Bu nedenle insanlar ve gruplar çevresel ilişkilerinde etkinliklerini artıracak ve seslerini duyuracak araçlara başvururlar.

McClelland bu üç ihtiyaç ve güdü içinden en çok başarı güdüsünün birey ve toplumu etki altında bıraktığını iddia etmektedir. Birey faaliyetlerinde başarılı olmayı arzular, başarısız olmaktan da büyük korku ve çekingenlik duyar (Eren, 1993; 375).

Maslow, Herzberg ve McClelland'ın yaklaşımlarında birleştikleri nokta çağdaş birey için motivasyon sürecinin hiyerarşinin saygı görme ve kendini gerçekleştirme basamaklarından başlatıldığıdır Yine ortak yön hiyerarşinin ilk basamaklarındaki gereksinmelerin doyum bulmuş olarak onaylanmasıdır (Aksu, 1998; 27).

2.1.7.1.4. Adelfer'in ERG teorisi

Maslow ve Herzberg'in kuramlarında kullandıkları sınışamalara benzer bir sınışama yaparak güdüleyici etkenleri değişik bir yaklaşımla açıklamaya çalışan Adelfer, gereksinimleri üç temel gruba ayırmıştır: Var olma (Existence), Aidiyet (Relatedness) ve Gelişme (Growth) (Baysal, 1996; 114).

Var olma ihtiyaçlarının örgüt tarafından belirlenenleri ücret, yarı ödemeler, fiziksel çalışma koşulları gibi ihtiyaçlardır. Bu kategori Maslow'un temel ve kısmen de güvenlik ihtiyaçlarıyla kıyaslanabilir.

Beraber olma ihtiyaçları iş ortamında kişilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin tümünü kapsar. Bu ihtiyaç çeşidi tatmine ulaşmada kişilerin diğerleriyle duygularını paylaşma sürecine bağlıdır. Bu kategori de Maslow'un güvenlik, aidiyet ve kısmen de saygınlık ihtiyaçlarına benzer.

Gelişme ihtiyaçları bireyin işindeki kişisel gelişme ve yaratıcılığına doğru olan çabalarını gerektiren tüm ihtiyaçlarıdır. Bireyin yüklendiği işte yeteneklerinin tümünü kullanması değil, yeni yetenekler geliştirmesinin de gerekliliği gelişme ihtiyaçlarının tatminini sonuçlar. Maslow'un kendini gerçeklerle ve kısmen de saygınlık ihtiyaçları gelişme

ihtiyacı ile kıyaslanabilir.

Adelfer'in ERG kuramı ile ileri sürdüğü açıklamada Maslow'un görüşlerinden farklı olarak gereksinim grupları arasında kesin gruplar ve hiyerarşik bir düzen yoktur. Bireylerin gereksinimleri belirli bir sıra izlemeden ortaya çıkabilir ve birden fazla gereksinim grubu aynı anda bireyi güdüleyebilir olabilir. Bireylerin tüm yaşamları alt düzey gereksinimlerinden üst düzey gereksinimlerine doğru bir gelişme izler diye bir şey yoktur. Zaman zaman gereksinimler yer değiştirebilir (Baysal, 1996; 115).

Adelfer'in getirdiği yeni bir kavram da gereksinimlerin sürekli ve dönemsel olarak ayrılmasıdır. Sürekli gereksinimler bireyin davranışını sürekli güdüleyen gereksinimlerdir. Örneğin başarı gereksinimi, sevilme, popüler olma gereksinimi gibi sosyal ve psikolojik, daha çok üst düzeyli gereksinimler bu tür gereksinimlerdenidir. Dönemsel gereksinimler ise belirli aralıklarla ortaya çıkar, giderildikleri anda güdüleyici olmaktan çıkarlar. (bireyin acıktığında bir şeyler yemesi gibi) Bu gibi yeniliklerle Adelfer'in ERG kuramı daha önceki içerik kuramlarını gerçek yaşam olaylarına daha yakınlaştırmıştır (Baysal, 1996:115).

2.1.7.2 Süreç kuramları

Süreç kuramları davranışın ortaya çıkışından durdurulmasına kadar olan faaliyetlerdeki değişkenleri açıklar. İçerik kuramları sadece kişileri motive eden etmenlerin neler olduğunu araştırmaya yönelmişlerdir. Davranışlar üzerindeki etkileri ve işleyişleri hakkında yeterli bilgi vermezler. Süreç kuramları kişisel farklılıkların motivasyondaki önemini ele almışlardır. Bunlara göre farklı kişiler değişik görüş ve değer yargılarına sahiptirler ama hepsinde davranışı harekete geçiren güdüleme süreci aynıdır. Süreç kuramlarından ilki Vroom'un beklentiler kuramıdır.

2.1.7.2.1. Vroom'un Beklentiler Kuramı

Vroom'un (1964) güdülenme modeli oldukça yaygın kabul görmüş kuramlardan biridir (Baysal, 1996; II 6). Beklenti kuramı olarak adlandırılan bu kuram bireyin akılcı davrandığını ve kendisine sunulan seçenekler arasından amaçlarına ulaşma olasılığını arttıracığını düşündüğü davranış tarzını seçeceğini varsaymaktadır. Buna göre, insanlar alternatif davranış tarzları arasında bu hareketlerin sonuçları hakkında beklentilerine göre seçim yaparlar.

Bu kuramda temel değişkenler değerlik (valence), beklenti ve sonuçlardır. Değerlik bireyin

elde edeceği sonuca verdiği değerle ifade edilebilir. Sonuçlar birinci düzey ve ikinci düzey sonuçlar olarak iki düzeyde ele alınmaktadır. Birinci düzey sonuçlar örgütte gösterilen performansla ilgilidir. İkinci düzey sonuçlar ise bireyin hedeflediği bireysel sonuçlardır. Birinci düzey sonuçlar ikinci düzey sonuçları elde etmek için aracı olur.

Beklenti ise çabaları birinci düzey ve ikinci düzey sonuçlarla ilişkilendirir. Diğer bir anlatımla belirli bir davranışın belirli birinci ve ikinci düzey sonuçlara götürme olasılığının ne olduğuna dair bireyin algılamasıdır. Beklenti varsayımsal olarak 0-1 arası bir olasılık değerine sahiptir. Bu şekilde beklenti iki aşamada ele alınmaktadır. Birinci aşamada bireyin çabasının istediği düzeyde performansı başarması ile sonuçlanacağı beklentisi vardır. Birey çaba gösterdiği takdirde istenilen performansı gösterebileceğine ne kadar inanıyorsa o kadar çaba gösterecektir.

Aynı şekilde ikinci aşamadaki beklenti de bireyin başarılı performansın istediği kişisel sonuca ulaşmasını sağlayacağı ile ilgilidir. Birey performans³³-sonuç bağlantısının kesinliğine ne kadar inanıyorsa o kadar çaba gösterecektir.

Değerlik ile beklentinin çarpımı belli bir davranışı seçmeye iten gücü gösterir. Güdüleyici güç = Değerlik x Beklenti. Bu güç hangi davranış için yüksekse birey onu seçer. İşyerinde bu davranışlara örnek, yüksek üretim, satışlar veya eğitim programında başarılı olmak olabilir. Bu birinci düzey sonuçtur, örgütsel hedeflerle ilgilidir ve ikinci düzey sonuçların elde edilmesine yol açar. İkinci düzey sonuçlara örnek terfi, ücret miktarı veya ücret artırımını v.b. olabilir.

Vroom'un beklenti kuramı güdülenme sürecini bireysel düzeyde ele almakta ve bireyler arası bilişsel değişkenlerdeki farklılıklara dikkat çekmektedir. Vroom örgüt içinde genelde bireyleri nelerin güdülediğine değil, her bireyin nasıl güdülendiğine eğilmiştir; her bireyin sahip olduğu değerlik ve beklentiler karışımının farklı olacağını vurgulamıştır (Baysal, 1996: 116).

2.1.7.2.2. Porter-Lawler modeli

İşletmelerde güdülenme konusu ile ilgili araştırmaların temel hedefi performans ile iş tatmini arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Porter-Lawler modeli Vroom'un modelinin bu yönde geliştirilmiş şeklidir (Baysal, 1996: 118).

Porter-Lawler (1967) güdünün (çaba veya güç harcama isteği) tatmin veya performansa

eşit olmadığı varsayımı ile yola çıkmaktadırlar (Baysal, 1996: 118). Bu modele göre güdülenme, tatmin ve performans üç ayrı değişkendir ve daha önce düşünülenlerden çok farklı biçimde birbiri ile ilişkilidirler.

Porter ve Lawler'ın Vroom'un beklentiler kuramına katkılarından birincisi kişinin kendi başarısını değerlendirmesine bağlı olarak Oliaya çıkan ve onun nihai doyumunu etkileyen ödüllendirme adaletine ilişkindir. Diğer bir ifade ile birey kendisine verilen ödülü başkaları ile mukayese etmekte ve başarısına uygun olmayan bir değerlendirilmeye maruz kaldığını algıladığı zaman doyumluluğu önemli ölçüde olumsuz biçimde etkilenmektedir. İkinci katkı ise örgütlerde işgörenin beklenen davranış gücünü azaltan rol çatışmaları olduğunu, bunun da çaba ve başarıları olumsuz biçimde etkilediğini ileri sürmeleri olmuştur. Diğer bir deyimle işgörenin içinde çalıştığı örgütte görev tanımları yapılmamış, yetki ve sorumluluklar belirlenmemişse başarıyı ve güdülemeyi etkileyecek rol çatışmalarına rastlanabilecektir. O halde olumlu bir örgütsel yapı ve plan güdülemeyi kolaylaştıracaktır.

Bu kuramda yüksek başarının yüksek doyumluluk verebilmesi için işgörenlerin beklentileri ile ödül arasında bir dengenin kurulması ve örgüt içinde dağıtılan ödüllerin adil olması gerekmektedir (Eren, 1996: 392).

2.1.7.2.3. Adams'ın ödül adaleti veya eşitliği kuramı

Adams incelemelerinde bireylerin kendilerine verilen ödüllerle başkalarına verilen ödülleri daima karşılaştırdıkları ve kendilerine uygun görülen ödüllerin benzer başarıyı gösteren kimselerle ne oranda eşit olduğunu saptamaya çalıştıklarını belirlemiştir. Bu karşılaştırmada bireyler kendilerinin örgüte sundukları girdiler olarak emekleri, zekaları, bilgi, tecrübe ve yetenekleri ile buna bağlı olarak ortaya koydukları başarılarını göstermektedirler. Buna karşılık örgütten sağladıkları ödüller olarak Ücret ve statü artışları, primler, ikramiyeler ve benzeri sosyal yardımlar, yönetsel yetkiler ve kaynaklar ile iş güvenliği ve işyeri koşullarının iyileştirilmesi ve benzeri hususlar gelmektedir (Eren, 1996: 394, Tevrüz, 1997: 39).

Bireyler ödül adaletini belirlemek için bu iki unsur arasındaki oranları karşılaştırmaktadırlar. Eğer bir eşitsizlik varsa ödül adaletinin bozulduğu ve bir dengesizlik ortaya çıktığı gözlenmektedir. Dengenin aleyhine bozulduğunu hisseden kişi bu tatminsizliğin baskısından kurtulmak için kendi ödülleri arttırma yollarını araştırarak, bunda başarıya ulaşamadığı takdirde ise işletmeye sunduğu girdi ve değerleri azaltma

yoluna gidecektir. Şu halde amaç daima ödül adaletinde bir eşitlik denge aramadır. Birey kendisi ile çalışma arkadaşları arasında eşitliğin ve dengenin sağlandığına inandığı zaman huzura kavuşmuş olacaktır.

2.1.7.2.4. Locke'un bireysel amaçlar ve iş başarısı ilişkisi kuramı

Locke'a göre işgörenlerin iş başarılarının belirlenmesinde kişisel amaçları büyük önem taşımaktadır. Birey tarafından belirlenen amacın açık ve seçik olması iş başarısını arttıracaktır. çünkü birey ozaman daha kararlı ve arzulu davranışlarda bulunacaktır. Ayrıca bireysel amaçların örgütsel amaçlar, koşullar ve ortam ile çatışma derecesi de önemlidir. çatışma-başarı şansını azaltacaktır. Örgütsel amaçların belirlenmesinde bireylerin katılma durumu çatışmaları azaltacak, bireyleri güdüleyecektir. Örgüt yöneticilerinin örgütsel amaçlara ne denli ulaşıldığına ilişkin bireylere bilgi vermesi ve bireysel amaçların farkında olarak elde edilen başarılar ölçüsünde onları ödüllendirmesi güdüleyici diğer bir etmen olacaktır.

Bu kuram her bireyin bilinçli bir amaç seçtiği ve bu amaçların açık ve seçik biçimde oluştuğu varsayımına dayanır. Gerçekte birey her zaman amaçlı hareket etmediği gibi her zaman rasyonel davranmaz. Ayrıca bireysel farklılıkların doğurduğu algılama değişiklikleri göz önüne alındığında buna uygun yönetsel politikalar belirlemenin güçlüğü ortadadır. Ancak bu kuram işyerinde bireyleri değerlemek, bireysel amaçları bağdaştırmak bakımlarında yöneticiye analitik ve çok yararlı ipuçları vermektedir (Eren, 1996: 379).

2.1.8. İş tatmininde ölçme

İş tatmini bir tutum olduğuna göre doğrudan gözlenmesi zordur. Ölçüm kişilerin verecekleri bilgiye dayanmak zorundadır. Bu durumda ölçümün sağlıklı olması bilgiyi verenin doğruluğuna ve bilgi toplama tekniğinin tutarlılığına bağlıdır. Tutarlı ve güvenilir bir iş tatmini ölçümü için yararlanılan bazı yöntemler bulunmaktadır. Bunlardan çok kullanılanları puanlama ölçekleri (rating scale), kritik olaylar (critical incidents), davranış eğilimi (action tendency) ve görüşme (interview) yaklaşımlarıdır.

2.1.8.1. Puanlama ölçekleri ile iş tatmini ölçümü

İş tatmini ölçümünde en çok başvurulan yöntem ölçekleme tekniğidir. Puanlama ölçeği oluşturmanın iki büyük yararı vardır. Birincisi bilgilerin homojen toplanması söz

konusudur, ikincisi sonuçların sayısal olarak ifade edilme olanağının bulunmasıdır. Bu yöntemin en yaygın kullanımı olanları Minnesota İş Tatmin Ölçeği (MSQ), İş Betimleyici Endeks (JDI) ve Porter Gereksinim Tatmin Ölçeği (NSQ), dir.

Minnesota İş Tatmin Ölçeği 1967 yılında D. J. Weiss, R. V. Dawis, G. W.England, L. H. Lofquist tarafından geliştirilmiştir (Hirschfeld, 2000; 255). Uzun formu işin 20 boyutuna ilişkin 100 sorudan, kısa formu ise sadece 20 sorudan oluşmuştur. Minnesota İş Tatmin Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirliği yüksektir. Türkiye'de iş tatmini ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Özdayı (1990), Minibaş (1990) ve Dalgan (1998)'ın eğitimde iş tatmini üzerine yaptıkları çalışmalarında Minnesota iş tatmin ölçeğini kullandıkları görülmüştür. Özdayı çalışmasında güvenilirlik katsayısını 0.87 olarak bulmuştur. Yurtdışında yapılan araştırmalarda ise güvenilirlik katsayısı Schriesheim ve Murphy (1976) tarafından 0.76, Jermier ve Berker (1979) tarafından 0.92 ve Schmitt v.d. (1978) tarafından da 0.81 olarak bulunmuştur (Özdayı, 1990: Cook v.d., 1981, 22'dan aktaran AĞAN)

Ölçeğin iç kaynaklı (intrinsic) tatmini (Soru 1,2,3,4, 7,8,9, 10, 11, 15, 16,20) ve dış kaynaklı (extrinsic) tatmini (Soru 5, 6, 12, 13, 14, 19) ölçen iki boyutu bulunmaktadır. Her bir ifade, “Hiç Memnun Değilim” den, “Çok Memnunum” a kadar 5 aşamalı Likert tipi ölçekle değerlendirilmektedir. Ölçeğin soruları oldukça kapsamlı ve cevaplama şıkları çok olduğu için bu form belirli bir eğitim düzeyinin üstünde olan çalışanlar için uygundur.

İş Betimleyici Endeks Smith, Kendal ve Hulin tarafından 1969' da geliştirilmiş, 1985'de de Smith tarafından revize edilmiştir (Özocak, 2001; 32). Endeks kişinin işinin beş boyutuna karşı tutumuna bağlı olarak iş tatminini analiz eder. Ölçümde faktör olarak kullanılan iş boyutları ücret, terfi olanağı, nezaret ilişkisi, işin kendisi ve iş arkadaşları ile olan ilişkilidir. Endeks bu boyutlarla ilgili kısa betimlemelerden oluşur. Kişi bu boyutların bazılarında memnun olurken, bazılarında memnun olmadığını bildirebilir (Erdoğan, 1996; 260). Tablo 1-4'te iş betimleyici endeksten örnek sorular görülmektedir. Bütün endeks 72 madde içermekte, bu maddeler de 9 veya 18 alt maddelerden oluşmaktadır. Örneklerden görüleceği gibi bu ölçeğin yanıtlanması son derece kolaydır, bu nedenle okuma-yazma bilen herkese uygulanabilir niteliktedir.

Sadece yönetici düzeyinde kullanılmak üzere geliştirilmiş diğer bir iş tatmin ölçeği de Porter Gereksinim Tatmin Ölçeğidir (Baysal, 1996; 280). Bu ölçek yöneticilerin

karşılaştıkları problemlere ilişkin sorular içermektedir. Bu ölçeğin en önemli özelliği ise, mevcut durum ile ideal durum karşılaştırmalarına olanak vermesidir.

2.1.8.2 Kritik olaylar yöntemi

Bu yöntemde çalışanların işlerini yaparken kendilerini en iyi ve en kötü hissetmelerine neden olan olayları anlatmaları istenmektedir. Bu kritik olaylar daha sonra içerik analizine tabi tutulmaktadır. Bu yaklaşımın yararlarından birisi cevaplayanların kendilerini daha rahat hissetmeleri, düşündüklerini tam söyleyebilmeleridir. Bu yararına karşın kritik olaylar tekniği ile tutum ölçümü zaman alıcıdır. Ayrıca yorum ve tepkilerin objektiflikten uzaklaşma ihtimali vardır.

Cevap veren işgörenler araştırmacıya duymak istediği sonuçları vererek yanılığa yol açabilirler (Erdoğan, 1996; 260, Baysal, 1996; 280).

2.1.8.3. Davranış eğilimleri

Bireylere işleri ile ilgili yapma eğiliminde oldukları davranışlar sorularak neleri yapmayı tercih edip nelerden kaçındıkları öğrenilir. Bu şekilde iş tatmini düzeyleri hakkında bilgi edinilebilir (Luthans, 1992; 118). Sorular “sabah kalktığınızda işe isteksiz mi gidiyorsunuz?”, veya “Gerektiğinden fazla kahve molası verdiğinizi mi düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Bu yöntemin avantajı insanların duygularını açıklamalarına yüzeysel iş tatmin ölçüm yöntemlerine göre daha fazla fırsat vermesidir.

2.1.8.4. Görüşme

Çalışanlarla tek tek yüz yüze görüşme yapılarak da işlerinden hoşnut olup olmadıkları konusunda bilgi edinilebilir. Bu yöntem anlaşılmayan soru ve yanıtların açıklanmasına olanak vermesi bakımından yararlıdır. Diğer yandan bazı önyargılar ve yüz yüze görüşmenin verdiği tedirginlik nedeniyle yeterli ve doğru bilgi edinilememesi olasılığı yüksektir.

2.1.9 Eğitim ve iş tatmini

Eğitim tüm dünyada kalkınmanın ön şartlarından biri olarak kabul edilmektedir. Ülkemiz de gelişmekte olan ülkeler arasında yer almaktadır. Toplumun eğitim seviyesi yükseldikçe gelişme ve kalkınma sağlanacaktır. Yükselmenin ilk şartı eğitimidir. Eğitim ve öğretim hizmetlerinde görev yapan öğretmenlerimizin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi önem

taşımaktadır. Eğitimin verimliliği öğretmenin niteliği arttığı oranda artacaktır. Eğitim ve öğretimde ana öge öğretmenlerdir. Okula, topluma, arkadaşlara karşı sevgi, saygı, onları tanıma hep öğretmen aracılığı ile kazanılır. Tavırlar, düşünce biçimleri, dünya görüşlerinin oluşmasında öğretmen birinci derecede role sahiptir. Özetle öğrenci şahsiyetinin gelişimi ve oluşması öğretmenle öğrencilerin kuracağı ilişkiler sayesinde. Bu bağlamda öğrencileri anlayan ve öğrencilerine değer veren, mesleki bilgi açısından da iyi yetişmiş, kendini devamlı çağın gereklerine göre yenileme çabasında olan öğretmen kuşkusuz iyi nesillerin yetişmesinde önemli bir role sahip olacaktır (Hesapçıoğlu, 1988: 236).

Bu görev ve rollerin yerine getirilebilmesi ve eğitim hizmetlerinin yeterli nitelikte ve nicelikte gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin mesleki açıdan iş tatminleri sağlanmalıdır. Gelecek nesillerin yetişmesinde önemli role sahip olan öğretmenlerin mesleki çalışmaları toplumun daha sağlıklı ve başarılı olmasını sağlayacak etkenlerden biridir. Ülkenin ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirme sorumluluğunu üstlenen, eğitim ve öğretimin temel taşı olan öğretmenlerin çalıştıkları ortamda huzurlu olmaları, işlerinden tatmin olmaları, eğitim görevlerini isteyerek ve severek yerine getirmeleri, onların davranış ve tutumlarında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler işlerinden duydukları tatmin düzeyi yükseldikçe eğitim hizmetinin sürmesi ve gelişmesi için daha verimli çalışacaklardır.

2.1.10. İş Tatminine ilişkin araştırmalar

Öğretmenlerin iş tatminleri ile ilgili olarak gerek ülkemizde ve gerekse yurtdışında yapılmış bir çok tez çalışması , makale v.b. bulunmaktadır.

Yapmış olduğumuz literatür taramasında iş tatmini ve değer yönelimleri ile ilgili ilişkiyi ortaya koymaya yönelik çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Aşağıda iş tatmini ile ilgili yapılmış çalışmaların bazıları hakkında bilgi verilmiştir.

Al-Mashaan, (2003), Araştırma bir yandan kadın ve erkekler arasında diğer yandan ise Mısır ve Kuveytli öğretmenler arasında iş tatmini arasında farklılıkları ortaya koymaya çalışmaktadır. Ayrıca tip A davranışları ile iş tatmini arasında ilişkinin de ortaya konulması da hedeflenmektedir. Sonuçlar Tip A davranışında cinsiyete göre farklılaşmadığını gösterirken, iş tatmini, kurumsal yapı ve kurumsal süreçlerden memnuniyette kurumlar arası farklılık ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma değişkenlerinde Kuveytli ve Mısırlı

öğretmenler arasında farklılık bulunmuştur. Bunlara ek olarak Tip A davranış kalıbıyla iş tatmini arasında da ilişki bulunmuştur.

Klecker ve Loadman, (1996), Okulun yeniden yapılandırılmasında öğretmene yetki devrinin öğretmen iş tatminini arttıracığı varsayımı bu çalışmanın konusudur. Öğretmen iş tatmini ise öğretmenleri ücretlerinden memnuniyeti, ilerleme imkânları, işin meydan okuma derecesi, otonomi, genel çalışma koşulları, meslektaşları ile etkileşim ve öğrencilerle etkileşim boyutlarında ölçülmüştür. Verilerin analize hem yetki devri hem de iş tatmini gelişimini desteklemektedir.

Ündar, (2005), Çalışma okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik değişkenleri de dikkate alarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda temelde boylamsal çalışmalarla iş tatmininin kariyer evrelerine göre değişiminin gözlenmesi ile iş tatminini artırmaya yönelik meslekte yükselme kriterlerinin belirlenmesi önerilmektedir.

Balcı, (2004), Araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığına endüstri meslek lisesi ve ticaret meslek lisesi öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini ortaya koymaktır. Bayan öğretmenlerin toplumsal saygı boyutunda erkeklerden, evli öğretmenlerin bağımsız çalışma imkânı olması, yaptıkları işin vicdani sorumluluk taşıma şansı vermesi bakımından ile duydukları başarı hissi açısından bekâr öğretmenlerden, kültür dersi öğretmenlerin toplumsal saygınlık açısından meslek dersi öğretmenlerinden daha fazla iş tatmini yaşadıklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Dudak, (2005), Çalışmanın amacı, TKY uygulanan İstanbul İli ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonları ile iş tatminlerinin arasındaki ilişkiye ortaya koymaktır. Bulgular ise şöyledir; motive eden faktörlerin başında okul içi ortama ilişkin faktörler ve avantajlara ilişkin faktörler yer almaktadır. Motivasyon faktörleri açısından bakıldığında proje kapsamındaki okullar lehine mesleğe ilişkin faktörlerde, kadınlar lehine mesleğe ve öğrencilere ilişkin faktörlerde, erkek çalışanlar lehine taraşar arası ilişkilerde farklılık bulunurken yaş ve mesleki kıdem açısından farklılık bulunamamıştır.

Günbayı, (2001), Bu araştırmada iş tatmini açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri belirlemeye ve bu görüşlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumları açılarından farklılık gösterip göstermediği bulunmaya çalışılmıştır. Sınıf ve branş öğretmenleri yönetim ve denetim biçimi ve çalışanlar arası ilişkiler etkeninde çok yüksek;

iş ve niteliği ve yükselme, eğitim, yetiştirme ve geliştirme olanaklarında yüksek; çalışma koşullarında, orta ve ücretler, iş tatmini etkeninde düşük düzeyde iş tatmini sağladıklarını belirtmişlerdir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkek öğretmenler yönetim ve denetim biçimi, çalışma koşulları ve ücretler iş tatminleri etkenlerinde kadınlardan daha fazla iş tatmini göstermişlerdir.

Azar ve Henden, (2003), Bu çalışma; alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin iş tatminlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonucunda ücret etkeninde tatmin olmadıklarını ifade eden denekler, kişiler arası faktörler, bireysel faktörler ve kontrol etkenlerinde tatmin olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin, aldıkları eğitimle ilgili alanda görev yapmadıkları için iş tatminlerinin düşük olduğu, fırsat bulduklarında alanlarına geri dönme eğiliminde oldukları, öğretmenlik mesleğine başladıklarında meslekî yardım alabilecekleri kanalların istenilen ölçüde açık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gümüseli, (2004), Bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin en sık ve en az kullandıkları çatışma yönetimi stillerini belirlemek ve okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri ile iş tatmin düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin en sık kullandıkları çatışma yönetimi stillerinin hükmetme ve kaçınma, en az kullandıkları stilin ise ödün verme olduğu ortaya çıkmıştır.

