T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULANAN ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK VE MOTİVASYON DÜZEYLERİ

Sevilay EROĞLU

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2007

T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULANAN ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK VE MOTİVASYON DÜZEYLERİ

Sevilay EROĞLU

DANIŞMAN
Doç.Dr. Halil EKŞİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2007

Toplam Kalite Yönetimi Uygulanan Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık ve Motivasyon Düzeyleri

Sevilay ERGİN

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Halil EKŞİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

Üye : Dr. Mustafa OTRAR

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 10/07/2007

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER ..... **III**

SİMGE LİSTESİ ..... **VII**

ŞEKİL LİSTESİ ..... **VIII**

ÇİZELGE LİSTESİ ..... **IX**

ÖNSÖZ ..... **XXII**

ABSTRACT ..... **XXIII**

ÖZET ..... **XXIV**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. PROBLEM DURUMU 1

1.2. PROBLEM CÜMLESİ 5

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI 5

1.3.1. Araştırmanın Alt Amaçları *5*

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 6

1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI 6

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI 7

1.7. TANIMLAR 7

BÖLÜM II **9**

İLGİLİ LİTERATÜR **9**

2.1. KALİTE KAVRAMI 9

2.2. TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ 10

2.2.1. Eğitimde toplam kalite yönetimi *11*

2.2.2. Toplam kalite yönetiminde temel kavramlar *13*

2.2.2.1. Müşteri odaklılık 13

2.2.2.2. Sürekli iyileştirme 14

2.2.2.3. Takım çalışması 15

2.2.2.4. Kalite çemberleri....16
2.2.2.5. Sürekli öğrenme....17
2.2.2.6. Yönetim anlayışı ve güven....18
2.2.3. Eğitimde TKY felsefesi ile ilgili temel kavramlar....19
2.2.3.1. Misyon....19
2.2.3.2. Amaçlar....20
2.2.3.3. Değerler....21
2.2.3.4. Vizyon....21
2.2.3.5. Politika ve strateji....22
2.2.4. Okulda Toplam Kalite Yönetiminin etkileri....23
2.2.4.1. Toplam Kalite Yönetiminin öğretmen üzerinde etkileri....23
2.2.4.2. Toplam Kalite Yönetiminin öğrenci üzerinde etkileri....24
2.2.4.3. Toplam Kalite Yönetiminin okul üzerinde etkileri....24
2.3. ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK....25
2.3.1.Örgütsel adanmışlık düzeyleri....28
2.3.1.1. Düşük adanmışlık düzeyi....28
2.3.1.2. Ilımlı adanmışlık düzeyi....29
2.3.1.3. Yüksek adanmışlık düzeyi....29
2.3.2. Örgütsel adanmışlık etmenleri....30
2.3.3. Örgütsel adanmışlık boyutları....32
2.3.3.1. Okula adanma....32
2.3.3.2. Öğretim işlerine Adanma....33
2.3.3.3. Mesleğe Adanma....34
2.3.3.4. Çalışma Gurubuna Adanma....36
2.3.4. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı....36
2.3.4.1. İş tasarımının özellikleri....37
2.3.4.2. Özerklik....38
2.3.4.3. Dönüt....38
2.3.4.4. İşbirliği....39
2.3.4.5. Kaynaklar....40
2.3.4.6. Karara katılma....40
2.4. MOTİVASYON....41

2.4.1. Motivasyonun oluşma süreci ve özellikleri *43*
2.4.2. Motivasyon kuramları *44*
2.4.3. Motivasyon kuramlarının bir diğer sınıflandırması *45*
2.4.3.1. Kapsam kuramları 46
2.4.3.2. Kapsam kuramlarının karşılaştırılması 50
2.4.3.3. Süreç kuramları 50
2.4.4. Örgütsel motivasyon *53*
2.4.5. Eğitim örgütlerinde motivasyon *55*

BÖLÜM III 57

YÖNTEM 57

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ 57
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM 57
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 57
3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ 59
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI 60
3.6. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI 60

BÖLÜM IV 63

BULGULAR VE YORUM 63

4.1. ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR 63
4.2. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARINA İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR 69
4.2.1. TKY ölçeği puanlarının demografik özelliklere göre analizleri *69*
4.2.2. Örgütsel adanmışlık ölçeği puanlarının demografik özelliklere göre analizler *91*
*4.2.3. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği puanlarının demografik özelliklere göre analizler**i*** *116*

BÖLÜM V 138

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 138

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA 138
5.1.1. Alt Amaçlara İlişkin Sonuç ve Tartışma *138*
5.2.ÖNERİLER 143