Demirci, (2003), Öğretmenlerde beş faktör kişilik özellikleri ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarında farklı branşlarda öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasında belirli düzeyde ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişkilerin kişilik özelliklerinin alt boyutlarında cinsiyet ve farklı değişkenler açısından da anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır

2.2. Değer

2.2.1. Değer tanımı

Yaşamımızı belirleyen, sorumluluk bilincine varmamızı sağlayan yalnızca insanda bulunan değerler, çok genel ve soyut birtakım ölçülerden oluştuğundan dolayı, sonsuz denebilecek yaşantı durumlarına uygun olarak, sonsuz bir içeriğe sahiptir (Gürbüz 1996).

Değer kavramının çok boyutlu algılanması değer çalışmaları için ciddi bir handikap teşkil etmektedir. Çünkü kavramın geniş çağrışım yelpazesinde, pek çok bilim dalı yer almaktadır ve her biri değeri kendi bakış açısıyla tanımlamaktadır.

Değerlerin ele alınıp incelenmesinde kesin mantıksal tanımlar yerine, sıklıkla bir takım betimsel tanımlamalara gidildiği görülmektedir. Betimsel olarak tanımlandığında kişiye ve gruba yararlı, kişi ve grup için istenir veya kişi ve/veya grup tarafından beğenilen her şeyin “değer”e sahip olduğu ileri sürülebilir (Fichter, 1990).

Başaran (1992), değeri, bir nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin örgüt içerisinde taşıdığı önemi belirleyen nitelik ve nicelik şeklinde tanımlamakta ve nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin değerlendirilmesinde araç olarak kullanıldıklarını belirtmektedir.

Değer, kültürden bağımsız olarak düşünülemez. Kültür ise paylaşılan değerler, simgeler, ideolojiler, inançlar ve yaşantıların bütünüdür (Şişman,1994; Akbaba-Altun, 2001). Bireyin yaşadığı toplumun kültürü, sahip olduğu değerler, inançlar ve normlar, bireyin davranışlarının etik standartlara uygunluğunu belirler (Pehlivan-Aydın, 2001). Değerler, kültürel bilgidir; kültürün öğeleri üzerine kurulur ve her zaman bir seçimi vurgular (Gudmundsdottir, 1991). Toplumdaki bireylerin o değerleri korumasına veya göz ardı etmesine paralel olarak değerler ya zamanla kaybolurlar ya da bir sonraki nesle aktararak yıllarca devam ettirilirlir. Değerlerin yıllarca devam etmesi ve kalıcı olması, onların insanlarca içselleştirilmesine ve genel kabul görmesine bağlıdır. Değerler, bize neyi yapmamız gerektiğini kesin olarak söylemezler, ancak yapılacak olan doğru şeyler için rehberlik ederler (Gudmundsdottir, 1991).

Değer, yalnızca bir inançtan, sübjektif bir yargıdan mı ibarettir, yoksa kişilerin inançlarının dışında objektif bir gerçekliği mi temsil etmektedir? Bu noktada değer konusunu sosyologlar arasında tartışılı hâle getirilmiştir. Çünkü sosyal değerlerin hiçbir gerçekliğe sahip olmadığı değerlerin bireyin kişisel değerleri ile ilişkili olmaksızın incelenemeyeceği anlayışı birçok sosyal bilimcide hâkim görüştür.

Sosyal değerleri incelerken şu üç öğenin dikkate alınması gerekmektedir:

(i) bizatihi bir değer olan nesnenin kendisi, (ii) nesnenin sosyal gereksinimleri karşılama kapasitesi, (iii) insanların bu nesneyi, tatmin vermesi ve tatmin verme kapasitesinden dolayı takdir etmesi (Fichter, 1990).

Değerler, sosyolojide, bireylere, gruplara, örüntülere, hedeflere ve sosyokültürel nesnelere verilen önem üzerindeki değerlendirmelere dayanan ölçütlere göre tanımlanabilmektedirler. Bu bağlamda örneğin değer tanımlarından biri olarak şu zikredilebilir: Özel eylemleri ve amaçları yargılamada temel bir standart sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlılıklarıyla oluşmuş soyut, genelleştirilmiş davranış prensipleridir (Theodorson & Theodorson, 1979: 45'den aktaran Özensel 2003)

Gökçe de Hillmann'ın değer tanımını “toplumsal nitelikli, kültürel olarak reaktif, sosyal yapı ve bireyler itibarıyla farklı şekiller alan ve toplumlara göre farklılık arz eden oryantasyon standartları” şeklinde aktarır. (Gökçe, 1994: 133–134).

Değerler kendi başlarına bir bilişsel (cognitive) kategori teşkil etmezler, bunların başka sahalara ait değerlerle mutlaka ilişkili olmaları gerekir (Güngör, 1998: 77). Hatta, insanın sadece bir değer sahası içindeki davranışları değil, çeşitli değer sahalardaki davranışları da tutarlı olmaktadır. Bu durum değerler arasındaki tutarlılığı ortaya koyar.

Değerler her zaman olmamakla birlikte, davranışta birer bağımsız değişken rolü oynarlar. Örneğin bir insanın resim sergilerini gezmesi, eğer prestij kazanmak gibi bir sosyal değer uğruna değilse, bize onun estetik değeri hakkında bilgi verir (Güngör, 1993: 53).

Fakat ne şekilde olursa olsun, değerler arasında bir uzlaşma vardır. Bir kimse demokrasiye çok değer veriyorsa, herhangi bir şekilde antidemokratik bir anlayışa aynı şekilde değer veremez. Bir adım daha öteye gidecek olursak; demokrasiye verdiği değerle birlikte farklılıklara değer vermesi de kaçınılmaz görünmektedir. Onun için artık değerli olan şey farklılıktır. Aksi bir durum o kişinin o değeri benimsememesinin bir göstergesi olarak değerlendirilir.

2.2.2. Değerlerin oluşumu

Bireylerin yaşam biçimini oluşturan değerler, sosyal rolleri öğrenmeyle gerçekleşmektedir. Değerlerin öğrenilmesinde uyarıcı eşleşmesi (klasik koşullanma) söz konusudur. Köpek uluması ölüme yol açar anlayışı, sabaha karşı uluyan köpekten sonra birkaç kez cenaze haberinin alınmasıyla ortaya çıkmış olabilir. Değerlerin öğrenilmesinde takdir edilenin tekrar etmesi (operant koşullanma) de önemli rol oynamaktadır. Bir toplumda devlete vergi ödememe cezalandırılmaz ve ayıplanmaz ise bu davranışın ortaya çıkma sıklığı artar. Değerlerin ortaya çıkmasında sosyal onay önemlidir. Sosyal olarak onaylananlar zamanla

davranış ölçütleri hâline gelerek değerleri oluşturmaktadır. Değerlerin öğrenilmesinde model alma ve taklit önemlidir. Örneğin, babanın dedeye gösterdiği saygı gösterme davranışı çocuk tarafından model alınır veya taklit edilir. Dolayısıyla sosyal öğrenme teorisinin temel varsayımları dikkate alınarak, değer yargılarının kişinin yetiştiği çevreden beslenerek şekillendiği söylenebilir (Ünal, 1981). Değerlerin öğrenilmesinde bilgi ve düşünce boyutu da önemlidir. İnsanlar tercihlerini ve yargılarını yeni öğrendikleriyle değiştirmekte ve şekillenmektedir. Sonuçta değerler genetik olarak aktarılmazlar. Değerler sosyal rollerle öğrenilerek bir sonraki kuşaklara aktarılırlar. Sosyal roller içinde mesleki, cinsel, sosyal, kişisel gibi kimlik yapıları da yer almaktadır. Sosyal rollerle biçimlenen kimlik yapılarının oluşmasında değerler önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Belirli bir sosyal rolde kişilerin neler yapması, neler yapmaması ve nelere kıymet vermesi öğrenilir ve bunlar bir yaptırım da olabilir. Değerler çeşitli sosyal rollerde bize neler yapmamız gerektiğini de söylemektedir. Örneğin, cinsel kimlikle ilgili değerler kız ve erkek çocuklarında farklı oluşur. Bir erkek için cesaret, azim, sebat ve soğukkanlılık önem verilen değerler olurken kızlar için koruyuculuk, duygusallık ve bağlılık daha önemli değerler olarak karşımıza çıkar. Değerlerin oluşmasında sosyal destekler ve pekiştiriciler önemlidir. Bir değer diğer insanlar tarafından onaylanır ve takdir görürse bireydeki etkisi yüksek olur. Değerler arkalarındaki toplumsal destekleri kaybettikçe değişmeye veya etkisiz olmaya başlamaktadır.

2.2.3. Değerlerin değişimi ve etkileri

Değerlerin değişimi bireylerin kişilik yapılarında önemli değişikliklere yol açar. Değerler bireysel açıdan benlik kavramının özünü oluşturarak eylem ve düşünceyi etkiler (Lau, 1988). Toplumsal açıdan değer değişimi ise sosyal ve kültürel değişimi doğurmaktadır. Değer değişimleri bazen toplumları, üretim biçimini, hatta çağları değiştiren niteliklerle kendini gösterebilmektedir. Bununla ilgili olarak, Weber (1985) Protestan etiğinin yarattığı bir çalışma ahlakı sonucunda, insanların büyük bir başarıya güdüsü ile hareket ederek modern kapitalizmin Luther ve Calvin mezheplerinin yaygın olduğu yerlerde ortaya çıktığını ileri sürmektedir.

2.2.4. Değerlerin özellikleri ve değer çeşitleri

Toplumsal yapıyı oluşturan ekonomi, siyaset, aile, hukuk, eğitim, din gibi temel kurumların hepsi kendisine ait değerleri de içerir. Ancak nasıl bu kurumların işleyişini

birbirinden bağımsız düşünemiyorsak, değerleri de birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Değerler, kişilerin bilişsel (cognitive) kurgulamalarının başlıca unsurlarıdır. Değerler arasında üst düzeyde bir ahengin oluşumu, kişinin çevreye uyumunun zorunlu şartlarından biridir. Bu yüzden bireylerin toplumsal uyumları ve davranışları arasında bir tutarlılık söz konusu olabilmektedir. Aksi takdirde bireyler aynı konuda sürekli farklı tutum geliştirip farklı davranışlar sergileyebilirlerdi.

2.2.5. Eğitim ve değer

Günlük yaşantımız içinde farkında olarak ya da olmadan belirli ifadelerle değerlendirmeler yaparız. Bu değerlendirmeler bizim koyduğumuz belli başlı ölçütlere göre gerçekleşmektedir. Bir şeyler hakkında insanların yargısını sağlayan değerler, felsefî kavramların içinde yer almış; üzerine tartışmalar yapılarak yaşamla, ahlakî ilkeler ve inançlarla ilişkilendirilmiştir. Değerler, eğitim felsefesi içinde de yer alarak her felsefî akım çerçevesinde değerlerin nasıl olacağı açıklanmaya çalışılmıştır. Bu açıklamalardan bir kısmını özetlemek eğitim bağlamında konunun açıklık kazanmasına yardım edebilir.(Altun, 2003)

İdealistler; evreni, evrensel ve sonsuz kavramları ile tanımladıkları için, değerleri de değişmeyen ve bütün insanlara uygulanabilir ilkeler olarak görmektedirler. Realistler de; benzer şekilde insanların teorilerini doğal, fizikî ve sosyal yasalara göre geliştirebileceklerini, doğa yasalarının evrensel ve sonsuz olması sebebiyle de değerlerin bunlar üzerine oturtulması gerektiğini savunurlar. Pragmatistler ise; tersine olarak, değerlerin zamana, yere ve durumlara bağlı dolayısıyla göreceli olduğunu iddia ederler. Varoluşçular'a gelince; genel düşüncelerine paralel, olarak bireye ve onun seçimine vurgu yaparak insanların kendi özgür seçimleriyle değerler oluşturmaları gerektiğini ileri sürmektedirler.

Sonuç olarak eğitimciler konuyu açıklamak bağlamında birbirleriyle çoğunlukla örtüşmeyen bu felsefî akımlardan birini veya birkaçını benimseyerek ya da hiç birini benimsemeyerek kendi değer yargılarını kullanmaktadırlar.

Böylece, bir ya da bir kaç kişinin verdiği bu kararlarla geleceğin toplumu şekillenmektedir. Böylesi bir sorumluluğa sahip olan karar vericilerin, verdikleri her kararın altında nelerin yattığının ve hangi kişisel değerlerinin ne ölçüde bu kararları etkilediğinin, kararları alma süreçlerinde hangi ölçütlerden faydalandıklarının ve neden öyle bir sonuca vardıklarının

farkında olmaları gerekmektedir. Başka bir deyişle eğitimciler aynı zamanda birer karar verici olarak, kendilerine, başkalarının yaşamları üzerinde ne ölçüde etkilerinin olabileceğini sormak zorundadırlar. Zira bu sahip olunan etik niteliklerinin bir sonucudur.

Nitekim, eğitimde değerlerin rolü yüzlerce yıl önceden tartışılmaya başlanmış ve değerler doğrudan veya dolaylı olarak eğitimin içinde, özellikle hazırlanan programlarla açık veya kapalı bir şekilde verilmiştir (Gudmundsdottir, 1991). Bu süreçte eğitimcilerin kendilerine sürekli olarak sormaları gereken en önemli soru, “Ben bir eğitimci olarak hangi değerlere sahip olmalıyım, benim işimle ilgili olarak sahip olmam gereken iş etiği ilkelerim neler olmalıdır?” sorusudur.(Altun,2003)

2.2.6. Değerler ve kültür

2.2.6.1. Cinsiyet ve değerler

İlk iki alt-kültür grubu cinsiyete göre ayrılıyor: Kadınlar ve erkekler. Hakikatte bu iki grup kendine mahsus değerleri, davranış tarzları, kısacası toplumun bütünü içinde birbirinden farklı kültürleri bulunan birer alt grup teşkil eder. Kadınlarla erkekler arasında zeka, hafıza, öğrenme, özel kabiliyetler, heyecanlılık v.s. bakımlarından herhangi bir farklılık bulunsa da bulunmasa da, onların kültürel faktörler bakımından farklar göstereceği muhakkaktır. Bundan yüzyıl öncesinin Türk kadınında akademik ilgilere rastlamak imkansızdı; bugünün okumuş Türk kadınında da kadının eksi toplumdaki yerini beğenen bir tavra rastlamak imkansız gibidir.

Her toplum cinsiyeti bir sosyal statü olarak kabul etmiş ve mevkilere bağlı roller koymuştur. Cinsler arasındaki tavır ve değer farkları bir bakıma bizim onlardan neler beklediğimizi neler istediğimizi gösterir. Kadınlara ve erkeklere öğretilen tutum farklılıklarından başka, onların yaşadıkları hayatın özellikleri kendi aralarında diğer cinsten farklı değerler geliştirmelerine müsaittir.

Elbette ki, ortaya çıkabilecek farkların sadece cinsiyete bağlı olması için kadın ve erkek gruplar başka değişkenler bakımından mümkün olduğu kadar eşit tutulmuştur.

2.2.6.2. Yaş ve değerler

Günlük hayatta “nesiller arası anlaşmazlık” olarak bilinen değer ve tutum farkları yanlış anlaşılmaya çok müsaittir ve genellikle insanların “baba ile oğul anlaşamıyor” derken

kastettikleri şey böyle bir yanlış anlaşılmanın eseridir. İki nesil arasındaki anlaşmazlık toplumun bütününe yani bir önceki neslin de bir sonraki neslin de büyük çoğunluğunu içine alan ve o nesil boyunca devamlı olan anlaşmazlıktır. Yeni bir neslin gelmesiyle birlikte toplumun genel karakterinde de değişme görülür. (Güngör, 1993)

2.2.7. Eğitim Yönetimi ve Değerler

Eğitim yönetimi ve değerlerle ilgili çalışmalarda bireylerin karakterlerinin ve bunların yanında değerlerinin, onların iş içi ve iş dışı karar ve davranışlarını etkiledikleri vurgulanmıştır (Dawis, 1991; Çelik, 1999).

Eğitim yöneticileri günlük rutin işlerini yaparken ahlakî seçimler yapmayla yüz yüze kalmakta (Beck, Murphy & Associates, 1997) ve çoğu zaman belli etik ilkeler olmadığından kendi ahlakî değerleri ile karar vermektedirler. Nitekim yapılan bir çok araştırmada okul yöneticilerinin aldıkları kararlarda ve eylemlerinde kişisel değerlerinden ve etik anlayışlarından etkilendikleri belirlenmiştir (Begley & Leithwood, 1990; Kasten & Ashbaugh, 1991; Marshall, 1992; Pehlivan, 1998; Winter, Newton & Kirkpatrick, 1998). Sergiovanni (1992) ise okulların moral değerlere sahip topluluklar olduğunu ve buraların yönetiminin ve liderliğinin, moral liderlikle yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Okul yöneticileri başkalarına özen göstermeyi gerektiren bir mesleğe sahip olmaları dolayısıyla mesleklerini icra ederlerken (i) her bireye saygı göstermeli, (ii) dürüst ve doğru bir iletişim kurmalı, (iii) muhataplarının özgüvenlerini geliştirmeli, (iv) herkesin yararına olacak adil bir kültürel sistem oluşturmalıdırlar (Smith, 1997). Her bireye saygı gösterme, doğru ve dürüst iletişim kurma özellikleri, temelinde, her bireyin sahip olduğu değerlerin farkında olmayı ve bu bireylerin sahip olduğu değerlere saygı göstermeyi gerektirir. Okul yöneticilerinin, çalışanların özgüvenlerini geliştirmeleri ve adil bir kültürel sistem oluşturmaları ise, onların güçlerini etik olmayan yönlerde, baskı aracı olarak kullanmalarını ortadan kaldıracak gibi, bürokratik bir kültürün yerleşmesini de engelleyerek, daha yaratıcı çalışmaların çıkmasına fırsat ve olanak sağlar. Diğer bir deyişle, okul yöneticilerinin astlarını güçlendirmeleri ve onlarla daha adil bir ilişki ağı oluşturmaları; onlara, kendi değerlerini aşlamayı önleyerek etik davranmalarını temin eder. Okul yöneticilerinin rutin işleri, onların değerlerini ve niyetlerini yansıtan sembolik araçlar olup, aynı zamanda bireylerin bir örgüt olarak okulla karşılaşmaları ve etkileşimde bulunmalarından dolayı da önemlidir; okulda ne olup bittiğini anlamak için yönetsel

rutinlere bakmak gerekmektedir (Riehl, 1998). Değerler, yönetimin bütün süreçlerinde yer almakla birlikte kendini en fazla yönetim sürecinin kalbi sayılan karar verme (Bursalıoğlu, 1991) ve liderin davranış ve eylemlerinde hissettirir. Çünkü, gerek alınan kararlar gerekse liderin davranış ve eylemleri birçok insanın hayatına etki etmektedir.

2.2.8. Liderlik ve değerler

Liderliği, *lider ve onu izleyenlerin birbirlerinin üst düzeyde moral ve motivasyonlarını artırma süreci* (Burns, 1978, s. 20'den aktaran Yukl, 1994) olarak tanımladığımızda okul yöneticileri için en ideal liderlik modelinin *dönüşümcü* veya *moral liderlik* modelleri olacaktır (Bottery, 1992). Çünkü dönüşümcü liderler özgürlük, adalet, eşitlik, barış, insancıl olma gibi moral değerleri ve idealleri kendini izleyenlere çekici kılarak, böyle bir bilinç geliştirmeye çalışırlar (Yukl, 1994). Bu ise, moral ve motivasyonu diri tutma ve arttırma noktasında sürekli bir ivme sağlar. Öte yandan insanlar arası ilişkiyi ifade eden bir kavram olarak moral, ve onun işaret ettiği tüm içerik, okulları zorunlu olarak *moral topluluklar* kılmaktadır. Bir moral topluluk da ancak moral liderlikle yönetilmelidir (Sergiovanni, 1994). Kendini var kılma ve gerçekleştirme süreci olan eğitimin yöneticileri başkalarının kişisel, entelektüel, sosyal ve siyasal yönden tüm potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmalı; bunun için doğru/adil bir topluluk oluşturmalı ve bunları doğru/adil olarak yönetmelidir. Bu çerçeveden bakıldığında okul lideri, karşı tarafın görüşüne saygı gösteren, olası kişisel hataları kabul eden, okul içindeki görüş ayrılıklarını saygıyla karşılayan bir anlayış sergilemelidir. Dolayısıyla okul, farklı ve karşı fikirlerin ve beklentilerin olduğu demokratik iklime sahip bir yer olmalıdır. Okul liderliği de adanmış değerleri içinde barındıran bir kavram olmalıdır. Özet bir ifadeyle okul yöneticisi, açık fikirli, kendini eleştiren, toleranslı, hali hazırdaki yapıyla eğitimsel oluşumlar arasında köprü kurabilen, okul toplumu içinde yeni liderlerin ve yeni bakış açılarının çıkabileceğini öneren bir liderlik anlayışına sahip olmalıdır (Bottery, 1992). Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin uyması gereken etik ilkeler ise *hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygıdır* (Pehlivan-Aydın, 2001). Eğer okullar bazı değerlerin takdir edildiği ve öğretildiği yerler ise orada bulunan öğretmen ve yöneticilerin de bu değerlere sahip olması gerekir. Bu da ancak anılan etik ilkelerle mümkün olabilir. Dolayısıyla, geleceğin eğitim liderleri de bu değerlerle donanmış olarak yetiştirilmelidir (Beck, Murphy, & Associates, 1997).

2.2.9. Karar verme ve değerler

Değerler konusunun yönetim süreçleri içinde en fazla ele alındığı kerte karar vermedir. *Yaşam kararlar başlar kararlar biter*. İnsanların birbirleri ile olan etkileşimleri, seçenekler ve verilen kararlar üzerinde gerçekleşir. Bireylerin ve kurumların nasıl karar aldığı konusundaki örüntüler anlaşıldığında kurumların gerçek hedefleri ortaya çıkar. Karar verme süreci, kurumların kendi kendilerini anlayabilmelerine ve daha etkili olabilmelerine imkan verecek önemli ve çok güçlü bir olgudur. Değerler ise bu kararların verilmesi sürecinde kullanılan filtrelerdir (Ellis & Hall, 1994). Karar verme, bilimsel veri ve değerlerin kombinasyonu üzerine kurulur (Robertshow, Mecca & Rerick, 1978). Gerçek veriler ise karar vermede temel bileşen rolü üstlenir. Değerler, bu açıdan bakıldığında gerçek verileri oluşturmada kullanılan temel öğelerdir (Hall, 1994). Örgüt ve birey geliştirdiği değere göre elindeki seçenekleri birbirleriyle karşılaştırarak seçim yapar (Başaran, 1992). Valesquez ve arkadaşları (1996) etik konuları içeren durumlarda doğru kararı vermek için (i) meslekî değerler veya etik ilkelerin, (ii) örgütsel değerler veya etik ilkelerin, (iii) kişisel değerler veya etik ilkelerin ve (iv) yasaların takip edilmesini önermektedirler. Duruma göre yukarıdaki basamaklardan birisi, birkaçı veya hepsinden yararlanarak doğru kararlar verilebilir. Özellikle bilgisayar teknolojilerin yaygınlaşması, eğitime entegre edilmesi ve internetin kullanımı, yeni etik sorunlar doğurmuştur. Eğitim yöneticileri bütün bu gelişmelerden haberdar olup, bunlarla ilgili çözümlerde yasal, mesleki, örgütsel ve kişisel değerlerden yararlanarak sorunları çözebilmelidirler. Eğitimcilerin verdikleri kararlar başkalarını etkilediği ve bazen etik ikilemler yarattığı için, eğitim yöneticileri ve öğretmenler için etik ilkeler geliştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Etik ilkelerin oluşturulmasıyla yönetici, öğretmenler ve eğitimle ilgili diğer kesimler arasında daha fazla güvene ve iş birliğine dayalı bir ilişki ağı kurulabilir. Buna bağlı olarak meydana gelen etik iklimde bir çok yolsuzluk kendiliğinden ortadan kalkabilir.

2.2.10. Değerler ve toplumsal roller

Bir toplumda değerlerin ifade edildiği ve simgelandığı temel mekanizmalar ise kişinin üstlendiği toplumsal rollerdir. Kişiler rolü oluşturan davranış örüntülerini en çok önemli olandan en az önemli olana doğru bir süreklilik üzerinde değerlendirirler. Örneğin, bir lise öğrencisinin, öğrenci rolü içindeki davranışlarına ilişkin beklentilerinin hepsi aynı düzeyde olamaz. Onun için derslere devam edip sınıfını geçme, bir sosyal aktiviteye katılmaktan

çok daha değerlidir. Atfedilen değer, statülerini benimsemiş bütün bireylerde, rollerini yerine getirirken sürekli karşılaştıkları bir durumdur. Zaten bu rolün önemini ya da daha az önemli olduğunu da belirleyen yine o konudaki toplumsal değerlerin kendileridir. Ayrıca, kişinin toplumdaki çoğul toplumsal rolleri de, değer açısından farklılık gösterir. Bu, kültürdeki başat kuruma ve ikinci derecede de bireyin yaş, cinsiyet ve benzeri özelliklerine bağlıdır. Örneğin, bir din adamının dinî rolünü, ekonomik, siyasal ve diğer rollerden daha yüksekte tutması beklenir. Başka bir deyişle toplum, rolleri sosyal değer dereceleri ile çepeçevre kuşatır. Bireyler de davranış örüntülerini bu değerlere göre saptamalıdır (Fichter, 1990). Bir din adamının yerine getirmek zorunda olduğu dinî görevlerinin önüne, ekonomik rol gibi başka roller geçerse, başat rolün yeterince benimsenmemesi ve o statüdeki kişinin toplum tarafından tartışılır olması gündeme gelebilecektir. Hatta bir statüyü dolduran bireylerin tümü aynı öncelemeyi yaparsa, toplumun o statüyü dolduran bireylere yönelik değerlendirmeleri de önemli ölçüde değişecektir. Bu durum o statünün toplum gözünde değerinin düşmesine de yol açabilecektir. Değerler bu açıdan bizim yaşamımızı derinden etkilerler. Onlar, her gün tecrübe ettiğimiz gerçekliğin önemli bir parçasıdır. Hayatımıza bir yapı ve bir yön verirler. Beşerî var oluşun anlamına katkıda bulunurlar. Onlar, bazı motivasyonları oluşturmada, nesnelere kavramada ve düşünmede bize yardımcı olurlar. Onlar hayatımızın her kademesinde ve eş, arkadaş, meslek ve grup tercihlerimizde iş başındadırlar. İyi hayat beklentimiz de değer-içeriklidir; ömür boyu sürecek bağlılıklarımızı üretir ve hatta bizim nasıl ölmemiz gerektiğini bile söyleyebilir (Kilby, 1993). Vatanı ya da idealleri için ölümü göze alan bir kişinin durumu bunun güzel bir örneğidir. Oysa “vatan sevgisi” ya da “ideal” sosyal bir motiftir. Beklenen ise fizyolojik motiflerin önceliğidir. Çünkü fizyolojik motifler yaşamı sağlayıcı niteliğe sahipken, sosyal motifler toplumsal yaşama uyumu sağlayıcı niteliktedir. Oysa örneğimizde de görüldüğü üzere güçlü sosyal motifler yine güçlü sosyal değerler sayesinde fizyolojik motiflerin önüne geçebilmektedir.

2.2.11. Değer sınıflamaları

Sosyal değerler, toplumun tabakalaşma sistemine olduğu kadar davranış örüntülerine, sosyal rollere ve sosyal süreçlere de yakından bağlıdır. Değerler bu bağlamda üç bakış açısından sınıflandırılabilirler (Fichter, 1990: 148) –fakat daha önce de belirttiğimiz gibi aslında değerler her üçünde de birbirinden ayrık değildir ve birbirleriyle çelişmezler–:

(i) Değerler zorlayıcılık değerlerine göre sınıflandırılabilirler. Böylece değerler sosyal kişileri etkileme derecelerine göre düzenlenmiş olurlar. (ii) Sosyal değerler süreklilik gösteren ortaklaşa işlevler temelinde de düzenlenebilirler. (iii) Değerlerin en anlamlı sınıflandırılması, değerlerin kurumsal işlevlerine göre sınıflandırılmasıdır. Genellikle değerleri dinî, siyasal, ekonomik vs. açıdan ayırırız.

2.2.12. Değerlerin işlevleri

(i) Değerlerin toplumsal yaşam içinde önemli özellikleri ve bu özelliklere bağlı olarak yerine getirdiği çeşitli işlevleri vardır.

(ii) Değerlerin genel özelliklerini Gökçe (1994) şu şekilde sistematize eder :

(iii) Sosyal değer, temel seçici oryantasyonun standardıdır. Yani bu bağlamda değer(ler) bilinçli ve amaçlı davranışın genel ölçütüdür. Bu bakımdan değer, sosyal eylemde bulunan bir kişinin sosyal olarak kabullenebilen olgu ve istekleri için temel atış noktası görevini görmektedir.

(iv) Değer(ler), kültürel olarak şekillendirilmiştir ve aynı zamanda kültür üzerinde de yönlendirici olarak etki etmektedir. Bu bakımdan değerler, belli bir kültürün gelişme süreci içinde şekil almaktadır. Bu da genel olarak sembol, moral ve estetik normlar, davranış şekilleri olarak belirginleşir. Bu açıdan değerler kültürün esasını oluşturmaktadır.

(v) Değerler, insanlarla özdeşleşmiştir. Yani sosyalleşme sürecinde değerler kişiler tarafından öğrenilmekte ve üstlenilmektedir. Kısaca, kişinin şahsiyet yapısına entegre olmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak değerler kişinin şahsiyetinin bir parçası olarak görülmektedir.

(vi) Değerler, sosyal bir boyuta sahiptirler. Yani değerler hem zihinsel (arzu ve eylem boyutunu belirten) hem de hissî-duygusal yönü belirten ifadelerdir . Sosyal değerler belli sosyal sonuçlara yol açarlar. Bu sosyal sonuçlar literatürde sosyal değerlerin işlevleri olarak adlandırılmaktadır. Bu işlevleri Fichter de (1990) şu şekilde ifade etmektedir.

(i) Değerler, kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılır. Tabakalaşma sistemini mümkün kılar. Bireyin çevresindekilerin gözünde nerede durduğunu bilmesine yardım eder.

(ii) Değerler, kişilerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddî kültür nesnelere üzerinde odaklar. Bu değerli nesne, her zaman birey veya grup içinde en iyi olmayabilir. Fakat o nesne için çaba gösterilmesine yol açtığı da bir gerçektir.

(iii) Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yollarına, değerler tarafından işaret edilir. Sosyal olarak kabul edilebilir davranışın adeta şemasını çizerler. Böylece kişiler de hareket ve düşüncelerini en iyi hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilirler.

(iv) Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik ederler. ilgi yaratırlar, cesaret verirler. Böylelikle de kişilerde çeşitli rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin bir takım değerli hedefler doğrultusunda işlemekte olduğunu kavramış olurlar.

(v) Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir, doğru şeyleri yapmaya yöreklendirir. Değerler ayrıca onaylanmayan davranışları engeller, yasaklanmış örüntülerin neler olduğuna işaret eder ve sosyal ihlâllerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolayca anlaşılabilmesini sağlar.

(vi) Değerler, dayanışma araçları olarak da işlevde bulunurlar. Sosyal bilimlerin aksiyomlarından biri de, grupların yüksek düzeyde bazı değerlerin paylaşılması amacıyla bulunduğuudur. Kişiler aynı değeri güden kişilere doğru çekimlenirler. Ortak değerler sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli faktörlerden biridir. Sosyal değerlerin işlevlerini göz önüne alarak “Değerler önemlidir, çünkü toplumda yaşayan kişiler önemlidir” gibi bir değerlendirmeye gitmek de konuyu basitleştirme olacaktır. Aslında sosyologlar için değerler, insanoğluluyla bağlantılı olmasının dışında hiçbir anlama da sahip değildir. Çünkü sosyal bir varlık olarak kişi ve bu kişinin ortaya koyduğu davranış örüntüleri sosyolojik incelemenin başlangıç noktasıdır. Toplumsal davranış ve buna bağlı olarak oluşan toplumsal yapı bu noktada kendini hissettirir. Bireyin toplum içindeki sosyal statüsü, yani kişinin başkalarınınca değerlendirilmesi –ister kazanılma, ister atfedilme yoluyla olsun– dışarıdan gelir. Kişi bütün bunları kontrol edemez. Çünkü bunlar kişinin tümüyle kontrol edemeyeceği değer koşulları ve ortamlarıdır. O hâlde değerlerin kaynağı da kişinin dışındadır. Sözelimi sosyal saygınlık kişiye iyi bir aileye mensup olmasından dolayı gösterilir, kişinin kendinden dolayı değil. Çünkü iyi bir aileden gelmek toplumda yüksek bir değer ölçütüdür. Aynı biçimde kişinin sahip olduğu servetinin büyüklüğünden kaynaklanan yüksek değer de yine kişiye dışarıdan aktarılmıştır. Öte yandan kişiye için

olan sosyal değer kaynakları da vardır. Bunlar, değerlerin ikinci düzlemini oluştururlar. Bireyin insanlık onuru, bireye saygıyı gerektirir. Kişinin davranışlarıyla değerlendirilmesi, iyi hareketleri için övülmesi, kötü hareketleri için azarlanması da kişinin toplumsal olarak değerlendirilmesinde bir temel oluşturur. Kişisel dokunulmazlık hakkı, insanlık gerçeğine dayandırılır. Bu dokunulmazlık, sorumluluk ve onur toplumdan kaynaklanmaz ve bireye dışarıdan aktarılmaz (Fichter, 1990).

Herhangi bir toplumda, değerlerin kişiler üzerinde bütünüleyici bir etkiye sahip olmalarına karşın, zaman zaman bu değerler bazı sosyal problemlerin kaynağını da oluşturabilmektedirler. Bu bağlamda da değerler sosyal çatışmanın kaynağını oluştururlar. Kuşak çatışmaları bunun en önemli örneğidir. “Neden bir toplumda kuşak çatışması yaşanır?” Böylesi bir soruya en basit ifadelendirmeye “kuşakların farklı değerleri benimsemesi” şeklinde cevap verilebilir. Kişiler yüce değerlere, güçlü inançlara ve belirlenmiş ideallere sahip olmasalardı, bir toplumda hangi davranış kalıbının ölçülebileceğine ilişkin hiçbir norm da olmayacaktı. Örneğin, kişilere ve inançlara yönelik hiçbir yüce değer olmasaydı bunların çığnemesine ilişkin hiçbir yaptırım da olmayacaktı. Aynı biçimde, çocuk suçluluğu, kötü alışkanlık, ırkçılık, düşünce özgürlüğü vb. öğeler sosyal problemler olarak tanımlanamayacaktı. Tabii ki sosyal değerler mutlak değildirler. Her zaman kişilerin ulaşabileceklerinden daha yukarıdadırlar. Davranış ile değer arasındaki açıklık hiçbir zaman tümüyle kapanamaz. Aslında kişilerin her zaman başarabileceklerinden daha çoğunu istediklerini söylemek, her zaman sosyal problemlerin çıkacağını da söylemektir. Bu anlamda da sosyal değerler, sosyal problemlerin nedenidir. Her toplumda en yüksek olduğu kabul edilen değer(ler) üzerine genel bir uzlaşma (konsensüs) vardır. Bu genel kabule rağmen birbirleriyle çatışan birçok değere de rastlamak mümkündür. Toplumdaki temel kurumlar arasında bunlar gözlemlenebilir. Sözelimi, aile kurumunun toplumda kabul edilen değeri, eğitim kurumunun değeri ile uyuşmazsa ve onlar arasında zıtlıklar varsa veya eğitimsel rolde temsil edilen değerler evdeki rollerle uyuşmazsa bu kurumlar arasında ciddi çatışmalar çıkar. Bu çatışma, toplumdaki diğer kurumlar arasında da sıklıkla görülebilmektedir. Aslında bu durum her kurumun işlevlerini yeterince yerine getirememesine de yol açar ve bilindiği gibi bu işlevleri yerine getirecek kurumların ortaya çıkmasına neden olur. Örneğin adalet kurumu toplumun sahip olduğu toplumsal vicdanı rahatlatıcı kararlar almazsa, bu karar toplum vicdanını yaralar. Bazı durumlarda da bireysel bilinçler toplumsal bilinçlerin önüne

geçerek kendi değer kalıpları içinde “linç girişimleri” ya da “mafya” tarzı oluşumlarla bu işlevi yerine getirme çabası içine girerler. Toplum değerleri toplumsal kuralların (normların) eksiksiz (par excellence) örnekleridir. Aslında kişi, “Yerleşmiş bir kural olup da toplumsal bir değer ifade etmeyen bir kural bulunabilir mi?” sorusunu sorabilir. Bayrağın muzafferliği, bir elmasın değeri, konutun rahatlığı, özel mülkiyetin dokunulmazlığı ve anayasanın kutsallığı toplumsal olarak yerleşmiş, her gün karşılaşılan değerlerdir. Bayrağa saygı gösterileceğinin, elmasların değerli, yuvanın tatlı, özel mülkiyetin dokunulmaz ve anayasanın kutsal olduğunun kanıtı kendileridir. Bu biçimde örnekleri görülen kurallara toplum değerleri denir. Toplumsal değerler de ölçütleşerek, grupta ortak ve herkesin erişebileceği bir konuma ulaştınca, grubun üyeleri olan bireylerin hoşuna gideni ve gitmeyeni, kinlerini ve seçimlerini, ortak olanı ölçütleştirir ya da biçimlendirebilirler (Şerif, 1985’den aktaran Özensel 2003).

2.2.13. Nihai değerler

Belli bir toplum ve zamanda ve gene belirli bir koşullar toplamı altında hangi değerlerin daha öncelikli ve önemli olduğu noktasında bir çatışmanın yaşanabileceği üzerinde yukarıda durulmuştu. Bunun yanı sıra toplumsal şartlar değiştikçe, bu şartların değişimine bağlı olarak bir toplumdaki değerler hiyerarşisi de değişebilir. Bir kişi belli bir toplumsal durumda önemseydiği ve diğer değerlere oranla öncelikli olarak kabul ettiği bir değeri, başka bir toplumsal durumda önemsemeyebilir ve göz ardı edebilir. Sözcüğü, anarşi dönemlerinde güvenliğe verilen önem artarken, böyle bir tehlikenin olmadığı bir dönemde kişi özgürlüğü öncelikli bir değer olarak görülebilir. Bu, aynı toplumda farklı zamanlardaki değerler arasındaki zorunlu göreceliğin vurgulanmasına olanak tanır. Ayrıca, eşzamanlı olarak var olan iki farklı toplumun aralarındaki kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıklardan dolayı farklı değer yargılarına sahip olacaklar öngörülebilir. Bu da değerlerin kültürel rölatiği konusuna işaret eder. Bu yüzdendir ki değerlerin içeriklerinin araştırılabilmesi onların göreceliliğinin ve yarı-sabit hâllerinin sürekli göz önünde bulundurulması ile mümkündür. Bu da değerlerin incelenmesindeki en önemli güçlüklerden biridir.

Değerlerin bu değişebilirliği yanında daha statik olan bir de “nihaî/sonul değerler” (bu kavramın, sosyal bilimciler tarafından evrensel değişebilirlik ve çeşitleri ışığında göreceli veya “yarı-nihaî” anlamında kullanılıp formüle edildiği görülmektedir) vardır. Bu türden nihaî değerlerin sayıları azdır. Fakat toplumdaki işlevleri ve konumları dikkate alındığında

son derece önemlidirler. Toplumu oluşturan bireyler, davranışlarını bu değerlere göre ayarlarlar. Nihâî toplumsal değerlere; aile yaşantısında şefkat, siyasal sistemde demokratik anlayış, dinde tek Tanrılık ve adalet örnek gösterilebilir. Nihâî sosyal değerler aynı zamanda uygun davranış kalıplarıyla bağlantılı olarak, her toplumda bulunan en alt düzeydeki bir fikir birliğine işaret edebilir. Ayrıca hemen hemen tüm nihâî değerler evrensel nitelik de gösterirler. Çoğu toplumda bu türden değerlerdeki farklılık daha çok o değerlerin içeriği ya da uygulamasındadır. “Adalet” nihâî bir değerdir, fakat adaletin yerine getirilmesi bir toplumda “öç alma” şeklinde sağlanırken diğer bir toplumda “zararın tazmin edilmesi” şeklinde sağlanabilir. Sonuçta her iki toplumda da adalet yerine getirilmiş olmaktadır. Burada önemli olan, toplum vicdanda hakkın hak sahibine verilmesidir. Yine tüm toplumlarda cinayet, hırsızlık gibi davranışların yasaklanmış olduğunu görürüz. Bu durum bir toplumdaki insan birlikteliklerinin sadece insanın kendi zekâsından ya da iradesinden kaynaklanmadığının, ayrıca en alt düzeyde bir toplumsal bilincin paylaşılmakta olduğunu bir göstergesidir.

2.2.14. Ahlak değerleri

Ahlaki değerler diğer değerlerle birlikte insanın değer sisteminin bir parçasını teşkil eder; yani her cins değer aynı bütünün birer parçası olmak itibarıyla organik bir ilişki içindedir. Yine biliyoruz ki; insanın davranışları – bazı istisnalar dışında – onun değerler de dahil olmak üzere kognitif sisteminin bir yansımasından ibarettir.

Şu halde bu bilgilerden hareket ederek “ her cins davranışın ilgili olduğu bir değer sahası vardır; her değer kendisiyle ilgili davranışlar düzenler” diyebilir miyiz? Bunu söylediğimiz taktirde ahlaki davranışın kökünü sadece ahlaki değerlerde aramakla kalmayacak, aynı zamanda değer sahalarının – iktisadi, estetik, sosyal vs. – birbirinden bağımsız bütünler olduğunu kabul etmiş bulunacağız. Günlük yaşantımız değişse bile psikolojideki bilgilerimiz böyle bir düşüncenin yanlış olduğunu göstermektedir.

2.2.14.1. Tutarlılık ihtiyacı ve değerler

Değerler niçin birbirinden bağımsız olamaz? Çünkü insan intibakının en önemli problemlerinden biri gerek davranışlar, gerekse düşünce unsurları arasında ahenk sağlayabilmektir. Bu ahenk veya uyuşma sadece insan davranışının mantıki bir insicam göstermesi gerektiğini düşünen psikologların ortaya attığı bir kavramdan ibaret değildir.

İnsan böyle bir ahengi fiili olarak arar ve herhangi bir sebeple uzlaşmayan unsurları bir denge veya uyuşma haline getirir. Uyuşmazlık düşünce ve davranışlar arasında olabileceği gibi, düşünce muhtevasını çeşitli unsurları (değerler, tutumlar, bilgiler vs.) arasında da olabilir.

Değerler bizim zihni (kognitif) muhtevamızın başlıca unsurlarıdır. Onlar arasında da yüksek seviyede bir ahengin kurulması, ortaya çıkak uyuşmazlıkların hemen giderilmesi insan intibakı için zorunludur. Bir kimse hürriyete çok değer veriyorsa herhangi şekilde bir otoritaryanizme de aynı şekilde değer veremez. Yine, hürriyete verdiği değerle birlikte sanata da değer vermesi kaçınılmaz görünmektedir.

2.2.14.2. Değerler uyuşmasının sınırları

İnsanın sadece bir değer sahası içindeki tavırları değil, çeşitli değer sahalarındaki tavırları da birbiriyle tutarlı olmaktadır. Fakat bu tutarlılık veya ahengin nasıl kurulduğunu bilemiyoruz. Günlük hayatta hepimiz şahit olmuşuzdur ki; bize hiç uzlaşmaz gibi görünen birtakım değerler, bazı kimselerde pekala bir arada yaşamaktadır. İlk bakışta bu kimselerin zihinlerini kalın duvarlarla bölümlere ayırdıklarını ve her bir bölümdeki muhtevanın öbürüne hiç karışmadığını düşünebiliriz. Nitekim psikoloji tarihinde hadisenin gerçekten böyle olduğunu düşünenlere rastlanır. Fakat insan zihninin bütünlüğü ve dinamik yapısı bu düşüncenin yanlışlığını gösteriyor. Gerçekte olan şudur; bize birbiriyle tutarsız hatta tam zıt görünen değerler, o şahsın zihninde özel bir yorumla bağdaştırılmıştır.

2.2.14.3. Değerler uyuşmasının sınırları

Hangi tip mekanizma ile olursa olsun, değerler arasında bir uzlaşma görülmektedir. Ahlaki değerler kendi başlarına bir kognitif kategori teşkil etmezler; bunların başka sahalara ait değerlerle mutlaka ilişkili olmaları gerekir. Gerçekten, hiçbir değer sahasının başka sahalara olan ilişkisi ahlaki değerlerde görüldüğü kadar sıkı ve yaygın değildir. İnsanın iyi ve kötü kategorilerine sokmadığı düşünce ve davranış pek azdır. Fakat ahlaki değerlerle diğerlerinin tek veya iki taraflı ilişki halinde olmaları şimdilik bizim için o kadar önemli değildir. Şu anda bütün mesele, belli bir değer profiline sahip bir kimsenin başka bir değer profiline sahip bulunan kimseye göre ahlaki tavırlar bakımından nasıl bir fark göstereceğini anlatmaktan ibarettir.

Ahlaki değerlerle öbür değerler arasındaki ilişki - hiç değilse teorik olarak - çöktür ve bunların her biri ayrı araştırma konusu olabilir.

2.2.15. Ahlaki gelişme ve değerler

Ahlakın bir öğrenme ve gelişme konusu olduğunu biliyoruz. Gelişme kronolojisi içinde değer sahalarını bir çeşit ağırlık hiyerarşisine – mesela önce maddi değerler, sonra ahlaki, sosyal, saha sonra estetik değer gibi – sokmamız mümkün değildir. Bununla birlikte ahlak anlayışları bakımından belli bir seviyede olanların değer profillerinin de bazı özellikler göstermesi beklenebilir. Günlük müşahedelerden alınan intibaa göre mesela dini değer bakımından yukarıda bulunan bir kimse genellikle eşitlik esasına dayanan bir adalet fikrine sahip bulunmaktadır. Burada işlenen suçun veya yapılan ahlaka aykırı hareketin misli ile karşılanması esastır. Ekonomik değeri ağır basan kimseler için de böyle bir iddia ortaya atılabilir. Öbür yandan, ilmi ve estetik değerin yüksekliğini fonksiyonel adalet ölçüleri üzerinde fazla duyarlık gösterilmesine müsait değildir; klasik adaletin - herkese yaptığına göre- uygulanmasından ziyade süjenin özel durumlarının dikkate alınması ve anlaşılması üzerinde durulur.

2.2.16. Öz değerlendirme

Öz değerlendirme (bir kimsenin kendi nefsi hakkında verdiği değer) ile başkalarını değerlendirme arasındaki ilişki birden fazla problemi ihtiva eder. Her şeyden önce, başkalarına karşı tavrın insanın kendi nefesine olan tavrı ile doğru orantılı olduğu hakkında yaygın bir kanaat vardır: Bir kimse kendisini ne kadar suçlu buluyor ise – ne kadar vicdan azabı duyuyorsa – başkalarına karşı o derece serttir. Başka bir ifade ile kendi nefesine yönelteceği saldırıyı başkalarına yöneltir. Onları cezalandırırken hakikatte kendini cezalandırır. Eğer böyle ise, kendi nefsi hakkında yüksek bir değere sahip olanlar genellikle hoşgörölülük sahibi, kendini aşağı bulanlar ise şiddete yönelik olacaklardır.

Psikolojide vicdanın teşekkülü, işleyiş tarzı, kendini suçlama ve başkalarını suçlama gibi meselelerle ciddi bir şekilde ilk defa Freud meşgul olmuş, kendinden sonra bu sahalarda çalışanları önemli ölçüde etkilemiştir. Freud'a göre kendini çok suçlayan kimse kendini az suçlayan kimseye göre daha az suç işleyen kimsedir; yani vicdan azabı ile suçluluk arasında ters bir orantı vardır. Bunun sebebi de, az suç işleyenlerin veya hiç işlemeyenlerin

kendilerindeki saldırganlık içgüdüsünü başkaları yerine kendi nefislerine döndürmüş olmalarıdır. (Güngör, 1993)

2.2.17. Diğer bilimlerde değer kavramı

2.2.17.1. Felsefe

Felsefenin çalışma alanına giren üç önemli sorunun Varlık, Bilgi ve Değer, olduğu söylenebilir.

Felsefede değerler üzerinde yapılan en yoğun tartışma değerın öznel mi yoksa nesnel mi olduğu konusundadır? Değerlerin farklı birey ya da kültür grupları için değiştiğini bu yüzden değerlerin özel olduğunu savunanlara karşın, değişen şeyin değer değil, farklı gruplar ve bireyler olduğunu savunarak değerleri nesnel bulan filozoflar da vardır (Randall ve Buchler, 1982'den aktaran Orhan 1997).

Çağdaş felsefecilerden, Nietzsche, değeri “bir canlı varlığın, kendi ben'inin ve varlık koşullarının gerektirimlerine bağlı olarak ortaya koyduğu tercih” olarak yorumlar.

Nietzsche'ye göre değerlerin temelinde insanın istemesi, yani iradesi vardır ve dolayısıyla insan, dünyaya, nesnelere, olaylara ve olgulara belli değerler açısından bakar ve değerlendirmede bulunur. Ayrıca güçlü olma isteği taşıyan insan topluluklarının sahip oldukları ya da kabul ettikleri ahlak kuralları arasında belli bir hiyerarşi söz konusudur. İnsan topluluklarını düşünceleriyle etkileyen üstün insanlar, daha önceki değerleri yeniden irdeleyerek ve değerlendirerek, toplulukların gelecekte neleri “değer” olarak kabul edeceklerini belirlerler.

2.2.17.2. Sosyoloji

Sosyologlar değer kavramını çalışma alanları içine almakta psikologlardan daha hızlı davranmışlardır ve konunun sosyal bilimler açısından önemini daha erken vurgulamışlardır.

Sosyologlara göre değere ilişkin herhangi bir tanımlama yapılmadan öncelikle, değerler sisteminin ve bu sistemin rollerinin neler olduğu, içeriğinin, biçimlerinin ve çeşitlenmelerinin hangi araçlarla belirlendiği, nasıl aktarıldığı ve toplumun onu nasıl benimsediği vb. soruların yanıtlanması gerekmektedir (Bektaş, 1992).

Özkalp (1993), Sosyolojiye Giriş Kitabında değerleri, iyi, doğru, ve arzulanan toplumsal davranışlara işaret eden, paylaşılan ölçüt ya da fikirler olarak açıklamıştır. Yazara göre her toplumun kendisine ait önemseddiği ve ortaya çıkmasını arzuladığı değerleri vardır. değerlerin bize kültür aracılığı ile aşılandığını bu yüzden de onları “görmenin ve tanımlamanın” normlar kadar kolay olamayacağını belirtir. Değerlerin zamanla değişebileceğini, eskiyen değerlerin yerine yenisinin gelebileceğini öne sürer. Her toplum isteyerek ya da istemeyerek değer sistemlerini bozabilir ya da bir birey her zaman değerlere uygun davranmayabilir. Özkalp’e göre bu durumda ortaya çıkan çatışmalar kuşak çatışmalarına bir örnek teşkil etmektedir.

Kızılcıkelik ve Erjen’in (1992) Sosyoloji Sözlüğü’ne göre ise, sosyolojik anlamıyla “değer”, bir sosyal grubun ya da toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve bunu sürdürmek için üyelerinin çoğunluğunca doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlardır.

Sosyoloji açısından değerler, sosyal sistemin sürekliliğini sağlamaya yönelik bir işlev taşır. Değerlerin stabil olma özelliği toplumsal olanın devamlılığını sağlayacaktır. Toplumsal açıdan yaşanan dönüşüm hızı, ekonomi, din, politika, aile gibi kurumların değişimine ve kurumlar arası etkileşimle bağlı olarak bireysel değerlerde yaşanan değişim sürecine bağlıdır. Dikkat edilecek olursa toplumsal değerler, sosyoloji açısından “ilerleme”, “gelişme”, “çatışma” gibi toplumsal değişimi ifade eden kavramları çağrıştırmaktadır.

2.2.17.3. İktisat

Genel olarak bilimi kişilerin mal ve hizmetlere yönelik tercihleri ve bu tercihleri karşılamak üzere kaynakların mal ve hizmetlere dönüşüm sürecini incelemektedir. Kişilerin iktisadi tercihleri altında bir dizi psikolojik, sosyolojik ve fiziki süreçler vardır. Tercihleri belirleyen süreç; kişilerin ihtiyaç halinde olmaları, ihtiyaçlarının şiddeti ve niteliği gibi ihtiyaç kavramında değerlendirilen soyut kavramlardır. İhtiyaçların mallara dönüştürülme süreci ise soyut, kişiye göre değişen şeylerden, somut olana doğru gelişir (Yanıkdemir, 1995).

İktisat biliminde değer kavramı hem teorik hem de ideolojik ve pragmatik anlamda önemli bir tartışma konusudur. İktisat sosyolojisi açısından düşünüldüğünde, bu teorik tartışmaların, toplumsal kurumlar üzerindeki yansımaları farklılık göstermektedir.

Kurumsal açıdan iktisadi değer, iktisadi yapı açısından iyi ve gerekli olandır. Kapitalist üretim tarzını benimseyen toplumlarda iktisadi değerler mülkiyet edinme, kar etme, rekabetçi olma, kazanma, başarıma girişimcilik, özgürlük vb iken, sosyalist toplumlarda sosyal fayda, sosyal kazanç, sosyal adalet, sosyal bölüşüm ve sosyal eşitlik vb. dönüşmektedir. Günümüz toplumlarında, toplumsal yapıyı belirleyen yükselen değerler kapitalist üretim tarzına ait liberal değerlerdir (Yanıkdemir, 1995).

2.2.18. İşe ilişkin değerler

Değerlerin kişinin davranışı ve tutumu üzerinde etkisinden dolayı, kişinin değerlerine ilişkin herhangi bir bilgi olmaksızın bireyin sorunlarını anlamak ve değerlendirmek oldukça zordur. Bu nedenle, değerleri hakkında bilgi sahibi olma yoluyla, bireylerin, grupların ve kültürlerin davranış ve tutumlarını tahmin etmek mümkündür (Başaran, 1986). Değerler işgörenlerin işlem ve eylemlerini nitelendirmeye, değerlendirmeye, yargılamaya yarayan ölçütlerin kaynağıdır (Başaran, 1982).

Bu noktadan hareketle iş ortamında yer alan bireylerin (çalışanların) işe ilişkin değerlerini bilmenin işyerinin kültürü, çalışan grubunun genel anlamda işe ilişkin davranış ve tutumları hakkında bilgi sağlayacağı da açıktır.

Değerler örgütsel davranışın irdelenmesinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü değerler, tutumların, algılamaların, kişiliğin ve güdülenmenin anlaşılmasında önemli bir temel taşıdır. İnsanlar örgütte yer aldıklarında günlük değerlerinden bağımsız olmayan, neyin olması veya olmaması gerektiğine dair bir takım yargılar taşırlar. Belli davranış veya sonuçların diğerine oranla tercih edilebilir olduğunu düşünürler (Robbins, 1994).

Yine aynı bilgi kaynağı yoluyla çalışma grupları, meslekler, sosyal sınıflar arası karşılaştırmalar yapmak da mümkündür. Zira Rokeach'te (1973) sosyal sınıflar, dinler, politik inançlar ve meslekler arasındaki farklılıkların açıklanmasının ancak sahip oldukları değer sistemlerinin farklılıklarının tartışılması yoluyla yapılabileceğini belirtir.

Ayrıca örgütün sahip olduğu değerlerden söz etmekte mümkündür. Bu değerler, Başaran'a (1982) göre, işgörenin davranışlarının örgüte yaraşıp yaraşmadığını ya da bir örgütte çalışan işgörene hangi davranışların yakışıp – yakışmadığını gösterir.

Katz ve Kahn'a göre (1966), örgütün sahip olduğu törel ve dinsel değerler, işgörenin örgüte bağlanmasını; yönetimin kolay işlemlerini; üretimin daha nitelikli ve nicelikli

olmasını; örgüt programlarının desteklenmesini; işgörenin daha özverili olmasını sağlar. Buna karşılık işlevsel değerler örgütün amaçlarını gerçekleştirmek; işgörenlerin yararlarını korumak; işgörenleri örgüte bağlamak; örgütsel etkinliği attırmak için kullanılır.

Ancak, “örgüt ve yönetim bilimi açısından Türk kültürü ve Türk örgüt insanının değer sistemlerine ilişkin çalışmalar oldukça azdır” (Bayar, 1978’den aktaran ORHAN 1997).

2.2.19. Değerlere ilişkin araştırmalar

Değerler konusunda yapılan çalışmaların önemli bir kısmı toplumsal değerlerin zamanla değişip değişmediği üzerinedir. Bunu test edebilmek için, sık sık, kuşaklar arası karşılaştırma çalışmaları yapılmıştır.

Antonucci, Gillet ve Hayer (1979) 60 ayrı treytin ve 14 değer yer aldığı bir skala oluşturarak değerlerin nesiller üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu araştırmaya göre, uzun vadede kuşaklar arası genel değerlerde – Rokeach’in deyimiyle amaçsal benzerlikler görülmüştük. Kısa vadede özel değerlerde – araçsal – değerlerde nesiller arasında farklılaşma görülmüştür. Amaçsal değerlerden eşitlik, heyecanlı bir yaşam, özgürlük, ve başarı değerlerinde kuşaklar arasında bir farklılaşma bulunamamıştır. Daha yaşlı kuşaklar hırslılık, muktedir olma, bağımsızlık araçsal değerlerini diğer kuşaklardan daha yüksek önem derecesinde sıralamışlardır. Bununla birlikte eğitim, para, başarı vb. gibi iş merkezli değerleri daha yüksekte sıralamışlardır. Bayanlar hırslılık, eğitim ve entelektüellik değerlerini erkeklere oranla daha yüksekte sıralamışlardır. Yani genelde kuşaklar arasında araçsal değerler farklılaşabilirken, görece daha kalıcı ve toplumsal yapıda daha stabil halde bulunan amaçsal değerler değişmemektedir. Bununla birlikte, amaçsal değerler yaşlı birlikte daha önemli hale gelmektedir.

Özellikle son yıllarda sosyal psikolojinin her alanında kendine yer bulan kültürler arası çalışmalar değerler üzerinde de yapılmıştır. Kültürlerarası değer çalışmalarının temeli, Feather’in yaptığı “Flinders Üniversitesi Araştırmalarının Gözden Geçirilmesi Çalışması”dır. Bu çalışmalarda amaç farklı kültür gruplarının (özellikle Avustralya ile) değer sistemlerinde görülen farklılıkları tespit edebilecek karşılaştırmalı çalışmalar yapmaktır (Feather, 1986’den aktaran ORHAN 1997). Bu tarz çalışmalara birkaç örnek verelim.

Schwartz ve Bilsky Rokeach'ın değerlerini kullanarak üç evrensel ihtiyacın kognitif temsili olarak değerlerin bir taksonomisini yapmışlardır; biyolojik, etkileşimsel, toplumsal. Buradan hareketle, değerlerin sekiz motivasyon alanı ortaya çıkarılmıştır. Bu alanlar; hoşlanma, sosyal güç, öz-denetim, prososyolite, kısıtlayıcı konformite, güvenlik, başarı ve olgunluk alanlarıdır (Kağıtçıbaşı ve Berry, 1989'dan aktaran ORHAN, 1997).

Konunun önemli isimlerinden olan Feather (1986), Adeliade Lisesi öğrencilerine kendi fikirlerine ve okullarındaki yaygın fikirlere göre değerleri sıralamalarını isteyerek eğitim ortamındaki öğrencilerin değerlerine ilişkin çalışmalar yapmıştır: Waysluk ile yaptığı diğer bir çalışmada, Avustralyalı ve Ukraynalı öğrencileri ve onların ailelerinin sahip olduğu değer sistemlerini karşılaştırmıştır. Bu yolla nesiller arası ve kültürler arası farklılaşmaları veya benzemeleri tespit etmeye çalışmıştır. Sonuçlar, her iki kültürdeki ebeveynlerin ve yetişkinlerin benzer değerlere sahip olduğunu göstermektedir.

Değerler konusunda çalışmalarda sosyal değer oryantasyonu çalışmalarının çok önemli bir yeri vardır. Bu sebeple burada kısaca değer oryantasyonları ile ilgili çalışmalardan da söz etmek yerinde olacaktır.

Kulckhohn, değer oryantasyonunu, hem değerleri hem de varlığın öğelerini kapsayan önermelerin bağlı bir seti olarak tanımlamıştı. (Rokeach, 1973'den aktaran ORHAN, 1997). Sosyal değer oryantasyonu, bireyin, başka bir bireye ve kendisine veya her ikisine yönelik nihai durum tercihleri olarak da ifade edebilir. (Iedema and Poppe, 1994b).

Günlük yaşantımızda bireylerin elde ettikleri sadece kendi davranışlarına değil, diğerlerinin davranışlarına da bağlıdır. Karşılıklı bağımlılığın olduğu çoğu durumda muhtemel davranışlar nettir, ne yapılabileceği bellidir. Davranışlarda çok çeşitlilik bulunmaz. Bir tenis maçında genel oryantasyon rekabettir, fakat birisinin incindiği bir trafik kazasında oryantasyon muhtemelen diğer gamlıktır. Az tanımlanmış durumlarda, diğer birey tanınmadığından ve nasıl davranacağı bilinmediğinden, nasıl davranılacağı daha belirsizdir. Bu tür durumlarda sosyal değer oryantasyonlarında bireysel bireysel farklılıklar gözlenebilir. Araştırmacıların genellikle üzerinde durdukları bu tür durumlardır (Iedema and Poppe, 1994a).

Yapılan araştırmalara bir başka örnek ise Rokeach ölçeğinin puanlama metodu üzerindeki çalışmalardır. Ölçek orijinalinde sıralama tekniğine dayalıdır. Deneğin 18'er tane değerin birbirlerine göre buldukları sırayı şekillendirmesi hedeflenir. Bunun için denek "kendi

yaşamına rehber olacak şekilde” değerleri sıralar. Micheale Moore (1975) yaptığı bir çalışmada deneklerden kendilerine verilen iki Değer Ölçeğini yanıtlamaları istenmiştir. Ölçeklerden birisinde her değer yanına o değer rakam olarak sıralaması yaptırılmıştır. Diğerinde ise, Likert tipi 5’li bir puanlama kullanılmıştır. Sonuçlara göre iki metot arasındaki korelasyon ortalama 18 amaçsal değer için, 0.98, 18 araçsal değer için 0.93 çıkmıştır.

Ülkemizde de değerlere ilişkin ampirik çalışmalardan söz etmek mümkündür.

Başaran (1986) Ankara’da üniversite öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada üniversite öğrencilerinin değerleri önem sırasına göre nasıl sıraladıkları araştırmıştır. Başaran, Ankara’dan farklı fakültelerden 679 öğrenciye Rokeach’in Değerler ölçeğini uygulamıştır. Cinsiyet ve nesil alt grup olarak alınmıştır. Sonuçlar farklı kültürlerde (Avustralya, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, İsrail) yapılan araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre, amaçsal değerlerden özgürlük, barış içinde bir dünya, eşitlik, kendine saygı, iç huzur en üst sırada önem verilen değerler iken, canlı bir hayat, zevk-haz, Allah için makbul olmak, güzellikler dünyası ve ulusal güvenlik en altta sıralanan değerler olmuştur. Araçsal değerlerden, bağımsızlık, dürüstlük, esneklik, açık fikirli olmak, mantıklılık sorumluluk en üst sıralarda yer verilen değerler iken, itaatkarlık, hırslılık, temizlik, kibarlık, yaratıcılık en altta yer alan değerler olmuştur.

Araştırmada yapılan karşılaştırmalara göre, sonuçlar Avustralya, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail’de daha önce yapılan çalışmalarla farklılık göstermiştir. Sözelimi; İsrail örneğinde barış içinde bir dünya değerine 1. sırada yer verilirken, Türk örneğinde 2., Avustralyalılarda 9., Kanadalılarda 12., Amerikalılarda 10. sırada yer verilmiştir. Türk örneğinde eşitlik, manevi özgürlük, hırslılık, cesurluk, bağımsızlık değerlerine diğerlerine oranla daha fazla eğilim gösterilmiştir. Bulgulara göre, amaçsal değerlerden aile güvenliği, mutluluk, iç huzur, ulusal güvenlik, ahiret selameti, öz-saygı, bilgelik değerlerinin sıralanmasında iki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık vardır. Araçsal değerlerden hırslılık, neşelilik, temizlik, yardımseverlik, bağımsızlık, sevecenlik, kibarlık değerlerinde cinsiyet farklılığı gözlenmiştir. Nesiller arası farklılığa gelindiğinde ise, gençleriz özgürlük, olgun sevgi, zevk, haz, öz-saygı gibi değerleri ebeveynlerine oranla daha fazla; ebeveynlerin ise, rahat bir hayat, barış içinde bir dünya, aile güvenliği ulusal güvenlik ve ahiret selameti değerlerini gençlere oranla daha fazla tercih ettiklerini

belirtmiştir. Araçsal değerlerden, temizlik, bağışlayıcılık, yardımseverlik, dürüstlük, bağımsızlık ve itaatkarlık vb. değerlerde nesiller arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur. Bağımsızlık, entelektüellik, sevecenlik, kendini kontrol etme değerlerini gençlerin; itaatkarlık, dürüstlük, yardımseverlik, bağışlayıcılık, temizlik, güler yüzlülük ve kapasiteli olmak değerlerini ise ebeveynlerin diğerlerine oranla daha fazla tercih ettiklerini saptamıştır.

Ülkemizde yapılan önemli araştırmalardan bir diğeri “TÜSİAD Değerler Araştırması”dır. 1990-91 yıllarında Michigan Üniversitesi’nde Prof. Ronald Inglehard yönetiminde 10 kişilik bir uluslararası yürütme komitesinin koordinasyonu ile Dünya Değerler Araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın Türkiye bölümü TÜSİAD’ın desteği ile Ergüder, Esmer, Kalaycıoğlu (1990) tarafından yürütülmüştür. Bu araştırmanın bulguları Türk toplumunun değerleri hakkında bilgi sahibi olmamız açısından oldukça önemlidir.

Kadere inanıp – inanmama: Araştırmaya göre toplumun %46’sı kadere inanma yönünde %36’sı inanmama yönünde görüş belirtmişlerdir %18’lik bir kesim ise kararsız olma yönünde bir eğilim göstermişlerdir. Burada hareketle araştırmacılar Türk toplumunun hala yaygın bir şekilde kaderci bir örüntüye sahip olduğunu belirtmektedirler. Türkiye’de yaşanan hızlı dönüşün süreci, toplumsal mobilizasyon ve sanayileşmenin bu eğilimler üzerinde rol oynadığını ifade etmişlerdir.

Bulgulara göre “milli eğitim kurumlarına uzun süre devam etmiş, sosyo-ekonomik açıdan daha üst statüde, yıllık hane geliri fazla olanlar ve gençler” daha az kadercilik eğilimindedirler. “Yoksulluk” olgusunun değerlendirilmesinden kadercilik diğer gruba görece iki kat fazla oranda yoksulluğun bir şans işi olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte “muhtaç olmak” olgusunu bu grup daha çok bireyin tembelliğine bağlamışlardır. Bu olguya kadere inanmama eğilimindekilerin bakış açısı ise, “düzen bozukluğu”dur.

Kadere inanma ve inanmama eğilimindekiler hayatlarından memnun olma, mutlu olma, dindarlık, kürtaj ve siyasete olan ilgi bakımından karşılaştırılmış, çok belirgin farklılık göstermedikleri saptanmıştır.

Güven Duygusu: Araştırmaya katılan deneklerden ancak %10’unun “çoğu insana güvenebilir” yanıtı verdiği, geriye kalan %90’ın başkalarıyla iş ilişkisi kurarken dikkatli olmak gerektiğini düşündüğü görülmüştük. Güven duyulabilecek kurumlar ve bunlara atfedilen önem öğrenilmek istendiğinde ailenin en önemli (%87) kurum olarak görüldüğü

tespit edilmiştir. Aile dışındaki kurum ve kuruluşlara olan güven sorgulandığında ise en çok güven duyulan kurumun Silahlı Kuvvetler olduğu (çok güvenirim %60.7, güvenirim %30.7), ikinci sırada en çok güvenilen kurumun dini kuruluşlar olduğu (çok güvenirim %39.1, güvenirim %28) belirtilmiştir. Sıralamanın en altında basın, sendikalar, büyük şirketler ve memurlar vardır. Türk siyasal sistemine duyulan güven de buna keza pek yüksek değildir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi açıklanmaktadır. Araştırmada kullanılan model, evren, örneklem, verileri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; öğretmenlerin değer yönelimlerinin iş tatmini üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla, öğretmenlerin bu değişkenler ışığında sergilediği davranışlar belirlenmiştir.

Bire bir uygulanan anketlerle öğretmenlerin değer yönelimleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmanın yürütülmesinde tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; İstanbul ili, Anadolu yakasındaki; Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Kartal ilçelerindeki, devlet ve özel okulların ilköğretim ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda toplam 325 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı geliştirilirken ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra uzman görüşleri ve daha önce yapılmış araştırmaların bilgi toplama alt boyularından yararlanılarak bir anket formu geliştirilmiştir.

Anketler 3 bölümden oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, çalışma şekli, branş, en son mezun olduğu okul, en son mezun olduğu fakülte ve bölüm, çalıştıkları okul statüsü, mesleki yayın takip edip etmediği, çalıştıkları lise türü yurt dışına çıkıp çıkmadığı, gelir düzeyi, daha önce yöneticilik deneyimi olup olmadığı, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer, çalıştıkları okul türü gibi araştırmanın amacı bakımından önem taşıyan 16 tane bağımsız değişkenden oluşan kişisel bilgiler yer almaktadır.

Değer Tercihleri Envanteri: Schwartz'ın belirlediği değerler yer almaktadır. Anketin bu kısmı 57 madde içermektedir. Bu bölümdeki sorular; güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik olmak üzere 10 alt boyuttan oluşmaktadır. Anketlerin 2. bölümü 7 li dereceleme alt boyutu ile düzenlenmiştir. Sorular önem derecesine göre, önem derecesi en yüksek 7 olmak üzere 1 ile 7 arasında derecelendirilmiştir. 3. bölümdeki sorular ise 5 li dereceleme alt boyutu ile düzenlenmiştir. (1) hiç memnun değilim; (2) memnun değilim; (3) kararsızım; (4) memnunum, (5) çok memnunum şeklinde derecelenmiş ve puanlandırılmıştır.

Minnesota İş Tatmin Envanteri: Minnesota İş Tatmin Ölçeği 1967 yılında Weiss, Dawis, England ve Lofquist tarafından geliştirilmiştir. 1985 yılında Aslı Baycan tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu envanter 20 sorudan oluşmaktadır. Bu formun anlaşılabilir olması iş tatminini, iç, dış ve genel faktörler olarak sınıflandırıldığı ve değerlendirilmesi kolay olduğu için tercih edilmiştir. Her bir ifade “Hiç memnun değilim” , “ Memnun değilim”, “ Memnun olabilirim”, “Memnunum” ve “Çok memnunum” a kadar sırası ile 1’den 5’e kadar 5 aşamalı Likert tipi ölçekle değerlendirilmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

2005–2006 Bahar döneminde; İstanbul ili, Anadolu yakasında bulunan ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulanan anketler; okul saatleri içinde, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Anketlere öğretmenin ve okulun isminin yazılmayacağını, bu nedenle samimi cevaplar verebilecekleri belirtilmiştir. Anketlerin uygulanması 25 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçekler (Schwartz'ın Değerler Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , s_s , x_{Sh} değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal

dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Prof.Shalom Schwartz'ın Değerler Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet, çalıştıkları okul statüsü, okul türü, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer, çalışma şekli ve yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi,

2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Prof.Shalom Schwartz'ın Değerler Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; yaş, mesleki kıdem, medeni durum, mezun olunan okul, mezun olunan fakülte ve gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),

3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupla arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere post-hoc Scheffé testleri,

4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Schwartz'ın Değerler Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; branş ve lise türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis testi,

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

6. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Prof.Shalom Schwartz'ın Değerler Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği'nden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows ver:13.0" programında çözümlenmiş, manidarlıklar .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, ilköğretim ve liselerde çalışan öğretmenlerin, değer yönelimleriyle iş tatmini arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla uygulanan anket çalışması sonuçlarından elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tabloların daha iyi anlaşılması için veriler sonucunda elde edilen bulgular, tabloların altlarında açıklanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular yer almıştır.

Çizelge 4.1 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Cinsiyet	Frekans(N)	Yüzde%
erkek	117	36
bayan	208	64
Toplam	325	100

Çizelge 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin; %36'sının erkek, %64' ünün bayan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Çizelge 4.2 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımı

Yaş	Frekans(N)	Yüzde%
25 e kadar	7	2
26-30	69	21
31-35	65	20
36-40	47	15
41-45	30	9
46-50	51	16
51-55	39	12
56-60	13	4
61 ve üstü	4	1
Toplam	325	100

Çizelge 4.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 2'sinin 25 yaşa kadar, %21'inin 26-30 yaş arası, %20' sinin 31-35 yaş arası, %15'inin 36-40 yaş arası, %9'unun 41-45 yaş arası, %16' sının 46- 50 yaş arası, %12'sinin 51-55 yaş arası, % 4'ünün 56-60 yaş arası, % 1 inin ise 61 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.3 Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımı

Medeni Durum	Frekans(N)	Yüzde(%)
evli	218	67
bekar	76	24
Dul ve boşanmış	31	9
Toplam	325	100

Çizelge 4.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin %67'sinin evli, %24'ünün bekar, %9'unun dul ve boşanmış olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.4 Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı

Mesleki kıdem	Frekans(N)	Yüzde (%)
1-5 yıl	49	15,1
6-10 yıl	90	27,7
11-20 yıl	75	23
21 yıl ve üzeri	111	34,2
Toplam	325	100

Çizelge 4.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin %15,1'inin kıdeminin 1-5 yıl, %27,7'sinin 6-10 yıl, %23'ünün 11-20 yıl, %34,2'sinin kıdeminin 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.5 Öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre dağılımı

Çalışma Şekli	Frekans(N)	Yüzde(%)
kadro lu	246	75,7
sözleşmeli	67	20,6
dışardan ücretli	12	3,7
Toplam	325	100

Çizelge 4.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin %75,7'sinin kadro lu, %20,6'sının sözleşmeli, %3,7'sinin dışardan ücretli olduğu görülmektedir

Çizelge 4.6 Öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımı

Branş	Frekans (N)	Yüzde (%)
sayısal dersler	93	28,6
sözel dersler	86	26,4
yabancı dil	47	14,5
sınıf öğretmenliği	55	17
rehberlik ve psikolojik danışmanlı	17	5,2
uygulamalı dersler	27	8,3
Toplam	325	100

Çizelge 4.6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %28,6'sının branşının sayısal dersler, %26,4' ünün sözel dersler, %14,5'inin yabancı dil, %17'sinin sınıf öğretmenliği, %5,2'sinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık, %8,3'ünün uygulamalı dersler olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.7 Öğretmenlerin en son mezun olduğu okul değişkenine göre dağılımı

En Son Mezun Olunan Okul	Frekans(N)	Yüzde(%)
yüksek okul	38	11,7
üniversite	238	73,3
yüksek lisans ve doktora	44	13,5
diğer	5	1,5
Toplam	325	100

Çizelge 4.7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %11,7'sinin yüksek okul, %73,3'ünün üniversite, %13,5'unun yüksek lisans ve doktora; %1,5'inin diğer okullardan mezun olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.8 Öğretmenlerin en son mezun olduğu fakülte değişkenine göre dağılımı

En Son Mezun Olunan Fakülte	Frekans(N)	Yüzde(%)
Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	43	13,2
Eğitim Fakültesi	122	37,5
Edebiyat-Fen Fakültesi	160	49,3
Toplam	325	100

Çizelge 4.8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin %2,5'inin yüksek öğretmen okulu, %10,7'sinin eğitim enstitüsü, %37,5'sinin eğitim fakültesi, %49,3'ünün edebiyat –fen fakültesi, %16'sının diğer okullardan mezun olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.9 Öğretmenlerin çalıştığı okul statüsü değişkenine göre dağılımı

Okul Statüsü	Frekans(N)	Yüzde(%)
Özel okul	150	46,1
Devlet okulu	175	53,9
Toplam	325	100

Çizelge 4.9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin %46,1'inin özel okul, %53,9'unun devlet okulu statüsünde çalıştığı görülmektedir.

Çizelge 4.10 Öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre dağılımı

Okul Türü	Frekans(N)	Yüzde(%)
İlköğretim Okulu	131	40,3
Lise	194	59,7
Toplam	325	100

Çizelge 4.10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin %40,3'ünün ilköğretim okulunda, %59,7'sinin lisede çalıştığı görülmektedir.

Çizelge 4.11 Öğretmenlerin çalıştığı lise türü değişkenine göre dağılımı

Lise Türü	Frekans(N)	Yüzde(%)
genel lise	116	60,4
anadolu lisesi	58	30,2
fen lisesi	18	9,4
Toplam	192	100

Çizelge 4.11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin %60,4'ünün genel lisede, %30,2' sinin Anadolu lisesinde, %9,4'ünün fen lisesinde çalıştığı görülmektedir.

Çizelge 4.12 Öğretmenlerin yurt dışına çıkıp çıkmadığı değişkenine göre dağılımı

Yurt Dışına Çıkıp Çıkmadığı	Frekans(N)	Yüzde(%)
evet	148	45,5
hayır	177	54,5
Toplam	325	100

Çizelge 4.12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin %45,5'inin yurt dışına çıktığı, %54,5' inin yurt dışına çıkmadığı görülmektedir.

Çizelge 4.13 Öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre dağılımı

Gelir Düzeyi	Frekans(N)	Yüzde(%)
Düşük ve ortanın altı	66	20,2
orta	186	57,3
ortanın üstü ve yüksek	73	22,5
Toplam	325	100

Çizelge 4.13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin gelir düzeyinin %20,2'sinin düşük, %57,3'ünün orta, %22,5'inin ortanın üstü olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.14 Öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdiği yer değişkenine göre dağılımı

Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yer	Frekans(N)	Yüzde(%)
köy-belde	7	2,2
ilçe	46	14,1
şehir merkezi	272	83,7
Toplam	325	100

Çizelge 4.14 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %2,2'sinin yaşamlarının çoğunu köy ve beldede, %14,1' ilçe, %83,7'sinin şehir merkezinde geçirdiği görülmektedir.

Çizelge 4.15 Öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre dağılımı

Yöneticilik Deneyimi Olup Olmadığı	Frekans(N)	Yüzde(%)
evet	106	32,6
hayır	219	67,4
Toplam	325	100

Çizelge 4.15 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin %32,6'sının yöneticilik deneyimi olduğu, %67,4'ünün yöneticilik deneyimi olmadığı görülmektedir.

Çizelge 4.16 Öğretmenlerin mesleki yayın takip edip etmediği değişkenine göre dağılımı

Mesleki Yayın Takip Edip Etmediği	Frekans(N)	Yüzde(%)
düzenli	81	25
bazen	216	66,4
etmiyorum	28	8,6
Toplam	325	100

Çizelge 4.16 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin %25'inin mesleki yayınları düzenli, %66,4'ünün bazen, %8,6'sının hiç takip etmediği görülmüştür.

Çizelge 4.17 Öğretmenlerin değer yönelimleri alt boyutlarının öncelik sıralamaları

Alt Boyut	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	ss
Güç	322	1,50	7,00	4,94	1,18
Uyarılma	322	1,00	7,00	5,12	1,19
Geleneksellik	319	1,50	7,00	5,39	0,93
Hazcılık	323	1,00	7,00	5,55	1,07
Başarı	323	2,60	7,00	6,02	0,78
Uyum	321	1,25	7,00	6,05	0,90
Yardımsellik	317	2,44	7,00	6,14	0,74
Güvenlik	315	3,29	7,00	6,28	0,66
Özdenetim	321	2,80	7,00	6,35	0,70
Evrensellik	321	2,78	7,00	6,38	0,74

4.2. Değerler Ölçeğinin Çeşitli Sosyo-Demografik Değişkenlere Ait Analiz Bulguları

Çizelge 4.18 Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	116	5,07	1,01	320	1,593	0,112
Kadın	206	4,86	1,26			

Çizelge 4.18'de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($p>0,05$)

Çizelge 4.19 Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	116	5,93	0,88	321	-1,412	0,159
Kadın	207	6,06	0,71			

Çizelge 4.19’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($p>0,05$)

Çizelge 4.20 Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	116	5,50	1,13	321	-0,544	0,587
Kadın	207	5,57	1,03			

Çizelge 4.20’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($p>0,05$)

Çizelge 4.21 Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	115	5,39	1,003	320	3,300	0,01
Kadın	207	4,96	1,263			

Çizelge 4.21’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin *uyarılma* alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık ($p < 0,05$) görülmüştür. Söz konusu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.22 Öğretmenlerin özdenetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	115	6,24	0,81	319	-1,937	0,06
Kadın	206	6,41	0,62			

Çizelge 4.22’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin *uyarılma* alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.23 Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	117	6,29	0,85	319	-1,467	0,144
Kadın	204	6,42	0,65			

Çizelge 4.23’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.24 Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	113	5,94	0,82	315	-3,331	0,001
Kadın	204	6,24	0,65			

Çizelge 4.24’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık kadınların lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.25 Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	115	5,39	1,02	317	-0,071	0,943
Kadın	204	5,40	0,87			

Çizelge 4.25’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.26 Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	115	6,01	0,89	317	-0,483	0,629
Kadın	206	6,06	0,89			

Çizelge 4.26’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.27 Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	112	6,151	0,77	313	-2,343	0,02
Kadın	203	6,347	0,58			

Çizelge 4.27’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık kadınların lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.28 Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
30’ a kadar	74	4,97	1,11	Gruplar İçi	440,553	3	1,385	1,845	0,139
31-40 arası	112	4,90	1,19	Gruplar Arası	7,667	318	2,556		
41-50 arası	81	4,75	1,219	Toplam	448,221	321			
50 ve üstü	55	5,23	1,143						
Toplam	322	4,94	1,181						

Çizelge 4.28’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, güç alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,845$; $p>0.05$).

Çizelge 4.29 Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
30' a kadar	76	5,94	0,69	Gruplar İçi	194,821	319	0,611	0,609	0,610
31-40 arası	112	6,01	0,81	Gruplar Arası	1,115	3	0,372		
41-50 arası	79	6,01	0,81	Toplam	195,936	322			
50 ve üstü	56	6,13	0,77						
Toplam	323	6,01	0,78						

Çizelge 4.29'da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, başarı alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,609$; $p>0.05$).

Çizelge 4.30 Öğretmenlerin hazırlık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
30' a kadar	76	5,53	1,18	Gruplar İçi	371,371	319	1,164	0,016	0,997
31-40 arası	112	5,55	1,06	Gruplar Arası	0,56	3	0,019		
41-50 arası	79	5,57	1,03	Toplam	371,428	322			
50 ve üstü	56	5,54	1,01						
Toplam	323	5,57	1,07						

Çizelge 4.30'da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, hazcılık alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,016$; $p>0.05$).

Çizelge- 4.31 Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
30' a kadar	76	5,00	1,11	Gruplar İçi	455,801	318	1,433	0,303	0,823
31-40 arası	111	5,13	1,29	Gruplar Arası	1,302	3	0,434		
41-50 arası	80	5,15	1,12	Toplam	457,103	321			
50 ve üstü	55	5,18	1,20						
Toplam	322	5,11	1,19						

Çizelge 4.31'de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, uyarılma alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,303$; $p>0.05$).

Çizelge 4.32 Öğretmenlerin özdenetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
30' a kadar	75	6,21	0,73	Gruplar İçi	156,175	317	0,493	1,531	0,206
31-40 arası	112	6,37	0,75	Gruplar Arası	2,263	3	0,754		
41-50 arası	81	6,45	0,55	Toplam	158,438	320			
50 ve üstü	53	6,35	0,73						
Toplam	321	6,35	0,70						

Çizelge 4.32 görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, özdenetim alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,531$; $p>0.05$).

Çizelge 4.33 Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
30' a kadar	75	6,11	0,84	Gruplar İçi	165,243	317	0,521	5,418	0,01
31-40 arası	110	6,36	0,79	Gruplar Arası	8,473	3	2,824		
41-50 arası	80	6,54	0,50	Toplam	173,716	320			
50 ve üstü	56	6,51	0,63						
Toplam	321	6,37	0,73						

Çizelge 4.33’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, evrensellik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($F=5,418$; $p<0.05$). 41-50 yaş arasındaki ve 50 yaşının üstündeki öğretmenlerin; 30 yaşına kadar olan öğretmenlere göre evrensel değerlere daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 4.34 Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
30’ a kadar	75	6,02	0,82	Gruplar İçi	169,250	313	0,541	1,209	0,306
31-40 arası	109	6,10	0,81	Gruplar Arası	1,962	3	0,654		
41-50 arası	79	6,23	0,55	Toplam	171,212	316			
50 ve üstü	54	6,20	0,64						
Toplam	317	6,13	0,73						

Çizelge 4.34’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, yardımseverlik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($F=1,209$; $p>0.05$).

Çizelge 4.35 Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
30' a kadar	75	5,24	0,92	Gruplar İçi	271,274	315	0,861	2,025	0,110
31-40 arası	109	5,33	0,99	Gruplar Arası	5,232	3	1,744		
41-50 arası	81	5,57	0,89	Toplam	276,506	318			
50 ve üstü	54	5,48	0,84						
Toplam	319	5,38	0,93						

Çizelge 4.35'de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, geleneksellik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=2,025$; $p>0.05$).

Çizelge 4.36 Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
30' a kadar	76	5,87	1,05	Gruplar İçi	252,982	317	0,798	2,024	0,110
31-40 arası	112	6,01	0,90	Gruplar Arası	4,845	3	1,615		
41-50 arası	78	6,15	0,75	Toplam	257,827	320			
50 ve üstü	55	6,21	0,80						
Toplam	321	6,04	0,89						

Çizelge 4.36’da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, uyum alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=2,024$; $p>0.05$).

Çizelge 4.37 Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
30’ a kadar	75	6,12	0,74	Gruplar İçi	133,429	311	0,429	2,950	0,033
31-40 arası	108	6,24	0,69	Gruplar Arası	3,794	3	1,266		
41-50 arası	78	6,40	0,48	Toplam	137,226	314			
50 ve üstü	54	6,37	0,63						
Toplam	315	6,27	0,66						

Çizelge 4.37’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, güvenlik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($F=2,950$; $p<0.05$). 41- 50 yaş arasındaki öğretmenlerin; 30 yaşına kadar olan öğretmenlere göre güvenlik değerine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.38 Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
evli	216	4,98	1,19	Gruplar İçi	446,703	319	0,759	0,542	0,582
bekar	77	4,82	1,14	Gruplar Arası	1,518	2	1,400		
dul ve boşanmış	29	4,93	1,22	Toplam	448,221	321			
Toplam	322	4,94	1,18						

Çizelge 4.38.'de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, güç alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,542; p>0.05$).

Çizelge 4.39 Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
evli	217	6,04	0,74	Gruplar İçi	195,236	320	0,610	0,574	0,564
bekar	77	5,98	0,71	Gruplar Arası	0,700	2	0,350		
dul ve boşanmış	29	5,88	1,11	Toplam	195,936	322			
Toplam	323	6,01	0,78						

Çizelge 4.39'da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, başarı alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,574; p>0.05$).

Çizelge 4.40 Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
evli	216	5,59	1,05	Gruplar İçi	370,127	320	1,57	0,563	0,570
bekar	78	5,44	1,05	Gruplar Arası	1,302	2	0,651		
dul ve boşanmış	29	5,52	1,28	Toplam	371,429	322			
Toplam	323	5,55	1,07						

Çizelge 4.40'da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, hazcılık alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,563; p>0.05$).

Çizelge 4.41 Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
evli	215	5,15	1,13	Gruplar İçi	455,979	319	1,429	0,393	0,675
bekar	78	5,05	1,25	Gruplar Arası	1,124	2	0,562		
dul ve boşanmış	29	5,00	1,45	Toplam	457,103	321			
Toplam	322	5,11	1,19						

Çizelge 4.41’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, uyarılma alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,393; p>0.05$).

Çizelge 4.42 Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
evli	216	6,40	0,64	Gruplar İçi	156,580	318	0,492	1,886	0,153
bekar	77	6,29	0,70	Gruplar Arası	1,858	2	0,929		
dul ve boşanmış	28	6,15	1,06	Toplam	158,438	320			
Toplam	321	6,35	0,70						

Çizelge 4.42’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, özdenetim alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,886; p>0.05$).

Çizelge 4.43 Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
evli	215	6,44	0,65	Gruplar İçi	170,190	318	0,535	3,294	0,038
bekar	77	6,27	0,75	Gruplar Arası	3,526	2	1,763		
dul ve boşanmış	29	6,13	1,16	Toplam	173,716	320			
Toplam	321	6,37	0,73						

Çizelge 4.43’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, evrensellik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F=3,294; p<0.05$). Evli öğretmenlerin; bekar, dul ve boşanmış öğretmenlere göre evrensel değerlere daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.44 Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
evli	213	6,21	0,62	Gruplar İçi	166,660	314	0,531	4,288	0,015
bekar	75	5,99	0,81	Gruplar Arası	4,552	2	2,276		
dul ve boşanmış	29	5,90	1,11	Toplam	171,212	316			
Toplam	317	6,13	0,73						

Çizelge 4.44’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, yardımseverlik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F=4,288$; $p<0.05$). Evli öğretmenlerin; bekar, dul ve boşanmış öğretmenlere göre evrensel değerlere daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.45 Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
evli	215	5,46	0,90	Gruplar İçi	273,088	316	0,864	1,978	0,140
bekar	75	5,23	0,83	Gruplar Arası	3,419	2	1,709		
dul ve boşanmış	29	5,31	1,31	Toplam	276,506	318			
Toplam	319	5,39	0,93						

Çizelge 4.45’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, geleneksellik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,978$; $p>0.05$).

Çizelge 4.46 Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
evli	214	6,12	0,78	Gruplar İçi	253,725	318	0,798	2,571	0,78
bekar	78	5,93	0,96	Gruplar Arası	4,102	2	2,051		
dul ve boşanmış	29	5,80	1,35	Toplam	257,827	320			
Toplam	321	6,04	0,89						

Çizelge 4.46’da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, uyum alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=2,571; p>0.05$).

Çizelge 4.47 Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
evli	211	6,36	0,60	Gruplar İçi	132,748	312	0,425	5,263	0,006
bekar	76	6,11	0,64		Gruplar Arası	4,478	2		
dul ve boşanmış	28	6,08	0,94	Toplam	137,226	314			
Toplam	315	6,27	0,66						

Çizelge 4.47’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, güvenlik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F=5,263; p<0.05$) Evli öğretmenlerin; bekar, dul ve boşanmış öğretmenlere göre güvenlik değerine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.48 Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-5 yıl	48	5,01	1,07	Gruplar İçi	444,780	318	1,399	0,820	0,484
6-10 yıl	89	4,78	1,99	Gruplar Arası	3,441	3	1,147		
11-20 yıl	75	4,93	1,208	Toplam	448,221	321			
21 yıl ve üzeri	110	5,03	1,196						
Toplam	322	4,941	1,181						

Çizelge 4.48’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, güç alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,820; p>0.05$).

Çizelge 4.49 Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-5 yıl	49	5,94	0,68	Gruplar İçi	194,052	319	0,608	1,032	0,378
6-10 yıl	90	5,92	0,88	Gruplar Arası	1,884	3	0,628		
11-20 yıl	74	6,10	0,74	Toplam	195,936	322			
21 yıl ve üzeri	110	6,06	0,74						
Toplam	323	6,01	0,78						

Çizelge 4.49’da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, başarı alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,032; p>0.05$).

Çizelge 4.50 Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-5 yıl	49	5,60	1,01	Gruplar İçi	368,902	319	1,156	0,728	0,536
6-10 yıl	90	5,41	1,23	Gruplar Arası	2,526	3	0,842		
11-20 yıl	74	5,56	1,07	Toplam	371,428	322			
21 yıl ve üzeri	110	5,63	0,95						
Toplam	323	5,55	1,07						

Çizelge 4.50’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, hazcılık alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,728; p>0.05$).

Çizelge 4.51 Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-5 yıl	49	5,00	1,01	Gruplar İçi	455,509	318	1,432	0,371	0,774
6-10 yıl	89	5,07	1,33	Gruplar Arası	1,594	3	0,531		
11-20 yıl	75	5,12	1,20	Toplam	457,103	321			
21 yıl ve üzeri	109	5,20	1,14						
Toplam	322	5,11	1,19						

Çizelge 4.51’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, uyarılma alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,371$; $p>0.05$).

Çizelge 4.52 Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-5 yıl	48	6,04	0,791	Gruplar İçi	155,528	317	0,491	1,977	0,117
6-10 yıl	90	6,07	0,846	Gruplar Arası	2,910	3	0,970		
11-20 yıl	75	6,16	0,771	Toplam	158,438	320			
21 yıl ve üzeri	108	6,20	0,574						
Toplam	317	6,13	0,736						

Çizelge 4.52’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, öz-denetim alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,977; p>0.05$).

Çizelge 4.53 Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-5 yıl	49	6,18	0,88	Gruplar İçi	168,114	317	0,530	3,521	0,015
6-10 yıl	88	6,25	0,87	Gruplar Arası	5,602	3	1,867		
11-20 yıl	73	6,44	0,63	Toplam	173,716	320			
21 yıl ve üzeri	111	6,51	0,56						
Toplam	321	6,37	0,73						

Çizelge 4.53’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, evrensellik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F=3,521; p<0.05$). Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-11 yıl olan öğretmenlere göre evrensel değerlere daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.54 Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-5 yıl	49	6,04	0,79	Gruplar İçi	169,879	313	0,543	0,819	0,484
6-10 yıl	87	6,07	0,84	Gruplar Arası	1,333	3	0,444		
11-20 yıl	73	6,16	0,77	Toplam	171,212	316			
21 yıl ve üzeri	108	6,20	0,57						
Toplam	317	6,13	0,73						

Çizelge 4.54’de görülebileceği gibi, örneklemini oluşturan öğretmenlerin, yardımseverlik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,819; p>0.05$).

Çizelge 4.55 Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-5 yıl	49	5,12	0,93	Gruplar İçi	270,048	315	0,857	2,511	0,059
6-10 yıl	88	5,32	0,93	Gruplar Arası	6,458	3	2,153		
11-20 yıl	73	5,49	1,03	Toplam	270,048	318			
21 yıl ve üzeri	109	5,52	0,83						
Toplam	319	5,39	0,93						

Çizelge 4.55’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, geleneksellik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=2,571; p>0.05$).

Çizelge 4.56 Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-5 yıl	49	5,80	1,16	Gruplar İçi	251,998	317	0,795	2,444	0,064
6-10 yıl	90	5,97	0,97	Gruplar Arası	5,830	3	1,943		
11-20 yıl	75	6,09	0,79	Toplam	257,827	320			
21 yıl ve üzeri	107	6,19	0,73						
Toplam	321	6,04	0,89						

Çizelge 4.56’da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, uyum alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=2,444; p>0.05$).

Çizelge 4.57 Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-5 yıl	48	6,12	0,77	Gruplar İçi	134,059	311	0,431	2,449	0,064
6-10 yıl	88	6,18	0,78	Gruplar Arası	3,167	3	1,056		
11-20 yıl	72	6,04	0,52	Toplam	137,226	314			
21 yıl ve üzeri	107	6,37	0,55						
Toplam	315	6,27	0,66						

Çizelge 4.57’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, güvenlik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=2,571; p>0.05$).

Çizelge 4.58 Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Çalışma Şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
kadrolu	244	4,93	1,20	309	0,149	0,882
sözleşmeli	67	4,91	1,09			

Çizelge 4.58’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($p>0,05$)

Çizelge 4.59 Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Çalışma Şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kadrolu	244	6,05	0,77	309	1,272	0,204
Sözleşmeli	67	5,91	0,79			

Çizelge 4.59'da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($p>0,05$)

Çizelge 4.60 Öğretmenlerin hazırlık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Çalışma Şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
kadrolu	244	5,54	1,08	309	-0,548	0,584
sözleşmeli	67	5,62	1,02			

Çizelge 4.60'da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin hazırlık alt boyutu ortalama puanının çalışma şekli cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($p>0,05$)

Çizelge 4.61 Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Çalışma Şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kadrolu	244	5,19	1,18	308	2,001	0,046
Sözleşmeli	66	4,86	1,20			

Çizelge 4.61’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık kadrolu öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.62 Öğretmenlerin özdenetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Çalışma Şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
kadrolu	242	6,39	0,67	307	0,961	0,337
sözleşmeli	67	6,30	0,57			

Çizelge 4.62’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.63 Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Çalışma Şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
kadrolu	243	6,45	0,63	307	2,138	0,017
sözleşmeli	66	6,15	0,95			

Çizelge 4.63’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık kadrolu öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.64 Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Çalışma Şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
kadrolu	238	6,19	0,66	303	2,006	0,048
sözleşmeli	67	5,96	0,87			

Çizelge 4.64’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık kadrolu öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.65 – Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Çalışma Şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
kadrolu	243	5,49	0,89	305	3,64	0,000
sözleşmeli	64	5,02	1,00			

Çizelge 4.65’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık kadrolu öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.66 Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Çalışma Şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
kadrolu	243	6,14	0,79	307	3,401	0,001
sözleşmeli	66	5,75	0,98			

Çizelge 4.66'da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık kadrolu öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.67 Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Çalışma Şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
kadrolu	239	6,34	0,57	301	2,790	0,007
sözleşmeli	64	6,04	0,81			

Çizelge 4.67'de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık kadrolu öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.68 Öğretmenlerin değerler ölçeği alt boyutları ortalama puanının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal - Wallis testi sonuçları

Alt boyut	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	ki- kare	sd	p
Güç	sayısal dersler	91	165,76	9,218	5	0,101
	sözel dersler	85	176,25			
	yabancı dil	47	167,72			
	sınıf öğretmeni	55	138			
	rehber ve psikolojik danışman	17	121,52			
	uygulamalı dersler	27	162,87			
	Toplam	322				
Başarı	sayısal dersler	93	157,27	4,358	5	0,499
	sözel dersler	84	174,03			
	yabancı dil	47	164,02			
	sınıf öğretmeni	55	145,29			
	rehber ve psikolojik danışman	17	152,5			
	uygulamalı dersler	27	177,33			
	Toplam	323				
Hazcılık	sayısal dersler	93	152,5	4,094	5	0,536
	sözel dersler	85	163,5			
	yabancı dil	46	157			
	sınıf öğretmeni	55	173,3			
	rehber ve psikolojik danışman	17	146,64			
	uygulamalı dersler	27	185,14			
	Toplam	323				
Uyarılma	sayısal dersler	92	145,65	12,445	5	0,029
	sözel dersler	86	168,88			
	yabancı dil	47	155,69			
	sınıf öğretmeni	54	159,2			
	rehber ve psikolojik danışman	17	150,88			
	uygulamalı dersler	26	215,34			
	Toplam	322				

Özdenetim	sayısal dersler	91	141,62	6,815	5	0,235
	sözel dersler	86	170,16			
	yabancı dil	47	166,54			
	sınıf öğretmeni	54	169,02			
	rehber ve psikolojik danışman	17	149,38			
	uygulamalı dersler	26	179,38			
	Toplam	321				
Evrensellik	sayısal dersler	92	142,48	8,857	5	0,115
	sözel dersler	85	182,47			
	yabancı dil	46	158,2			
	sınıf öğretmeni	55	160,4			
	rehber ve psikolojik danışman	16	149,09			
	uygulamalı dersler	27	169,51			
	Toplam	321				
Yardımsellik	sayısal dersler	90	133,64	15,263	5	0,009
	sözel dersler	84	182,55			
	yabancı dil	47	164,94			
	sınıf öğretmeni	54	146,09			
	rehber ve psikolojik danışman	16	173,71			
	uygulamalı dersler	26	177,65			
	Toplam	317				
Geleneksellik	sayısal dersler	92	153,33	14,992	5	0,011
	sözel dersler	83	188,92			
	yabancı dil	47	152,41			
	sınıf öğretmeni	54	134,54			
	rehber ve psikolojik danışman	17	135,38			
	uygulamalı dersler	26	173,94			
	Toplam	319				

Uyum	sayısal dersler	91	149,75	12,263	5	0,031
	sözel dersler	85	178,77			
	yabancı dil	47	166,85			
	sınıf öğretmeni	55	143,8			
	rehber ve psikolojik danışman	17	124,41			
	uygulamalı dersler	26	192			
	Toplam	321				
Güvenlik	sayısal dersler	90	150,9	4,138	5	0,53
	sözel dersler	85	165,92			
	yabancı dil	46	166,44			
	sınıf öğretmeni	52	143,82			
	rehber ve psikolojik danışman	16	147,78			
	uygulamalı dersler	26	176,34			
	Toplam	315				

Çizelge 4.68’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal - Wallis testi sonuçlarında uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik ve uyum ölçeklerinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$)

Çizelge 4.69 Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sayısal ve sözel dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
uyarılma	sayısal dersler	92	83,28	7662	3384	-1,672	0,094
	sözel dersler	86	96,15	8269			
	Toplam	178					
yardımseverlik	sayısal dersler	90	75,03	6753	26,58	-3,387	0,001
	sözel dersler	84	100,85	8472			
	Toplam	174					
geleneksellik	sayısal dersler	92	78,76	7246,5	2968,5	-2,543	0,011
	sözel dersler	83	98,23	8153,5			
	Toplam	175					
uyum	sayısal dersler	91	80,93	7365	3179	-2,055	0,4
	sözel dersler	85	96,6	8211			
	Toplam	176					

Çizelge 4.69’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sayısal ve sözel dersler branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik alt boyularında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık, sözel derslerin lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.70 Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sayısal dersler ve yabancı dil branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
uyarılma	sayısal dersler	92	68,39	6292	2014	-0,662	0,507
	yabancı dil	47	73,14	3438			
	Toplam	139					
yardımseverlik	sayısal dersler	90	64,05	5765	1670	-2,021	0,043
	yabancı dil	47	78,46	3688			
	Toplam	137					
geleneksellik	sayısal dersler	92	70	6440,5	2161,5	-0,002	0,998
	yabancı dil	47	69,98	3289,5			
	Toplam	139					
uyum	sayısal dersler	91	66,77	6076,5	1890,5	-1,122	0,261
	yabancı dil	47	74,77	3514,5			
	Toplam	138					

Çizelge 4.70’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sayısal dersler ve yabancı dil branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında yardımseverlik alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$)Söz konusu farklılık, yabancı dil lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.71 Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sayısal dersler ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
uyarılma	sayısal dersler	92	71,49	6577,5	2299,5	-0,751	0,452
	sınıf öğretmenliği	54	76,91	4153,5			
	Toplam	146					
yardımseverlik	sayısal dersler	90	70,27	6324,5	2229,5	-0,828	0,407
	Sınıf öğretmenliği	54	76,21	4115,5			
	Toplam	144					
geleneksellik	sayısal dersler	92	76,6	7048	2198	-1,161	0,245
	Sınıf öğretmenliği	54	68,2	3683			
	Toplam	146					
uyum	sayısal dersler	91	74,56	6785	2406	-0,392	0,695
	Sınıf öğretmenliği	55	71,74	3946			
	Toplam	146					

Çizelge 4.71’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sayısal dersler ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.72 Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sayısal dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
uyarılma	sayısal dersler	92	54,79	5041,5	763,5	-0,155	0,876
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	17	56,08	953,5			
	Toplam	109					
yardımseverlik	sayısal dersler	90	51,38	4624,5	529,5	-1,684	0,091
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	16	65,4	1046,5			
	Toplam	106					
geleneksellik	sayısal dersler	92	55,9	5143	699	-0,694	0,487
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	17	50,11	852			
	Toplam	109					
uyum	sayısal dersler	91	55,83	5081	652	-1,031	0,302
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	17	47,35	805			
	Toplam	108					

Çizelge 4.72’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sayısal dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.73 Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sayısal ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
uyarılma	sayısal dersler	92	53,68	4939	661	-3,49	0,0004
	uygulamalı dersler	26	80,07	2082			
	Toplam	118					
yardımseverlik	sayısal dersler	90	54,9	4941	846	-2,14	0,031
	uygulamalı dersler	26	70,96	1845			
	Toplam	116					
geleneksellik	sayısal dersler	92	58,048	5340,5	1062,5	-0,86	0,385
	uygulamalı dersler	26	64,63	1680,5			
	Toplam	118					
uyum	sayısal dersler	91	55,66	5064	878	-2,01	0,043
	uygulamalı dersler	26	70,73	1839			
	Toplam	117					

Çizelge 4.73’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sayısal ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında geleneksellik alt boyutu dışındakilerde anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.($p < 0,05$). Söz konusu farklılık uygulamalı dersler branşının lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.74 Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sözel dersler ve yabancı dil branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
uyarılma	sözel dersler	86	69,04	5937,5	1845,5	-0,829	0,406
	yabancı dil	47	63,26	2973,5			
	Toplam	133					
yardımseverlik	sözel dersler	84	68,86	5784,5	1733,5	-1,158	0,246
	yabancı dil	47	60,88	2861,5			
	Toplam	131					
geleneksellik	sözel dersler	83	71,31	5919,5	1467,5	-2,345	0,018
	yabancı dil	47	55,22	2595,5			
	Toplam	130					
uyum	sözel dersler	85	68,51	5824	1826	-0,823	0,41
	yabancı dil	47	62,85	2954			
	Toplam	132					

Çizelge 4.74’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sözel dersler ve yabancı dil branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında geleneksellik alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık sözel dersler branşının lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.75 Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sözel dersler ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
uyarılma	sözel dersler	86	71,89	6183	2202	-0,515	0,606
	sınıf öğretmenliği	54	68,27	3687			
	Toplam	140					
yardımseverlik	sözel dersler	84	75,6	6351	1755	-2,244	0,024
	sınıf öğretmenliği	54	60	3240			
	Toplam	138					
geleneksellik	sözel dersler	83	78,13	6485,5	1482,5	-3,347	0,0008
	sınıf öğretmenliği	54	54,95	2967,5			
	Toplam	137					
uyum	sözel dersler	85	76,38	6492,5	1837,5	-2,151	0,031
	sınıf öğretmenliği	55	61,4	3377,5			
	Toplam	140					

Çizelge 4.75’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sözel dersler ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında uyarılma alt boyutu dışındakilerde anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık sözel dersler branşının lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.76 Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sözel dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
uyarılma	sözel dersler	86	52,76	4537,5	665,5	-0,584	0,559
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	17	48,14	818,5			
	Toplam	103					
yardımseverlik	sözel dersler	84	51,01	4288	626	-0,434	0,663
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	16	47,62	762			
	Toplam	100					
geleneksellik	sözel dersler	83	53,45	4436,5	460,5	-2,253	0,024
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	17	36,08	613,5			
	Toplam	100					
uyum	sözel dersler	85	54,32	4618	482	-2,181	0,029
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	17	37,35	635			
	Toplam	102					

Çizelge 4.76’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sözel dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında geleneksellik ve uyum alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık sözel dersler branşının lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.77 Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sözel ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
uyarılma	sözel dersler	86	53,04	4561,5	820,5	-2,059	0,039
	uygulamalı dersler	26	67,94	1766,5			
	Toplam	112					
yardımseverlik	sözel dersler	84	56,18	4719,5	1034,5	-0,406	0,684
	uygulamalı dersler	26	53,28	1385,5			
	Toplam	110					
geleneksellik	sözel dersler	83	55,77	4629,5	1014,5	-0,459	-0,645
	uygulamalı dersler	26	52,51	1365,5			
	Toplam	109					
uyum	sözel dersler	85	54,94	4670	10215	-0,635	0,525
	uygulamalı dersler	26	59,46	1546			
	Toplam	111					

Çizelge 4.77’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sözel ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında uyarılma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık uygulamalı dersler branşının lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.78 Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yabancı dil ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
uyarılma	yabancı dil	47	50,73	2384,5	1256,5	-0,085	0,931
	sınıf öğretmenliği	54	51,23	2766,5			
	Toplam	101					
yardımseverlik	yabancı dil	47	54,41	2557,5	1108,5	-1,095	0,273
	sınıf öğretmenliği	54	48,02	2593,5			
	Toplam	101					
geleneksellik	yabancı dil	47	54,45	2559,5	1106,5	-1,108	0,267
	sınıf öğretmenliği	54	47,99	2591,5			
	Toplam	101					
uyum	yabancı dil	47	55,78	2622	1091	-1,363	0,172
	sınıf öğretmenliği	55	47,83	2631			
	Toplam	102					

Çizelge 4.78’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yabancı dil ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.79 Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yabancı dil ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
uyarılma	yabancı dil	47	33,04	1553	374	-0,389	0,696
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	17	31	527			
	Toplam	64					
yardımseverlik	yabancı dil	47	31,5	1480,5	352,5	-0,372	0,709
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	16	33,46	535,5			
	Toplam	63					
geleneksellik	yabancı dil	47	33,57	1578	349	-0,769	0,441
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	17	29,52	502			
	Toplam	64					
uyum	yabancı dil	47	34,89	1640	287	-1,728	0,083
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	17	25,88	440			
	Toplam	64					

Çizelge 4.79’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yabancı dil ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.80 Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yabancı dil ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
uyarılma	yabancı dil	47	31,5	1480,5	352,5	-2,995	0,002
	uygulamalı dersler	26	46,94	1220,5			
	Toplam	73					
yardımseverlik	yabancı dil	47	35,68	1677	549	-0,716	0,473
	uygulamalı dersler	26	39,38	1024			
	Toplam	73					
geleneksellik	yabancı dil	47	35,17	1653	525	-0,992	0,32
	uygulamalı dersler	26	40,3	1048			
	Toplam	73					
uyum	yabancı dil	47	34,54	1623,5	495,5	-1,345	0,178
	uygulamalı dersler	26	41,44	1077,5			
	Toplam	73					

Çizelge 4.80’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yabancı dil ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında uyarılma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılık uygulamalı dersler branşının lehine gerçekleşmiştir. ($p < 0,05$)

Çizelge 4.81 Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
uyarılma	sınıf öğretmenliği	54	36,59	1976	427	-0,433	0,664
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	17	34,11	580			
	Toplam	71					
yardımseverlik	sınıf öğretmenliği	54	34,09	1841	356	-1,066	0,286
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	16	40,25	644			
	Toplam	70					
geleneksellik	sınıf öğretmenliği	54	35,82	1934,5	449,5	-0,128	0,897
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	17	36,55	621,5			
	Toplam	71					
uyum	sınıf öğretmenliği	55	37,52	2064	411	-0,753	0,451
	rehberlik ve psikolojik danışmanlık	17	33,17	564			
	Toplam	72					

Çizelge 4.81’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.82 Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ve uygulamalı dersler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
uyarılma	sınıf öğretmenliği	54	36,18	1954	469	-2,404	0,016
	uygulamalı dersler	26	49,46	1286			
	Toplam	80					
yardımseverlik	sınıf öğretmenliği	54	37,75	2039	554	-1,523	0,127
	uygulamalı dersler	26	46,19	1201			
	Toplam	80					
geleneksellik	sınıf öğretmenliği	54	37,57	2029	544	-1,625	0,104
	uygulamalı dersler	26	46,57	1211			
	Toplam	80					
uyum	sınıf öğretmenliği	55	37,28	2050,5	510,5	-2,084	0,037
	uygulamalı dersler	26	48,86	1270,5			
	Toplam	81					

Çizelge 4.82’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında uyarılma ve uyum alt boyularında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık uygulamalı dersler branşı lehinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.83 Öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve uygulamalı dersler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
uyarılma	rehberlik ve psikolojik danışmanlık uygulamalı dersler	17	17,52	298	145	-1,899	0,05
	uygulamalı dersler	26	24,92	648			
	Toplam	43					
yardımseverlik	rehberlik ve psikolojik danışmanlık uygulamalı dersler	16	20,96	335,5	199,5	-0,22	0,825
	uygulamalı dersler	26	21,82	567,5			
	Toplam	42					
geleneksellik	rehberlik ve psikolojik danışmanlık uygulamalı dersler	17	19,08	324,5	171,5	-1,232	0,217
	uygulamalı dersler	26	23,9	621,5			
	Toplam	43					
uyum	rehberlik ve psikolojik danışmanlık uygulamalı dersler	17	16,64	283	130	-2,285	0,022
	uygulamalı dersler	26	25,5	663			
	Toplam	43					

Çizelge 4.83’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında uyarılma ve uyum alt boyularında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık uygulamalı dersler branşı lehinde gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.84 Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek okul	37	4,85	1,19	Gruplar İçi	432,934	314	1,379	1,583	0,207
Üniversite	236	4,99	1,14	Gruplar Arası	4,365	2	2,182		
Yüksek lisans ve doktora	44	4,66	1,32	Toplam	437,299	316			
Toplam	317	4,93	1,17						

Çizelge 4.84’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, güç alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,583$; $p>0.05$).

Çizelge 4.85 Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek okul	38	5,92	0,75	Gruplar İçi	192,182	316	0,608	0,307	0,736
üniversite	237	6,02	0,80	Gruplar Arası	0,373	2	0,187		
Yüksek lisans ve doktora	44	6,05	0,65	Toplam	192,555	318			
Toplam	319	6,01	0,77						

Çizelge 4.85’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, başarı alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları

okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,307$; $p>0.05$).

Çizelge 4.86 Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek okul	37	5,63	0,96	Gruplar İçi	365,101	315	1,159	1,427	0,241
üniversite	237	5,57	1,03	Gruplar Arası	3,309	2	1,654		
Yüksek lisans ve doktora	44	5,29	1,37	Toplam	368,410	317			
Toplam	318	5,54	1,07						

Çizelge 4.86’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, hazcılık alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,427$; $p>0.05$).

Çizelge 4.87 Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek okul	36	5,30	1,09	Gruplar İçi	441,840	314	1,407	0,513	0,599
üniversite	237	5,10	1,20	Gruplar Arası	1,443	2	0,722		
Yüksek lisans ve doktora	44	5,06	1,15	Toplam	443,284	316			
Toplam	317	5,12	1,18						

Çizelge 4.87’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, uyarılma alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,513; p>0.05$).

Çizelge 4.88 Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek okul	37	6,47	0,57	Gruplar İçi	155,968	313	0,498	0,882	0,415
üniversite	235	6,32	0,74	Gruplar Arası	0,879	2	0,440		
Yüksek lisans ve doktora	44	6,40	0,58	Toplam	156,848	315			
Toplam	316	6,35	0,70						

Çizelge 4.898’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin,öz-denetim alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,513; p>0.05$).

Çizelge 4.89 Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek okul	38	6,49	0,73	Gruplar İçi	172,119	313	0,550	0,803	0,449
üniversite	234	6,34	0,76	Gruplar Arası	0,883	2	0,441		
Yüksek lisans ve doktora	44	6,43	0,61	Toplam	173,002	315			
Toplam	316	6,37	0,74						

Çizelge 4.89’da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, evrensellik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,803$; $p>0.05$).

Çizelge 4.90 Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek okul	37	6,16	0,79	Gruplar İçi	168,928	309	0,547	0,159	0,853
üniversite	231	6,11	0,75	Gruplar Arası	0,174	2	0,087		
Yüksek lisans ve doktora	44	6,17	0,58	Toplam	169,103	311			
Toplam	312	6,13	0,73						

Çizelge 4.90’da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, yardımseverlik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları

okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,159$; $p>0.05$).

Çizelge 4.91 Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek okul	37	5,40	1,07	Gruplar İçi	271,392	311	0,873	0,685	0,505
üniversite	233	5,41	0,92	Gruplar Arası	1,196	2	0,598		
Yüksek lisans ve doktora	44	5,23	0,87	Toplam	272,588	313			
Toplam	314	5,39	0,93						

Çizelge 4.91’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, geleneksellik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,685$; $p>0.05$).

Çizelge 4.92 Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek okul	35	6,20	0,76	Gruplar İçi	254,051	313	0,812	0,665	0,515
üniversite	237	6,01	0,92	Gruplar Arası	1,079	2	0,540		
Yüksek lisans ve doktora	44	6,07	0,84	Toplam	255,130	315			
Toplam	316	6,04	0,89						

Çizelge 4.92’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, uyum alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,685; p>0.05$).

Çizelge 4.93 Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek okul	36	6,27	0,58	Gruplar İçi	136,352	307	0,444	0,001	0,999
üniversite	230	6,27	0,69	Gruplar Arası	0,001	2	0,000		
Yüksek lisans ve doktora	44	6,27	0,55	Toplam	136,353	309			
Toplam	310	6,27	0,66						

Çizelge 4.93’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, güvenlik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,001; p>0.05$).

Çizelge 4.94 Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	42	4,75	1,35	Gruplar İçi	441,498	319	1,384	2,429	0,090
Eğitim Fakültesi	121	4,81	1,15	Gruplar Arası	6,722	2	3,361		
Fen Edebiyat Fakültesi	159	5,08	1,14	Toplam	448,221	321			
Toplam	322	4,94	1,18						

Çizelge 4.94’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, güç alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=2,429; p>0.05$).

Çizelge 4.95 Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	42	5,79	0,75	Gruplar İçi	191,473	320	0,598	3,729	0,025
Eğitim Fakültesi	122	6,14	0,66	Gruplar Arası	4,463	2	2,231		
Fen Edebiyat Fakültesi	159	5,97	0,85	Toplam	195,936	322			
Toplam	323	6,01	1,18						

Çizelge 4.95’da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, başarı alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F=3,729$; $p<0.05$). Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, yüksek öğretmen okul ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlere göre başarı değerlerine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.96 Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	42	5,37	1,18	Gruplar İçi	368,614	320	1,407	1,221	0,296
Eğitim Fakültesi	120	5,65	0,96	Gruplar Arası	2,814	2	1,152		
Fen Edebiyat Fakültesi	160	5,52	1,12	Toplam	371,428	322			
Toplam	323	5,55	1,07						

Çizelge 4.96'de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, hazcılık alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,221$; $p>0.05$).

Çizelge 4.97 Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	41	4,95	1,25	Gruplar İçi	447,584	319	1,403	3,392	0,035
Eğitim Fakültesi	122	5,33	1,07	Gruplar Arası	9,519	2	4,760		
Fen Edebiyat Fakültesi	159	4,99	1,24	Toplam	457,103	321			
Toplam	322	5,11	1,19						

Çizelge 4.97’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, uyarılma alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F=3,729$; $p<0.05$). Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre uyarılma değerlerine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.98 Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	43	6,40	0,60	Gruplar İçi	157,090	318	0,494	1,364	0,257
Eğitim Fakültesi	120	6,42	0,62	Gruplar Arası	1,347	2	0,674		
Fen Edebiyat Fakültesi	158	6,28	0,77	Toplam	158,438	320			
Toplam	321	6,35	0,70						

Çizelge 4.98’da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, öz-denetim alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,364; p>0.05$).

Çizelge 4.99 Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	43	6,41	0,54	Gruplar İçi	173,058	318	0,544	0,604	0,547
Eğitim Fakültesi	120	6,42	0,63	Gruplar Arası	0,657	2	0,329		
Fen Edebiyat Fakültesi	158	6,33	0,84	Toplam	173,716	320			
Toplam	321	6,37	0,73						

Çizelge 4.99’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, evrensellik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,604$; $p>0.05$).

Çizelge 4.100 Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	43	6,08	0,61	Gruplar İçi	170,890	314	0,544	0,296	0,744
Eğitim Fakültesi	117	6,17	0,61	Gruplar Arası	0,322	2	0,161		
Fen Edebiyat Fakültesi	157	6,12	0,84	Toplam	171,212	316			
Toplam	317	6,13	0,73						

Çizelge 4.100’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, yardımseverlik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,296; p>0.05$).

Çizelge 4.101 Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	42	5,36	0,81	Gruplar İçi	275,810	316	0,873	0,339	0,671
Eğitim Fakültesi	119	5,35	0,88	Gruplar Arası	0,696	2	0,348		
Fen Edebiyat Fakültesi	158	5,44	0,99	Toplam	276,506	318			
Toplam	319	5,39	0,93						

Çizelge 4.101’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, geleneksellik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,399$; $p>0.05$).

Çizelge 4.102 Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	41	5,98	0,78	Gruplar İçi	257,053	318	0,808	0,479	0,620
Eğitim Fakültesi	120	6,00	0,88	Gruplar Arası	0,775	2	0,387		
Fen Edebiyat Fakültesi	160	6,09	0,93	Toplam	257,053	320			
Toplam	321	6,04	0,89						

Çizelge 4.102’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, uyum alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,479$; $p>0.05$).

Çizelge 4.103 Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	41	6,23	0,51	Gruplar İçi	136,989	312	0,439	0,270	0,764
Eğitim Fakültesi	119	6,26	0,66	Gruplar Arası	0,237	2	0,118		
Fen Edebiyat Fakültesi	155	6,30	0,69	Toplam	137,226	314			
Toplam	315	6,27	0,66						

Çizelge 4.103’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, uyum alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,270$; $p>0.05$).

Çizelge 4.104 Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Statüsü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Özel	149	4,89	1,17	320	-0,692	0,489
Devlet	173	4,98	1,18			

Çizelge 4.104’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.105 Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Statüsü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Özel	149	5,96	0,82	321	-1,127	0,260
Devlet	174	6,06	0,73			

Çizelge 4.105’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.106 Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Statüsü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Özel	150	5,46	1,16	321	-1,403	0,162
Devlet	173	5,63	0,98			

Çizelge 4.106’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.107 Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Statüsü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Özel	150	4,98	1,21	320	-1,961	0,051
Devlet	172	5,24	1,16			

Çizelge 4.107’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.108 Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Statüsü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Özel	148	6,34	0,73	319	-0,250	0,802
Devlet	173	6,36	0,67			

Çizelge 4.108’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.109 Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Statüsü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Özel	148	6,29	0,81	319	-1,866	0,063
Devlet	173	6,44	0,65			

Çizelge 4.109’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.110 Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Statüsü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Özel	147	6,04	0,82	315	-2,113	0,036
Devlet	170	6,21	0,63			

Çizelge 4.110’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık devlet okulunda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.111 Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Statüsü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Özel	148	5,22	0,97	317	-3,184	0,02
Devlet	171	5,55	0,87			

Çizelge 4.111’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık devlet okulunda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.112 Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Statüsü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Özel	149	5,91	1,04	319	-2,444	0,015
Devlet	172	6,16	0,73			

Çizelge 4.112’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık devlet okulunda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.113 Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Statüsü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Özel	148	6,25	0,72	313	-0,512	0,609
Devlet	167	6,29	0,59			

Çizelge 4.113’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p < 0,05$)

Çizelge 4.114 Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
İlköğretim Okulu	131	4,83	1,21	320	-1,285	0,200
Lise	191	5,01	1,15			

Çizelge 4.114’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.115 Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
İlköğretim Okulu	131	6,03	0,69	321	0,268	0,789
Lise	192	6,00	0,83			

Çizelge 4.115’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.116 Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
İlköğretim Okulu	129	5,69	0,97	321	1,924	0,055
Lise	194	5,45	1,12			

Çizelge 4.116’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.117 Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
İlköğretim Okulu	130	5,25	1,19	320	1,641	0,102
Lise	192	5,02	1,19			

Çizelge 4.117’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

($p > 0,05$)

Çizelge 4.118 Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
İlköğretim Okulu	130	6,44	0,57	319	1,848	0,06
Lise	191	6,29	0,77			

Çizelge 4.118’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

($p > 0,05$)

Çizelge 4.119 Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
İlköğretim Okulu	130	6,47	0,59	319	2,175	0,030
Lise	191	6,30	0,81			

Çizelge 4.119’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.120 Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
İlköğretim Okulu	128	6,21	0,58	315	1,613	0,108
Lise	189	6,08	0,81			

Çizelge 4.120’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.121 Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
İlköğretim Okulu	129	5,39	0,91	317	-0,121	0,904
Lise	190	5,40	0,94			

Çizelge 4.121’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

($p > 0,05$)

Çizelge 4.122 Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
İlköğretim Okulu	129	6,07	0,81	319	0,357	0,721
Lise	192	6,03	0,95			

Çizelge 4.122’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

($p > 0,05$)

Çizelge 4.123 Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
İlköğretim Okulu	127	6,33	0,55	313	1,248	0,213
Lise	188	6,24	0,72			

Çizelge 4.123’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

($p > 0,05$)

Çizelge 4.124 Öğretmenlerin güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal - Wallis testi sonuçları

Alt boyut	Lise Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	ki- kare	sd	p
güç	Genel lise	114	99,18	5,844	2	0,054
	Anadolu lisesi	57	81,42			
	Fen lisesi	18	111,47			
	Toplam	189				
başarı	Genel lise	115	100,96	6,197	2	0,045
	Anadolu lisesi	57	80,67			
	Fen lisesi	18	107,55			
	Toplam	190				
hazcılık	Genel lise	116	103,95	5,337	2	0,069
	Anadolu lisesi	58	85,08			
	Fen lisesi	18	85,22			
	Toplam	192				
uyarılma	Genel lise	114	105,84	10,225	2	0,006
	Anadolu lisesi	58	79,22			
	Fen lisesi	18	82,41			
	Toplam	190				
özdenetim	Genel lise	114	98,77	2,358	2	0,308
	Anadolu lisesi	58	85,93			
	Fen lisesi	17	100,58			
	Toplam	189				
evrensellik	Genel lise	114	100,32	4,888	2	0,087
	Anadolu lisesi	57	81,74			
	Fen lisesi	18	103,25			
	Toplam	189				
yardımseverlik	Genel lise	112	97,71	2,233	2	0,327
	Anadolu lisesi	57	85,1			
	Fen lisesi	18	99,02			
	Toplam	187				
geleneksellik	Genel lise	113	102,17	5,671	2	0,059
	Anadolu lisesi	58	82,44			
	Fen lisesi	17	84,61			
	Toplam	188				
uyum	Genel lise	114	98	1,857	2	0,395
	Anadolu lisesi	58	87,84			
	Fen lisesi	18	104,33			
	Toplam	190				
güvenlik	Genel lise	111	95,24	1,567	2	0,457
	Anadolu lisesi	57	86,99			
	Fen lisesi	18	103,36			
	Toplam	186				

Çizelge 4.124’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal - Wallis testi sonuçlarında başarı ve uyarılma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$)

Çizelge 4.125 Öğretmenlerin başarı ve uyarılma alt boyutu ortalama puanının genel lise ve anadolu lisesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Lise türü	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
başarı	Genel Lise	115	92,66	10656	2569	-2,314	0,02
	Anadolu Lisesi	57	74,07	4222			
	Toplam	172					
uyarılma	Genel Lise	114	94,59	10783,5	2383,5	-3,001	0,002
	Anadolu Lisesi	58	70,59	4094,5			
	Toplam	172					

Çizelge 4.125 ’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin başarı ve uyarılma alt boyutu ortalama puanının genel lise ve anadolu lisesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında uyarılma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık genel lise değişkeninin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.126 Öğretmenlerin başarı ve uyarılma alt boyutu ortalama puanının genel lise ve fen lisesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Lise türü	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
başarı	Genel Lise	115	66,3	7624,5	954,5	-0,532	0,594
	Fen Lisesi	18	71,47	1286,5			
	Toplam	133					
uyarılma	Genel Lise	114	68,75	7838	769	-1,713	0,086
	Fen Lisesi	18	52,22	940			
	Toplam	132					

Çizelge 4.126’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin başarı ve uyarılma alt boyutu ortalama puanının genel lise ve fen lisesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.127 Öğretmenlerin başarı ve uyarılma alt boyutu ortalama puanının anadolu lisesi ve fen lisesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Lise türü	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
başarı	Anadolu Lisesi	57	35,6	2029,5	376,5	-1,7	0,089
	Fen Lisesi	18	45,58	820,5			
	Toplam	75					
uyarılma	Anadolu Lisesi	58	38,12	2211,5	500,5	-0,263	0,792
	Fen Lisesi	18	39,69	714,5			
	Toplam	76					

Çizelge 4.127’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin başarı ve uyarılma alt boyutu ortalama puanının anadolu lisesi ve fen lisesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.128 Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düşük ve ortanın altı	65	4,84	1,30	Gruplar İçi	444,805	319	1,394	1,225	0,295
Orta	185	4,90	1,19	Gruplar Arası	3,416	2	1,708		
Ortanın üstü ve yüksek	72	5,12	1,02	Toplam	448,221	321			
Toplam	322	4,94	1,18						

Çizelge 4.128’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, güç alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,225; p>0.05$).

Çizelge 4.129 Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düşük ve ortanın altı	65	6,08	0,67	Gruplar İçi	195,421	320	0,611	0,421	0,657
Orta	186	6,01	0,80	Gruplar Arası	0,514	2	0,257		
Ortanın üstü ve yüksek	72	5,96	0,79	Toplam	195,936	322			
Toplam	323	6,01	0,78						

Çizelge 4.129’da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, başarı alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,421; p>0.05$).

Çizelge 4.130 Öğretmenlerin hazırlık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düşük ve ortanın altı	65	5,66	0,90	Gruplar İçi	370,374	320	1,157	0,455	0,635
Orta	185	5,51	1,11	Gruplar Arası	1,054	2	0,527		
Ortanın üstü ve yüksek	73	5,55	1,11	Toplam	371,428	322			
Toplam	323	5,55	1,07						

Çizelge 4.130'da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, hazırlık alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,455; p>0.05$).

Çizelge 4.131 Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düşük ve ortanın altı	64	5,25	1,11	Gruplar İçi	455,355	319	1,427	0,612	0,543
Orta	186	5,06	1,20	Gruplar Arası	1,749	2	0,874		
Ortanın üstü ve yüksek	72	5,14	1,23	Toplam	457,103	321			
Toplam	322	5,11	1,19						

Çizelge 4.131’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, uyarılma alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,612; p>0.05$).

Çizelge 4.132 Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düşük ve ortanın altı	65	6,41	0,56	Gruplar İçi	157,857	318	0,496	0,585	0,558
Orta	184	6,35	0,71	Gruplar Arası	0,581	2	0,290		
Ortanın üstü ve yüksek	72	6,28	0,78	Toplam	158,438	320			
Toplam	321	6,35	0,70						

Çizelge 4.132’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, öz-denetim alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,585; p>0.05$).

Çizelge- 4.133 Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düşük ve ortanın altı	65	6,39	0,79	Gruplar İçi	170,989	318	0,538	2,535	0,081
Orta	183	6,43	0,66	Gruplar Arası	2,726	2	1,363		
Ortanın üstü ve yüksek	73	6,21	0,83	Toplam	173,716	320			
Toplam	321	6,37	0,73						

Çizelge 4.133’de görülebileceği gibi, örneklemleri oluşturan öğretmenlerin, evrensellik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=2,535; p>0.05$).

Çizelge 4.134 Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düşük ve ortanın altı	65	6,14	0,66	Gruplar İçi	169,736	314	0,541	1,366	0,257
Orta	179	6,18	0,67	Gruplar Arası	1,476	2	0,738		
Ortanın üstü ve yüksek	73	6,01	0,90	Toplam	171,212	316			
Toplam	317	6,13	0,73						

Çizelge 4.134’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, yardımseverlik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,366; p>0.05$).

Çizelge 4.135 Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düşük ve ortanın altı	65	5,34	0,88	Gruplar İçi	274,398	316	0,868	1,214	0,298
Orta	183	5,46	0,86	Gruplar Arası	2,108	2	1,054		
Ortanın üstü ve yüksek	71	5,27	1,11	Toplam	276,506	318			
Toplam	319	5,39	0,93						

Çizelge 4.135’ de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, geleneksellik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,214; p>0.05$).

Çizelge 4.136 Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düşük ve ortanın altı	65	6,09	0,85	Gruplar İçi	255,623	318	0,804	1,371	0,255
Orta	185	6,09	0,78	Gruplar Arası	2,204	2	1,102		
Ortanın üstü ve yüksek	71	5,89	1,17	Toplam	257,827	320			
Toplam	321	6,04	0,89						

Çizelge 4.136’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, uyum alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,371; p>0.05$).

Çizelge 4.137 Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düşük ve ortanın altı	65	6,22	0,68	Gruplar İçi	136,958	312	0,439	0,306	0,737
Orta	178	6,28	0,66	Gruplar Arası	0,268	2	0,134		
Ortanın üstü ve yüksek	72	6,30	0,63	Toplam	137,226	314			
Toplam	315	6,27	0,66						

Çizelge 4.137’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, güvenlik alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,306; p>0.05$).

Çizelge 4.138 Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Köy-Belde ve İlçe	52	4,76	1,08	320	-1,183	0,238
Şehir Merkezi	270	4,97	1,19			

Çizelge 4.138’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.139 Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Köy-Belde ve İlçe	52	5,88	0,75	321	-1,347	0,179
Şehir Merkezi	271	6,04	0,78			

Çizelge 4.139’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.140 Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Köy-Belde ve İlçe	52	5,46	0,95	321	-0,663	0,508
Şehir Merkezi	271	5,56	1,09			

Çizelge 4.140’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.141 Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Köy-Belde ve İlçe	52	5,33	1,20	320	1,416	0,158
Şehir Merkezi	270	5,07	1,18			

Çizelge 4.141’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.142 Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Köy-Belde ve İlçe	52	6,32	0,76	319	-0,345	0,731
Şehir Merkezi	269	6,35	0,69			

Çizelge 4.142’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.143 Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Köy-Belde ve İlçe	53	6,32	0,88	319	-0,615	0,539
Şehir Merkezi	268	6,38	0,70			

Çizelge 4.143’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.144 Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Köy-Belde ve İlçe	51	5,94	0,73	315	-2,011	0,045
Şehir Merkezi	266	6,17	0,73			

Çizelge 4.144’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık yaşantılarının çoğunu şehir merkezinde geçiren öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.145 Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Köy-Belde ve İlçe	53	5,28	0,78	317	-1,107	0,271
Şehir Merkezi	266	5,42	0,795			

Çizelge 4.145’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.146 Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Köy-Belde ve İlçe	52	6,00	0,75	319	-0,395	0,693
Şehir Merkezi	269	6,05	0,92			

Çizelge 4.146'da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.147 Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Köy-Belde ve İlçe	53	6,05	0,82	313	-2,276	0,026
Şehir Merkezi	262	6,32	0,61			

Çizelge 4.147'de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık yaşantılarının çoğunu şehir merkezinde geçiren öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.148 Öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yöneticilik deneyimi olup olmadığı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	105	4,95	1,15	320	0,087	0,931
Hayır	217	4,93	1,19			

Çizelge 4.148’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin güç alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.149 Öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yöneticilik deneyimi olup olmadığı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	106	6,00	0,79	321	-0,289	0,773
Hayır	217	6,02	0,77			

Çizelge 4.149’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin başarı alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.150 Öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yöneticilik deneyimi olup olmadığı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	105	5,58	0,94	321	0,139	0,711
Hayır	218	5,53	1,13			

Çizelge 4.150’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin hazcılık alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.151 Öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yöneticilik deneyimi olup olmadığı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	105	5,23	1,11	320	1,180	0,239
Hayır	217	5,06	1,22			

Çizelge 4.151’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyarılma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.152 Öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yöneticilik deneyimi olup olmadığı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	104	6,37	0,63	319	0,439	0,661
Hayır	217	6,34	0,73			

Çizelge 4.152’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin öz-denetim alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.153 Öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yöneticilik deneyimi olup olmadığı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	106	6,38	0,77	319	0,138	0,890
Hayır	215	6,37	0,72			

Çizelge 4.153’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin evrensellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.154 Öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yöneticilik deneyimi olup olmadığı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	103	6,03	0,75	315	-1,647	0,101
Hayır	214	6,18	0,72			

Çizelge 4.154’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin yardımseverlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.155 Öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yöneticilik deneyimi olup olmadığı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	105	5,29	1,00	317	-1,439	0,151
Hayır	214	5,45	0,89			

Çizelge 4.155’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin geleneksellik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.156 Öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yöneticilik deneyimi olup olmadığı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	104	6,04	0,90	319	-0,24	0,981
Hayır	217	6,05	0,89			

Çizelge 4.156’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin uyum alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.157 Öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yöneticilik deneyimi olup olmadığı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	103	6,28	0,65	313	0,40	0,968
Hayır	212	6,27	0,66			

Çizelge 4.157’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin güvenlik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

4.3. İş Tatmini Ölçeğinin Çeşitli Sosyo- Demografik Değişkenlere Ait Analiz Bulguları

Çizelge 4.158 Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	117	3,89	0,57	320	0,558	0,577
Bayan	205	3,85	0,57			

Çizelge 4.158’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.159 Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	117	3,34	0,77	323	0,790	0,430
Bayan	208	3,28	0,71			

Çizelge 4.159’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.160 Öğretmenlerin genel iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Erkek	117	3,56	0,90	323	-0,723	0,470
Bayan	208	3,264	0,90			

Çizelge 4.160’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin genel iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge- 4.161 Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
30’ a kadar	76	3,63	0,50	Gruplar İçi	96,475	318	0,303	10,359	0,000
31-40 arası	111	3,80	0,63		Gruplar Arası	9,428	3		
41-50 arası	80	4,02	0,43	Toplam	105,903	321			
50 ve üstü	55	4,10	0,57						
Toplam	322	3,87	0,57						

Çizelge 4.161’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, iç kaynaklı iş tatminleri alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. ($F=10,359$; $p<0.05$). 41-50 yaş arasındaki ve 50 yaş üstündeki öğretmenlerin, 30 yaşına kadar olan ve 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre iç kaynaklı iş tatminine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge- 4.162 Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
30' a kadar	76	3,03	0,69	Gruplar İçi	158,844	321	0,495	11,002	0,000
31-40 arası	112	3,17	0,77	Gruplar Arası	16,333	3	5,444		
41-50 arası	81	3,49	0,56	Toplam	175,176	324			
50 ve üstü	56	3,63	0,73						
Toplam	325	3,30	0,73						

Çizelge 4.162’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, dış kaynaklı iş tatminleri alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. ($F=11,002$; $p<0.05$). 41-50 yaş arasındaki ve 50 yaş üstündeki öğretmenlerin, 30 yaşına kadar olan ve 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre dış kaynaklı iş tatminine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge- 4.163 Öğretmenlerin genel iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
30' a kadar	76	3,38	0,96	Gruplar İçi	249,402	321	0,777	7,360	0,000
31-40 arası	112	3,48	0,95	Gruplar Arası	17,155	4	5,718		
41-50 arası	81	3,72	0,78	Toplam	266,557	325			
50 ve üstü	56	4,04	0,73						
Toplam	325	3,61	0,90						

Çizelge 4.163’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, genel iş tatminleri alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. ($F=7,360$; $p<0.05$). 50 yaş üstündeki öğretmenlerin, 30 yaşına kadar olan ve 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre genel iş tatminine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.164 Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Evli	215	3,92	0,57	Gruplar İçi	103,768	319	0,325	3,282	0,039
Beklan	78	3,74	0,50	Gruplar Arası	2,135	3	1,068		
Dul ve Boşanmış	29	3,79	0,70	Toplam	105,903	321			
Toplam	322	3,87	0,57						

Çizelge 4.164’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, iç kaynaklı iş tatminleri alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. ($F=3,282$; $p<0.05$). Evli öğretmenlerin, bekar öğretmenlere göre iç kaynaklı iş tatminine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.165 Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Evli	218	3,39	0,75	Gruplar İçi	169,665	322	0,527	5,230	0,006
Beklan	78	3,08	0,63	Gruplar Arası	5,511	2	2,756		
Dul ve Boşanmış	29	3,25	0,75	Toplam	175,176	324			
Toplam	325	3,30	0,73						

Çizelge 4.165’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, dış kaynaklı iş tatminleri alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. ($F=5,230$; $p<0.05$). Evli öğretmenlerin, bekar öğretmenlere göre dış kaynaklı iş tatminine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.166 Öğretmenlerin genel iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Evli	218	3,69	0,85	Gruplar İçi	260,385	322	0,809	3,816	0,023
Beklan	78	3,37	0,95	Gruplar Arası	6,172	2	3,086		
Dul ve Boşanmış	29	3,70	1,05	Toplam	266,557	324			
Toplam	325	3,61	0,90						

Çizelge 4.166’da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, genel iş tatminleri alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin medeni

durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. ($F=3,816$; $p<0.05$). Evli öğretmenlerin, bekar öğretmenlere göre dış kaynaklı iş tatminine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.167 Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-5 yıl	49	3,75	0,48	Gruplar İçi	98,567	318	0,310	7,889	0,000
6-10 yıl	89	3,67	0,58		Gruplar Arası	7,335	3		
11-20 yıl	74	3,94	0,65	Toplam	105,903	321			
21 yıl ve üzeri	110	4,03	0,49						
Toplam	322	3,87	0,57						

Çizelge 4.167’de görülebileceği gibi, örneklemini oluşturan öğretmenlerin, iç kaynaklı iş tatminleri alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. ($F=7,889$; $p<0.05$) Mesleki kıdemi 21 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlere göre iç kaynaklı iş tatminine daha fazla sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, mesleki kıdemi 11- 20 yıl arasındaki öğretmenlerin, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasındaki öğretmenlere göre iç kaynaklı iş tatminine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.168 Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-5 yıl	49	3,16	0,66	Gruplar İçi	159,227	321	0,496	10,718	0,000
6-10 yıl	90	3,02	0,75	Gruplar Arası	15,950	3	5,317		
11-20 yıl	75	3,33	0,76	Toplam	175,176	324			
21 yıl ve üzeri	111	3,57	0,63						
Toplam	325	3,30	0,73						

Çizelge 4.168’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, dış kaynaklı iş tatminleri alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. ($F=10,718$; $p<0.05$). Mesleki kıdemi 21 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlere göre dış kaynaklı iş tatminine daha fazla sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, mesleki kıdemi 11- 20 yıl arasındaki öğretmenlerin, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasındaki öğretmenlere göre dış kaynaklı iş tatminine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.169 Öğretmenlerin genel iş tatminleri ortalama puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
1-5 yıl	49	3,50	0,91	Gruplar İçi	254,567	321	0,793	5,040	0,002
6-10 yıl	90	3,39	0,93		Gruplar Arası	11,990	3		
11-20 yıl	75	3,59	0,93	Toplam	266,557	324			
21 yıl ve üzeri	111	3,86	0,80						
Toplam	325	3,61	0,90						

Çizelge 4.169’da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, dış kaynaklı iş tatminleri alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. ($F=5,040$; $p<0.05$). Mesleki kıdemi 21 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 6-10 yıl arasındaki öğretmenlere göre genel iş tatminine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.170 Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Çalışma Şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kadrolu	243	3,88	0,56	308	0,689	0,491
Sözleşmeli	67	3,82	0,60			

Çizelge 4.170’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.171 Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Çalışma Şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kadrolu	246	3,30	0,72	311	0,677	0,499
Sözleşmeli	67	3,23	0,73			

Çizelge 4.171’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.172 Öğretmenlerin genel iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Çalışma Şekli	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kadrolu	246	3,54	0,91	311	-2,322	0,021
Sözleşmeli	67	3,82	0,82			

Çizelge 4.172’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık sözleşmeli öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.173 Öğretmenlerin iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal - Wallis testi sonuçları

Alt boyut	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	ki- kare	sd	p
İç kaynaklı İş Tatmini	Sayısal Dersler	93	156,27	3,37	5	0,642
	Sözel Dersler	85	150,69			
	Yabancı Dil	47	166,36			
	Sınıf Öğretmenliği	54	175,32			
	Rehberlik ve Pskikolojik Danışmanlık	16	165,25			
	Uygulamalı Dersler	27	175,32			
	Toplam	322				
	Dış Kaynaklı İş Tatmini	Sayısal Dersler	93			
Sözel Dersler		86	162,25			
Yabancı Dil		47	174,32			
Sınıf Öğretmenliği		55	156,57			
Rehberlik ve Pskikolojik Danışmanlık		17	137,55			
Uygulamalı Dersler		27	168,79			
Toplam		325				
Genel İş Tatmini		Sayısal Dersler	93	173,45	2,54	5
	Sözel Dersler	86	156,22			
	Yabancı Dil	47	168,44			
	Sınıf Öğretmenliği	55	154,06			
	Rehberlik ve Pskikolojik Danışmanlık	17	153,5			
	Uygulamalı Dersler	27	163,25			
	Toplam	325				

Çizelge 4.173’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal - Wallis testi sonuçlarında iş tatmini ölçeğinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.174 Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek okul	37	3,93	0,56	Gruplar İçi	103,108	314	1,379	0,755	0,471
üniversite	236	3,86	0,58	Gruplar Arası	0,496	2	2,182		
Yüksek lisans ve doktora	44	3,78	0,53	Toplam	103,604	316			
Toplam	317	3,86	0,57						

Çizelge 4.174’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, iç kaynaklı iş tatmini alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,755$; $p>0.05$).

Çizelge 4.175 Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek okul	38	3,39	0,74	Gruplar İçi	170,818	317	0,539	0,356	0,701
üniversite	238	3,28	0,74	Gruplar Arası	0,384	2	0,192		
Yüksek lisans ve doktora	44	3,27	0,64	Toplam	171,201	319			
Toplam	320	3,29	0,73						

Çizelge 4.175’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, dış kaynaklı iş tatmini alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son

mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,356; p>0.05$).

Çizelge 4.176 Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek okul	38	3,69	0,89	Gruplar İçi	263,107	317	0,830	0,508	0,602
üniversite	238	3,61	0,92	Gruplar Arası	0,843	2	0,422		
Yüksek lisans ve doktora	44	3,50	0,82	Toplam	263,950	319			
Toplam	320	3,61	0,90						

Çizelge 4.176’da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, genel iş tatmini alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,356; p>0.05$).

Çizelge 4.177 Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	43	3,88	0,55	Gruplar İçi	105,775	319	0,332	0,192	0,825
Eğitim Fakültesi	120	3,84	0,54	Gruplar Arası	0,127	2	0,064		
Fen Edebiyat Fakültesi	159	3,88	0,60	Toplam	105,903	321			
Toplam	322	3,87	0,57						

Çizelge 4.177’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,192; p>0.05$).

Çizelge 4.178 Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	43	3,48	0,64	Gruplar İçi	173,516	322	0,532	1,541	0,216
Eğitim Fakültesi	122	3,26	0,71	Gruplar Arası	1,660	2	0,830		
Fen Edebiyat Fakültesi	160	3,28	0,77	Toplam	175,176	324			
Toplam	325	3,30	0,73						

Çizelge 4.178’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,541; p>0.05$).

Çizelge 4.179 Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	43	3,80	0,84	Gruplar İçi	263,731	322	0,819	1,725	0,180
Eğitim Fakültesi	122	3,51	0,96	Gruplar Arası	2,826	2	1,413		
Fen Edebiyat Fakültesi	160	3,64	0,87	Toplam	266,557	324			
Toplam	325	3,61	0,90						

Çizelge 4.179’da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, genel iş tatmini alt boyutu almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin en son mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,725; p>0.05$).

Çizelge 4.180 Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Statüsü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Özel	148	3,86	0,57	320	-0,260	0,795
Devlet	174	3,87	0,57			

Çizelge 4.180’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.181 Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Statüsü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Özel	150	3,41	0,71	323	2,410	0,017
Devlet	175	3,21	0,74			

Çizelge 4.181’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık özel okulda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.182 Öğretmenlerin genel iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Statüsü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Özel	150	3,82	0,81	323	3,989	0,000
Devlet	175	3,43	0,94			

Çizelge 4.182’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin genel iş tatminleri alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin okul statüsü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık özel okulda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.183 Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
İlköğretim Okulu	128	3,88	0,56	320	0,382	0,703
Lise	194	3,86	0,58			

Çizelge 4.183’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.184 Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
İlköğretim Okulu	131	3,31	0,71	323	0,194	0,846
Lise	194	3,29	0,75			

Çizelge 4.184’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.185 Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
İlköğretim Okulu	131	3,58	0,87	323	-0,475	0,635
Lise	194	3,63	0,93			

Çizelge 4.185’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.186 Öğretmenlerin iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal - Wallis testi sonuçları

Alt boyut	Lise Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	ki- kare	sd	p
İç kaynaklı İş Tatmini	Genel Lise	116	93,91	0,79	2	0,67
	Anadolu Lisesi	58	99,03			
	Fen Lisesi	18	105			
	Toplam	192				
Dış Kaynaklı İş Tatmini	Genel Lise	116	90,68	4,03	2	0,13
	Anadolu Lisesi	58	102,18			
	Fen Lisesi	18	115,63			
	Toplam	192				
Genel İş Tatmini	Genel Lise	116	88,29	6,87	2	0,03
	Anadolu Lisesi	58	107,55			
	Fen Lisesi	18	113,75			
	Toplam	192				

Çizelge 4.186’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalıştıkları lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal - Wallis testi sonuçlarında genel iş tatmini alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$)

Çizelge 4.187 Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının Genel Lise ve Anadolu Lisesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Lise türü	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
genel	Genel Lise	116	81,67	9474	2688	-2,213	0,027
	Anadolu Lisesi	58	99,16	5751			
	Toplam	174					

Çizelge 4.187’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının Genel Lise ve Anadolu Lisesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında anlamlı düzeyde farklılık

bulunmuştur. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenlerin lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.188 Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının Genel Lise ve Fen Lisesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Lise türü	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
genel	Genel Lise	116	65,13	7554,5	768,5	-1,855	0,064
	Fen Lisesi	18	82,81	1490,5			
	Toplam	134					

Çizelge 4.188’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının Genel Lise ve Fen Lisesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.189 Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının Anadolu lisesi ve Fen Lisesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçları

Alt boyut	Lise türü	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
genel	Anadolu Lisesi	58	37,90	2198	487	-0,435	0,663
	Fen Lisesi	18	40,44	728			
	Toplam	76					

Çizelge 4.189’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” testi sonuçlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.190 Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düşük ve ortanın altı	66	3,68	0,54	Gruplar İçi	102,255	319	0,321	5,690	0,004
Orta	185	3,88	0,57	Gruplar Arası	3,648	2	1,824		
Ortanın üstü ve yüksek	71	4,00	0,56	Toplam	105,903	321			
Toplam	322	3,87	0,57						

Çizelge 4.190’da görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, iç kaynaklı iş tatmini alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F=5,690$; $p<0.05$) Gelir düzeyi orta, ortanın üstü ve yüksek olan öğretmenlerin, gelir düzeyi düşük ve ortanın altında olan öğretmenlere göre daha fazla iç kaynaklı iş tatminine sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.191 Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düşük ve ortanın altı	66	3,01	0,76	Gruplar İçi	166,789	322	0,518	8,096	0,000
Orta	186	3,33	0,68	Gruplar Arası	8,387	2	4,193		
Ortanın üstü ve yüksek	73	3,49	0,76	Toplam	175,176	324			
Toplam	325	3,30	0,73						

Çizelge 4.191’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, dış kaynaklı iş tatmini alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F=8,096$; $p<0.05$) Gelir düzeyi orta, ortanın üstü ve yüksek olan öğretmenlerin, gelir düzeyi düşük ve ortanın altında olan öğretmenlere göre daha fazla dış kaynaklı iş tatminine sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.192 Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düşük ve ortanın altı	66	3,31	1,10	Gruplar İçi	257,973	322	0,801	5,357	0,005
Orta	186	3,65	0,84	Gruplar Arası	8,584	2	4,292		
Ortanın üstü ve yüksek	73	3,80	0,80	Toplam	266,557	324			
Toplam	325	3,61	0,90						

Çizelge 4.192’de görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin, genel iş tatmini alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F=5,357$; $p<0.05$) Gelir düzeyi orta, ortanın üstü ve yüksek olan öğretmenlerin, gelir düzeyi düşük ve ortanın altında olan öğretmenlere göre daha fazla genel iş tatminine sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.193 Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Köy-Belde ve İlçe	52	3,78	0,58	320	-1,251	0,212
Şehir Merkezi	270	3,88	0,57			

Çizelge 4.193’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.194 Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Köy-Belde ve İlçe	53	3,14	0,75	323	-1,737	0,083
Şehir Merkezi	272	3,33	0,72			

Çizelge 4.194’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.195 Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Köy-Belde ve İlçe	53	3,33	0,94	323	-2,537	0,012
Şehir Merkezi	272	3,67	0,89			

Çizelge 4.195’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık şehir merkezinde yaşamış olan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.196 Öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yöneticilik deneyimi olup olmadığı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	105	3,96	0,56	320	1,988	0,048
Hayır	217	3,82	0,57			

Çizelge 4.196’da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin iç kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık daha önce yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.197 Öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yöneticilik deneyimi olup olmadığı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	106	3,43	0,73	323	2,274	0,024
Hayır	219	3,24	0,72			

Çizelge 4.197’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin dış kaynaklı iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık daha önce yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.198 Öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Yöneticilik deneyimi olup olmadığı	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evet	106	3,63	0,86	323	0,209	0,834
Hayır	219	3,60	0,92			

Çizelge 4.198’de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin genel iş tatmini alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.199 Değerler Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

		güç	başarı	hazcılık	uyarılma	özdenetim	evren-sellik	yardımseverlik	geleneksellik	uyum	güvenlik	İç tatmin	Dış tatmin	Genel tatmin
güç	R	1	,451 (**)	,398 (**)	,370 (**)	,164 (**)	,148 (**)	,198 (**)	,417 (**)	,386 (**)	,303 (**)	,209 (**)	,278 (**)	,227 (**)
başarı	R		1	,434 (**)	,473 (**)	,578 (**)	,586 (**)	,546 (**)	,472 (**)	,586 (**)	,562 (**)	,316 (**)	,243 (**)	,157 (**)
hazcılık	R			1	,442 (**)	,361 (**)	,232 (**)	,304 (**)	,168 (**)	,271 (**)	,314 (**)	,104	,099	,033
uyarılma	R				1	,396 (**)	,335 (**)	,262 (**)	,290 (**)	,248 (**)	,235 (**)	,112 (*)	,099	,045
özdenetim	R					1	,704 (**)	,619 (**)	,292 (**)	,529 (**)	,585 (**)	,282 (**)	,197 (**)	,121 (*)
evrensellik	R						1	,754 (**)	,476 (**)	,653 (**)	,722 (**)	,293 (**)	,226 (**)	,154 (**)
yardımseverlik	R							1	,593 (**)	,685 (**)	,720 (**)	,320 (**)	,222 (**)	,105
geleneksellik	R								1	,640 (**)	,550 (**)	,268 (**)	,280 (**)	,145 (**)
uyum	R									1	,682 (**)	,291 (**)	,227 (**)	,121 (*)
güvenlik	R										1	,298 (**)	,278 (**)	,192 (**)
İç tatmin	R											1	,705 (**)	,465 (**)
Dış tatmin	R												1	,577 (**)
Genel tatmin	R													1

** korelasyonlar 0.01 düzeyinde anlamlı
* korelasyonlar 0.05 düzeyinde anlamlı

Çizelge 4.199’ da anlaşılacağı üzere değerler ölçeği ve iş tatmini ölçeği alt boyutları ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda, iç tatmin alt boyutu ile hazcılık dışındaki tüm alt değerler arasında pozitif yönde, dış tatmin alt boyutu ile hazcılık ve uyarılma dışındaki tüm alt değerlerle pozitif yönde, genel tatmin ile hazcılık, uyarılma ve yardımseverlik alt değerleriyle pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin değer yönelimlerinin önem sırasına istatistiksel dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin tercihleri arasında ciddi farklılıklar olmadığı görülmüştür. Yine de en çok tercih edilen değer “evrensellik” olurken, en önemsiz bulunan değer “güç” olarak ortaya çıkmıştır. Bu durumun öğretmenlerin yaptıkları iş gereği, hayata bakışları ve yaşamdan beklentileriyle yakından bir ilişki içinde olduğu söylenebilir.

Gruplandırılmış yaş frekansları ve kıdem açısından bakıldığında en yüksek yaş frekansının 31- 40 yaş grubu öğretmenlere en yüksek kıdem grubu ise 21 yıl ve üzeri grubu öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ünal (2000) ve Ündar (2005) çalışmalarının sonuçlarında ise öğretmenlerin % 51,1’i 21- 30 yaş grubu arasında bir dağılım gösterirken, öğretmenlerin kıdemlerinin % 49 gibi büyük bir kısmı 5 yıl ve altı arasında dağılım göstermiştir. Yani daha genç bir ortalama vermişlerdir. Bu farklılığı İstanbul İlinin birinci hizmet bölgesi içerisinde yer alması ve belli hizmet puanına ulaşmış öğretmenlerin tayin olabildikleri gerçeği ile açıklayabiliriz.

Ayrıca cinsiyet değişkeni incelendiğine öğretmenlerin % 64’ünün bayan, % 36’sının erkek olduğu görülmektedir. Bu da günümüz Türkiye koşullarında bu mesleği çalışma şartları itibarıyla bayanları tercih ettikleri gerçeği ile açıklayabiliriz.

French Wendel’ e (1978) göre iş tatmini konusu incelenirken, iş ile ilgili 3 boyutun ele alınması zorunludur.(Bingöl, 1983’den aktaran Orhan 1997).

- 1.İşçinin içsel veya onun doğrudan doğruya sahip olduğu değer (değerli bir işi başarmış olma veya işi yapmaktan dolayı tatmin olma vb.)
- 2.İşin dışsal getirileri (bireyin çalışmaktan dolayı elde ettiği ücret ve diğer maddi veya nakdi gelir, terfi, statü vb.)
- 3.İş çevresindeki şartların ifade ettiği değerler (iş arkadaşlarının, üstlerinin vb. faktörlerin meydana getirdiği toplumsal ve manevi çevre şartları, işin fiziksel şartları vb.)

Dikkat edilecek olursa, bu boyutlar bizim çalışmamızda kullandığımız ölçeklere işaret etmektedir. Bu noktadan hareketle iş tatmini ile birlikte hem insani değerler, hem de işe ilişkin değerler ölçülmeye çalışılmıştır.

Yapılan analizlere göre yaş ile iş tatmini arasında bir ilişki bulunurken, cinsiyetin iş tatminine etkisi olmadığı görülmüştür. Bu bulgu daha önceki çalışmalarla uyum içerisinde çıkmıştır. Örneğin; Davis'in (1982) öne sürdüğü gibi yaş ve iş tatmini arasında ilişki bulunurken, Mason'ın (1995) çalışmasında olduğu gibi cinsiyetin iş tatminine etken olmadığı saptanmıştır. Ancak "Watson, Hatton, Squires ve Soliman araştırmalarında bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha yüksek iş tatminine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır" (Azar ve Henden, 2003). Bu durum çalışmamız sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu sonucun ekonomik göstergelerin dönem dönem farklılıklar göstermesinden kaynaklandığını düşünebiliriz. Ayrıca medeni durum, mesleki kıdem, çalışma şekli, öğretmenlerin çalıştıkları okul statüsü, çalıştıkları lisenin türü, gelir düzeyi yaşantılarının çoğunu geçirdikleri yer ve yöneticilik deneyimi olup olmadığı değişkenleri ile iş tatmini arasında da bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin genel tatminlerinin 41 ve daha üstü yaş grubunda daha yüksek çıktığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç alanda yapılan çalışmaların sonuçlarına uymaktadır (Azar ve Henden, 2003; Dudak, 2005).

Özel ve devlet okulu arasında iş tatmini açısından bir farklılaşma olup olmadığı test edildiğinde özel okuldaki iş tatmini devlet okuluna göre daha yüksek çıkmıştır. Bu farkı yaratan nedenleri düşünüldüğünde akla gelebilecek ilk yanıt, devlette uygulanan ekonomik tedbirler dolayısıyla, çalışanların aldıkları ücretten ve çalışma şartlarından memnun olmamalarıdır.

Mesleki kıdem ile iş tatmini arasındaki ilişki incelendiğinde 21 yıl ve üzeri dönemdeki öğretmenlerin, 1-5 yıllık ve 6- 10 yıllık öğretmenlere göre; ayrıca 11-20 yıllık öğretmenlerin, 6-10 yıllık öğretmenlere göre iş tatminlerinin daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak genç neslin öğretmenlik mesleğinden beklentilerinin daha farklı olmasını, mesleğin ileriki yıllarında olan öğretmenlerin ise mesleklerinin tüm koşul ve özelliklerini kabullenmiş olmaları olarak gösterebiliriz. Orhan (1997), çalışmasında öğretmenlerin çalışma hayatlarının ilk yıllarında iş doyumunun üst düzeyde

olduğunu, 6-10 yıllık dönemde en düşük seviyeye geldiğini, son dönemde tekrar yükseldiğini saptamıştır. Bu bulgular tezimizle örtüşmektedir.

Gelir düzeyiyle iş tatmini arasındaki ilişki incelendiğinde; orta, ortanın üstü ve yüksek gelir düzeyine sahip öğretmenlerin, ortanın altı ve düşük gelirli öğretmenlere göre daha üst düzey iş tatminine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin değer yönelimleri ile demografik özellikler arasındaki ilişkiler incelendiğinde aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Erkek öğretmenlerin uyarılma alt boyutuna yönelimlerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ülkemizde, hala ataerkil bir toplumun izleri sürmektedir. Yetiştirilme şekli göz önüne alındığında erkeklerin daha cesaretli, daha değişken ve heyecanlı bir yaşam sürme arzusunda olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür.

Kadın öğretmenler ise yardımseverlik ve güvenlik alt boyutuna daha fazla yönelim göstermektedirler. Kadınlar doğaları gereği manevi değerlere daha fazla sahiptir. Duygusallık, dostluk, sadakat, samimiyet, güven gibi kavramlar yaşamlarında daha önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca bağlılık, ulusal ve aile güvenliği, sağlık öncelikli değerleri arasında yer alır.

41- 50 yaş grubundaki öğretmenler, 30 yaşında kadar olan öğretmenlere göre evrensellik ve güvenlik alt boyutuna daha fazla önem vermektedirler. Öğretmenliklerinin ilk yıllarında olan öğretmenler öncelikli olarak kariyerlerine öncelik tanıdıkları için, adalet, barış, erdem, iç huzur, güvenlik gibi kavramları 2. planda düşünmektedirler.

Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler 1-5 ve 6-11 yıllık öğretmenlere göre evrensellik alt boyutuna daha fazla yönelim göstermektedirler. Bu yaş grubundaki farklılıkla örtüşmekte ve aynı sebeplerle bu farklılık ortaya çıkmaktadır.

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin verdiği cevaplara göre, evrensel değerlere daha fazla sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu grup öğretmenler daha küçük yaş gruplarındaki öğrencilere eğitim vermektedirler. Adalet, barış çevre, doğa gibi kavramları öğrencilerine yetişme çağında oldukları için, daha fazla aşılacak durumda kalmaktadırlar. Bu durum, bu değerlere daha fazla yönelmelerini açıklayabilmektedir.

Ayrıca evli öğretmenlerin yardımseverlik, güvenlik ve evrensellik alt boyutuna daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Kadrolu öğretmenler güvenlik, yardımseverlik, evrensellik, geleneksellik uyum ve uyarılma alt boyutuna daha fazla eğilim göstermektedir.

Devlet okulunda çalışan öğretmenler geleneksellik, uyum, yardımseverlik alt boyutuna daha fazla sahiptir.

Yaşamlarının çoğunu şehir merkezinde geçiren öğretmenlerin yardımseverlik ve güvenlik alt boyutuna daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Sözel dersler branşındaki öğretmenlerin sayısal ders branşındaki öğretmenlere göre uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik değerlerine daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Yabancı dil branşındaki öğretmenlerin sayısal ders branşındaki öğretmenlere göre yardımseverlik değerlerine daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Uygulamalı dersler branşındaki öğretmenlerin sayısal ders branşındaki öğretmenlere göre uyarılma, yardımseverlik, uyum değerlerine daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Sözel dersler branşındaki öğretmenlerin yabancı dil branşındaki öğretmenlere göre geleneksellik değerlerine daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Sözel dersler branşındaki öğretmenlerin sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlere göre yardımseverlik, geleneksellik, uyum değerlerine daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Sözel dersler branşındaki öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşındaki öğretmenlere göre geleneksellik ve uyum değerlerine daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Sözel dersler branşındaki öğretmenlerin uygulamalı dersler branşındaki öğretmenlere göre uyarılma değerine daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Uygulamalı dersler branşındaki öğretmenlerin yabancı dil branşındaki öğretmenlere göre uyarılma değerine daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Uygulamalı dersler branşındaki öğretmenlerin sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlere göre uyarılma ve uyum değerlerine daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Uygulamalı dersler branşındaki öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşındaki öğretmenlere göre uyarılma ve uyum değerlerine daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Genel liselerde çalışan öğretmenlerin Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlere göre başarı ve uyarılma alt boyutuna daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırma, daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarının bazılarıyla örtüşen bazılarıyla farklılık gösteren sonuçlar ortaya koymuştur. Yapmış olduğumuz bu çalışmanın amaca hizmet edebilmesi için araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak şu *önerilerde* bulunulabilir:

Eğitim örgütlerinin çalışanların iş tatminlerini artırmak amacıyla öncelikli olarak çalışanlarının, sosyal ve psikolojik gereksinimlerini göz önüne almaları gerekmektedir. İyi çalışma koşulları, ilginç bir iş ve kendini geliştirme olanağı, çalışanların iş tatminlerini artırır.

Eğitim kurumları, öğretmenlerin bedensel ve düşünsel yönleriyle bir bütün olarak görebildikleri, önce iş tatminlerini yakından inceleyip bunları tanıyarak ve uygulamaya geçerek çalışanları işe ve işletmeye bağlayan güdülerini ve beklentilerini bilerek, bunları oluşturan gereksinimleri saptayabilen yönetimler, kuşkusuz eğitim kurumlarının başarılı olmalarında fevkalade olumlu bir katkıda bulunmuş olacaklardır.

Bu bağlamda;

- Genç ve mesleğinin başında olan öğretmenlere olumlu değerler kazandıracak, seminer, hizmet içi eğitim çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin ekonomik anlamda yaşadıkları sıkıntıları hafifletmek ve gerekli olan iyileştirme çalışmalarının bir an önce yapılmasını sağlamak oldukça önem taşımaktadır. Çalışmamızda öğretmenlerin iş tatminlerinin bu durumla ilişkili olduğu neticesinden belirtilen husustaki sıkıntıların giderilmesine çalışılmalıdır.
- Okulların imkanları değerlendirildiğinde özellikle şehir merkezlerindeki bazı okulların dışında kalan okulların imkanlarının ortanın altında olduğu görülmekte olup, imkanlar için belirli standartların getirilmesine çalışılmalıdır.
- Mesleki yayın takip etmeme nedeni olarak muhtemelen yayınların kolay bulunur olmaması ve ücretle ilişkili olduğu düşünülmüş olup, bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak için okullarda bu yayınların imkanlar ölçüsünde bulundurulmasına çalışılmalıdır.

Böylelikle öğretmenlerin mesleklerindeki gelişmeleri ve yenilikleri zamanında ve yerinde takip etme fırsatı doğacak, kendilerini yenileme çalışmaları yapabileceklerdir.

- Öğretmenlerin iş tatminlerini artıracak somut kriterler konmalı ve bu hedefe ulaşmak için öğretmenlerin motivasyonları canlı tutulmalıdır.
- Özellikle genel tatminlerinin düştüğü kıdem ve yaş gruplarında teşvik edici ödüllendirmeler ve görevde yükselme imkanları sağlanarak iş tatmin düzeyleri üst seviyede tutulmalıdır.

Neuman (1994)'ın dediği gibi etik, insanla başlar, insanla biter. Buradaki en önemli etken, kişinin sahip olduğu değerlerdir. Bunun da verilebileceği en etkin yer, ailenin yanı sıra, eğitim kurumlarıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı eğitimcilerden, felsefecilerden, ailelerden, din adamlarından ve bilim adamlarından oluşturdukları komisyonlarla, gerek eğitim yöneticileri gerekse öğretmenler için etik ilkeler oluşturmalıdır. Meslekî etik ilkeleri oluşturma bağlamında (*i*) dürüst, nesnel ve doğru olmak, (*i i*) çalışanlara ve müşterilere bağlı olmak, (*i i i*) işinin ehli olmak, (*i v*) meslektaşlara adil davranmak genel prensiplerinden yararlanılması önerilebilir (Howe & Kaufman, 1983). Eğitim fakültelerindeki eğitimciler, yetiştirdikleri öğrencilerle ilgili olarak yaptıkları araştırmalar ve danışmanlıklarıyla ilgili etik ilkeler geliştirmelidirler. Eğitim yöneticilerinin ve eğitimcilerin sahip olması gereken değerler üzerine daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Saygıdeğer Meslektaşım,

Akademik amaçla hazırlanmış olan bu çalışmaya katkıda bulunmayı kabul ettiğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim Ankette üç bölüm bulunmaktadır. Bölüm I’de kişisel ve eğitimsel durumunuzla ilgili bilgiler bulunmaktadır. Bölüm II’de Prof. Shalom Schwartz’ın belirlediği değerler bulunmaktadır. Bölüm III de ise Minnesota İş Tatmin Anketi bulunmaktadır. Sorulara, samimi, objektif ve tarafsız olarak cevap vermeniz; araştırma bulgularının geçerli olması için gereklidir. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza da gerek yoktur.

Evrin Yapıcıkardeşler
Matematik Öğretmeni&
Yeditepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü
EYD Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Cinsiyetiniz: <input type="radio"/> Erkek <input type="radio"/> Bayan	
Yaşınız : <input type="radio"/> 25’e kadar <input type="radio"/> 26 – 30 <input type="radio"/> 31 – 35 <input type="radio"/> 36 – 40 <input type="radio"/> 41 – 45 <input type="radio"/> 46 – 50 <input type="radio"/> 51 – 55 <input type="radio"/> 56 – 60 <input type="radio"/> 61 ve üstü	
Medeni Durumunuz: <input type="radio"/> Evli <input type="radio"/> Bekâr <input type="radio"/> Dul <input type="radio"/> Boşanmış	
Meslekteki Kıdeminiz: <input type="radio"/> 1 - 5 yıl <input type="radio"/> 6 – 10 yıl <input type="radio"/> 11 – 20 yıl <input type="radio"/> 21 yıl ve üzeri	
Çalışma Şekliniz: <input type="radio"/> Kadrolu <input type="radio"/> Sözleşmeli <input type="radio"/> Dışarıdan Ücretli	Branşınız: <input type="radio"/> Sınıf Öğretmeni <input type="radio"/> Branş Öğretmeni (Branşınızı Lütfen Yazınız).....
En Son Mezun Olduğunuz Okul: <input type="radio"/> Yüksek Okul <input type="radio"/> Üniversite <input type="radio"/> Yüksek Lisans <input type="radio"/> Doktora <input type="radio"/> Diğer	
En Son Mezun Olduğunuz Fakülte ve Bölüm: <input type="radio"/> Yüksek Öğretmen Okulu <input type="radio"/> Eğitim Enstitüsü <input type="radio"/> Eğitim Fakültesi Bölüm (Lütfen belirtiniz)..... <input type="radio"/> Edebiyat/ Fen- Edebiyat Fakültesi Bölüm: (Lütfen belirtiniz) <input type="radio"/> Diğer (Lütfen belirtiniz)	
Çalıştığınız Okul Türü : <input type="radio"/> Özel Okul <input type="radio"/> Devlet Okulu	
Çalıştığınız Okul Türü : <input type="radio"/> İlköğretim Okulu <input type="radio"/> Lise Çalıştığınız okul lise ise lütfen türünü yazınız: (Lütfen lisenin adını değil türünü yazınız. Genel Lise, Meslek Lisesi, Ticaret Lisesi, Anadolu Lisesi ...vb)	
Yurtdışına Çıktınız mı? <input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır	Ne Kadar Kaldınız? (Yıl olarak)
Gelir Düzeyiniz: <input type="radio"/> Düşük <input type="radio"/> Ortanın Altı <input type="radio"/> Orta <input type="radio"/> Ortanın Üstü <input type="radio"/> Yüksek	
Yaşamınızın Çoğunu Geçirdiğiniz Yer: <input type="radio"/> Köy-Belde <input type="radio"/> İlçe <input type="radio"/> Şehir Merkezi	
Daha Önce Hiç Yöneticilik Deneyiminiz Oldu Mu? <input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır	

BÖLÜM II

Bu bölümde Prof. Shalom Schwartz'ın belirlediği değerler bulunmaktadır. Anketin bu kısmı 57 madde/değer içermektedir. Bu değerleri, sizin için belirttiği **önem derecesine** göre 1 ile 7 arasında işaretleyiniz. Lütfen her değeri/maddeyi okuyun ve sizin için o değerın önem derecesini en yüksek 7 olmak üzere değerlendiriniz. **Her değer için yalnızca bir adet puan işaretleyiniz.**

1. EŞİTLİK (Herkese eşit fırsat)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. İÇ HUZUR (Kendisiyle barışık olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. SOSYAL GÜÇ SAHİBİ OLMAK (Başkalarını denetleyebilmek, üstün olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4. ZEVK (İstek ve arzuların doyurulması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5. ÖZGÜRLÜK (Düşünce ve hareket özgürlüğü)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6. MANEVİ BİR YAŞAM (Maddi değerlerden çok; manevi, içsel olanları önemsemek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7. BAĞLILIK DUYGUSU (Başkalarının beni düşündüğü duygusu)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8. TOPLUMSAL DÜZEN (İstikrarlı bir toplum içinde yaşamak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
9. HEYECANLI BİR YAŞAM (Uyarıcı deneyimlerle dolu)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
10. ANLAMLILIK BİR YAŞAM (Hayatta bir amacın olması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
11. KİBAR OLMAK (Nazik, terbiyeli)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
12. ZENGİN OLMAK (Maddi servet, para)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
13. ULUSAL GÜVENLİK (Ülkenin düşmanlardan koruması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
14. KENDİNE SAYGILI OLMAK (Kendinin değerli olduğuna inanç)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
15. İYİLİĞE KARŞILIK VERMEK (Borçlu olmaktan kaçınmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
16. YARATICILIK (Orjinal olmak, hayal gücünü kullanmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
17. BARIŞ İÇİNDE BİR DÜNYA (Savaş ve çatışmalardan uzak bir dünya)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
18. GELENEKLERE SAYGI (Eski -zamanın eskitemediği- geleneklerin korunması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
19. OLGUN SEVGİ (Derin, duygusal ve ruhsal yakınlıklar)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
20. KENDİNİ DENETLEYEBİLMEK (Kendini sınırlamak, yanılmaya direnmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
21. MAHREMİYET/ÖZEL HAKLARA SAYGI (Özel bir dünyası olma hakkı)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
22. AİLE GÜVENLİĞİ (Sevilenlerin tehlikelerden uzak olması)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
23. SOSYAL SAYGINLIK (Başkalarından saygı ve kabul görmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
24. DOĞAYLA BÜTÜNLÜK (Doğayla uyum içinde olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
25. DEĞİŞKEN BİR HAYAT (Mücadele, yenilik ve değişikliklerle dolu)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
26. ERDEMLİ OLMAK (Olgun bir yaşam anlayışı)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
27. OTORİTE SAHİBİ OLMAK (Yönetme ve emir verme hakkına sahip olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
28. GERÇEK DOSTLUK (Yakın, destekleyici dostlar, arkadaşlar)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
29. GÜZEL BİR DÜNYA (Doğa ve sanatın güzelliği)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
30. SOSYAL ADALET (Haksızlığın düzeltilmesi, zayıfı kollama)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

31. BAĞIMSIZ OLMAK (Kendine yeterli, güvenli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
32. İLİMLİ OLMAK (Aşırı duygu ve hareketlerden kaçınmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
33. SADIK OLMAK (Arkadaşlarına ve çevresine bağlı olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
34. HIRSLI OLMAK (Çalışkan ve istekli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
35. AÇIK FİKİRLİ OLMAK (Değişik fikir ve inançlara saygılı olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
36. ALÇAK GÖNÜLLÜ OLMAK (İlimli olmak, kendini öne çıkarmamak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
37. CESUR OLMAK (Macera ve risk aramak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
38. ÇEVREYİ KORUMAK (Doğayı/tabiatı korumak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
39. SÖZÜ GEÇEN BİRİ OLMAK (İnsanlar ve olaylar üzerinde etkili olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
40. ANA BABAYA VE YAŞLILARA DEĞER VERMEK (Saygı duymak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
41. KENDİ AMAÇLARINI SEÇMEK (Kendi hedeflerini seçebilmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
42. SAĞLIKLI OLMAK (Fiziksel ya da ruhsal rahatsızlığı olmamak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
43. YETKİN/MUKTEDİR OLMAK (Yeterli, etkili, verimli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
44. BANA DÜŞEN HAYATI KABULLENMEK (Hayat şartlarına boğun eğmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
45. DÜRÜST OLMAK (İçten, samimi olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
46. TOPLUMDAKİ GÖRÜNÜMÜ KORUYABİLMEK (Başkalarına karşı mahcup duruma düşmemek, başkalarının bakış tarzının sürmesi için çaba göstermek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
47. İTAATLİ OLMAK (Görevini yapan, yükümlülüklerini yerine getiren biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
48. ZEKİ OLMAK (Mantıklı ve düşünen biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
49. YARDIMSEVER OLMAK (Başkalarının iyiliği için çalışmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
50. YAŞAMDAN ZEVK ALMAK (Yiyecek, cinsellik, müzik vb. den zevk almak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
51. DİNDAR OLMAK (Dinsel inanç ve kurallara bağlılık)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
52. SORUMLU OLMAK (Güvenilir, inanılır biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
53. MERAKLI OLMAK (Her şeyle ilgilenen araştırmacı biri olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
54. BAĞIŞLAYICI OLMAK (Başkalarının özrünü kabul edebilmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
55. BAŞARILI OLMAK (Amaçlara ulaşabilmek)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
56. TEMİZ OLMAK (Düzenli olmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
57. İSTEKLERİNE DÜŞKÜN OLMAK (Kendisine zevk veren şeyler yapmak)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

BÖLÜM 3

Bu bölümde işinizin çeşitli yönleri ile ilgili cümleler bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatli okuyarak o cümlede belirtilen yönden ne derecede memnun olduğunuzu “X” işareti ile belirtiniz.

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Kararsızım	Memnum	Çok memnum
ŞİMDİKİ İŞİMDEN					
1. Beni her zaman meşgul etmesi bakımından	①	②	③	④	⑤
2. Tek başıma çalışma olanağımın olması bakımından	①	②	③	④	⑤
3. Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olması bakımından	①	②	③	④	⑤
4. Toplumda saygın bir kişi olma şansını bana vermesi bakımından	①	②	③	④	⑤
5. Amirimin emrindeki kişileri idare tarzı açısından	①	②	③	④	⑤
6. Amirimin karar vermedeki yeteneği bakımından	①	②	③	④	⑤
7. Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması açısından	①	②	③	④	⑤
8. Bana sabit bir iş sağlaması bakımından	①	②	③	④	⑤
9. Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmam bakımından	①	②	③	④	⑤
10. Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından	①	②	③	④	⑤
11. Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından	①	②	③	④	⑤
12. İş ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından	①	②	③	④	⑤
13. Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret bakımından	①	②	③	④	⑤
14. İş içinde terfi olanağımın olması açısından	①	②	③	④	⑤
15. Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından	①	②	③	④	⑤
16. İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması açısından	①	②	③	④	⑤
17. Çalışma şartları bakımından	①	②	③	④	⑤
18. Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşmaları açısından	①	②	③	④	⑤
19. Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilme açısından	①	②	③	④	⑤
20. Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden	①	②	③	④	⑤

Katkılarınız için teşekkür ederim.

KAYNAKÇA

Ağan, F.,2002, **Özel Okullarda,Devlet Okullarında ve Dershanelerde Çalışan Lise Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Karşılaştırılması**, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Akçamete, G., Kaner, K., Sucuoğlu, B., 2001, **Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik**, Nobel Yayınları, Ankara.

Aksu, S., 1998, **Hizmet İşletmelerinde İş Tatmini**, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Aliyeva,S.,2001, **Tekstil Sektöründe Bir Araştırma: Hizmet-içi Eğitim Programlarının Çalışanların İş Tatmini ve İş Stresi Üzerindeki Etkisi**, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Al-Mashaan, O. S., 2003, “Comparison Between Kuwaiti and Egyptian Teachers in Type a Behavior and Job Satisfaction: A Cross-cultural Study”, **Social Behavior & Personality: An International Journal**, 31, pp. 523-534.

Altun,S., 2003, “Eğitim Yönetimi ve Değerler” **Değerler Eğitimi Dergisi**, Sayı 1(1), 7-18

Azar, A., Henden, R., 2003, “Alan Dışından Atanmanın İş Doyumuna Etkileri: Sınıf Öğretmenliği Örneği”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Kasım Sayısı, s.323-349.

Balcı, B., 2004, **Milli Eğitime Bağlı Meslek Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini**, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Başaran, İ.E., 1991, **Örgütsel Davranış**, Kadioğlu Matbaası, Ankara

Baysal,C.,Tekarslan, E., 1996, **İşletmeler İçin Davranış Bilimleri**, Avcıoğlu Basım Yayın, İstanbul

Bektaş, M.,1992, **Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlerin İncelenmesi**, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, İzmir

Bingöl, D., 1997, **Personel Yönetimi**, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul

Budak, G.,1999, “İşletmeleri Başarıya Ulaştıran Yol”(Organizasyon Yapısı – Birey İş Doyumu Uyumu), **İzmir Ticaret Odası Yayını**, No: 61, İzmir

Bursalioğlu, Z., 2002, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, 12. Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Byars,L.L.; Rue, L.W., 2000, **Human Resource Management**, Irwin McGraw Hill, New york

Clifford, M.T., 1995, **Psikolojiye Giriş**, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara Dalgan, Z., 1998, **Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini ve Öğretmen Tutumlarının Karşılaştırılması**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Demirci, S., 2003, **Öğretmenlerde Beş Faktör Kişilik Özellikleri İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, K.T.Ü., Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.

Dudak, M., 2005, **İstanbul İli Toplam Kalite Yönetimi Projesi Kapsamındaki İlköğretim Okulu Çalışanlarının Motivasyon Ve İş Tatmin Düzeyleri**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Erdoğan, İ., 1999, **İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış**, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No:266, İstanbul.

Erdoğan, İ.,1991, **İşletmelerde Davranış**, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No:242, İstanbul.

Eren, E., 1993 , **Yönetim Psikolojisi** . 4. Baskı, Beta Basım, İstanbul.

Eren, E., 1993, **Yönetim ve Organizasyon**, Beta Yayınları, İstanbul.

Eroğlu, F., 1998, **Davranış Bilimleri**. 4.Basım, Beta Yayın Dağıtım, İstanbul.

Erol, V., 1998, **İş Tatmini ve Örgütsel Bağımlılık**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Fichter, J., 1990, **Sosyoloji Nedir?** (çev. N. Çelebi). Toplum Yayınları, Konya

Gençay, İ.,1997, **Personel Tanımının İş Tatmini İle İlişkisi ve Uygulamadan Örnekler**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Gökçe, O.,1994, “Türk Gençliğinin Sosyal ve Ahlâkî Değerleri” **Ata Dergisi**, Selçuk Üniversitesi Yayınları, Konya.

Gümüşeli, A. İ., 2004, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stillerini İle Öğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki İlişki”, **Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1, 30–36.

Günbayı, İ., 2001, “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 1 (2), s. 337–356.

Gürbüz, Y., 1998, **Birinci Basamak Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Sağlık Personelinin İş Tatmini Düzeyleri ve Bunun Örgütsel Stres Kaynakları İle Karşılaştırılması**, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Güngör, E., 1993, **Değerler Psikolojisi**, Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları, Amsterdam.

Hesapçıoğlu, M., 1998, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Hirschfeld, R. R., 2000, “Does Revising The İntrinsic and Extrinsic Subscales Of The Minnesota Satisfaction Questionnaire Short Form Make A Difference?” **Educational & Psychological Measurement**, Vol.60 Issue 2, p255

Kaynak, T., 1990, **Organizasyonel Davranış**, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul

Klecker, B., & Loadman, W. E., 1996, “Exploring the relationship between teacher empowerment and teacher job satisfaction. Annual Meeting of the Mid- Western Educational Research Association”, (Chicago, Ekim 1996), ED 400, p. 254.

Luthans, F., 1992, **Organizational Behavior**, Mc Graw – Hill International Edition, 6th Edition.

Minibaş, J., 1990, **Özel ve Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini Düzeyi ve Bu Düzeyin Frustrasyon Karşısında Gösterilen Tepki Tipi ve Agresyon Yönü ile İlişkisi**, İstanbul Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Oğuzkan, F., 1987, **Öğretmenliğin Üç Yönü**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.

Orhan, K., 1997, **İş Doyumu ve Değerler**, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir .

Önal, G., 1995, “İşletme Yönetimi ve Organizasyon”, Marmara Üniversitesi Yayını, No:64, İstanbul.

Özdayı, N., 1990, **Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Özden, Y., 1999, “Öğretmenlerde Okula Adanmışlık: Yönetici Davranışları İle İlişkili mi?”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 135, Ankara.

Özkalp, E., 1993, **Sosyolojiye Giriş**, Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları No :87, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir.

Özlem, D.,1998, “Doğa Bilimleri ve Sosyal Bilimler Ayrımının Dünü ve Bugünü Üzerine” **Toplum ve Bilim**, 76. ss. 7-39.

Özlem, D.,2002, “**Değerler Sorununda Nesnelcilik/Mutlakçılık ve Öznellik/Rölativizm Tartışması Üzerine**” Bilgi ve Değer: Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri (Ed. Şahabettin Yalçın, ss.282-312). Vadi Yayınları, Ankara

Özocak, K., 2001, **Differences of Job Satisfaction Level among Rotators and non-Rotators**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Robbins, S., 1994, **Örgütsel Davranışın Temelleri**, (Çev: Dr.Sevgi Ayşe Öztürk) San Diego State University, Prentice-Hall International Inc., ETAM A.Ş., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Sarı E., 2005, “Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği” **Değerler Eğitimi Dergisi**, Sayı 3(10), 73-88

Şimşek, M.Ş.; Akgemci, T.; Çelik, A., 1998, **Davranış Bilimlerinde Giriş ve Örgütlerde Davranış**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Tevrüz, S., 1997, “Endüstri ve Örgüt Psikolojisi, Türk Psikologlar Derneği, 2.Baskı, İstanbul

Ündar, E., 2005, **Okul Öncesi Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin İş Tatminleri Üzerindeki Etkisi**”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Yanıkdemir, S., 1995, **Klasik İktisatta Değer**, Adnan Menderes Üniversitesi Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Nazilli

Vecchio, R.P., 1991, “Organizational Behavior”, **Dryden Pres, 2nd Edition**, New York

ÖZGEÇMİŞ
EVİRİM YAPICIKARDEŞLER

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi :23.08.1978
Doğum Yeri :İstanbul
Medeni Durumu :Evli

Eğitim:

İlkokul :1984-1989 Erenköy İlköğretim Okulu
Orta Okul :1989-1991 Özel Kalamış Lisesi
Lise :1991-1995 Kadıköy Anadolu Lisesi
Lisans :1995-2000 İstanbul Üniversitesi,Fen Fakültesi
Yüksek Lisans :2004-D.E.Yeditepe Üniversitesi,Sosyal Bil.Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Çalıştığı Kurumlar:

2001-Devam Ediyor İstek Özel Belde Lisesi