EKLER **145**

KAYNAKLAR **151**

ÖZGEÇMİŞ **156**

SİMGE LİSTESİ

n(N) : Frekans

% : Yüzde

ss : Standart Sapma

Sd : Serbestlik Derecesi

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

p : Anlamlılık Derecesi

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1. PUKH Çevriminin Uygulanışı……. 15

Şekil 2.2. Kalite Çemberi Organizasyon Yapısı…….. 17

Şekil 2.3. Motivasyon Gerçekleşme Süreci……. 43

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 2.1. Okulda Toplam Kalite Yönetimi…… 13

Çizelge 2.2. İhtiyaçların Şirketlerde Karşılanması…… 47

Çizelge 2.3. Kapsam Kuramlarının Karşılaştırılması…… 50

Çizelge 3.1. TKY ölçeği alt boyutları için güvenirlik katsayıları……. 60

Çizelge 4.1. Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin ilçelere göre frekans ve yüzde dağılımı……. 63

Çizelge 4.2. Cinsiyet değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları……. 63

Çizelge 4.3. Yaş değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları……. 64

Çizelge 4.4. Medeni durum değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları……. 64

Çizelge 4.5. En son mezun olunan fakülte değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları……. 65

Çizelge 4.6. Branş değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları…… 65

Çizelge 4.7. Eşlerinin işi değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları…… 66

Çizelge 4.8. Mesleki kıdem değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları…… 66

Çizelge 4.9. Kurum kıdemi değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları…… 67

Çizelge 4.10. Oturulan ev değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları…… 67

Çizelge 4.11. Gelir düzeyi değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları…… 68

Çizelge 4.12. Okul türü değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları…… 68

Çizelge 4.13. Çalışılan okulun imkanları değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları……. 69

Çizelge 4.14. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları……. 70

Çizelge 4.15. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları……. 70

Çizelge 4.16. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları……. 71

Çizelge 4.17. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları……. 71

Çizelge 4.18. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları……. 72

Çizelge 4.19. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları…… 72

Çizelge 4.20. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları…… 73

Çizelge 4.21. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları…… 73

Çizelge 4.22. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları…… 74

Çizelge 4.23. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları……... 74

Çizelge 4.24. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları…….. 75

Çizelge 4.25. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının oturulan ev

değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları…….. 75

Çizelge 4.26. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları……. 76

Çizelge 4.27. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları……..…. 76

Çizelge 4.28. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları…… 77

Çizelge 4.29. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 77

Çizelge 4.30. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 78

Çizelge 4.31. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 78

Çizelge 4.32. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testinin sonuçları ……. 79

Çizelge 4.33. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 79

Çizelge 4.34. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 80

Çizelge 4.35. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 80

Çizelge 4.36. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc

scheffe testinin sonuçları ……. 81

Çizelge 4.37. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının kurum kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 82

Çizelge 4.38. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının kurum kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 82

Çizelge 4.39. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının kurum kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 83

Çizelge 4.40. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 83

Çizelge 4.41. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testinin sonuçları……..…… 84

Çizelge 4.42. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 84

Çizelge 4.43. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testinin sonuçları……..…… 85

Çizelge 4.44. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 86

Çizelge 4.45. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testinin sonuçları……..…… 86

Çizelge 4.46. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları……..…… 87

Çizelge 4.47. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları……..…… 87

Çizelge 4.48. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları……..…… 88

Çizelge 4.49. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları ……..… 88

Çizelge 4.50. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları ……..… 89

Çizelge 4.51. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları ……..… 89

Çizelge 4.52. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları ……..… 90

Çizelge 4.53. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları ……..… 90

Çizelge 4.54. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları ……..… 91

Çizelge 4.55. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……...… 91

Çizelge 4.56. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……...… 92

Çizelge 4.57. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……...… 92

Çizelge 4.58. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……...… 93

Çizelge 4.59. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……...… 93

Çizelge 4.60. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……..... 94

Çizelge 4.61. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……..... 94

Çizelge 4.62. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……..... 95

Çizelge 4.63. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……..... 95

Çizelge 4.64. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……..... 96

Çizelge 4.65. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……..... 96

Çizelge 4.66. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……..... 97

Çizelge 4.67. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……..... 97

Çizelge 4.68. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……..... 98

Çizelge 4.69. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……..... 98

Çizelge 4.70. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……..... 99

Çizelge 4.71. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan

bağımsız grup t-testi sonuçları …….....… 99

Çizelge 4.72. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları …….....… 100

Çizelge 4.73. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları ……..… 100

Çizelge 4.74. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları …….....… 101

Çizelge 4.75. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 101

Çizelge 4.76. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testinin sonuçları……..…… 102

Çizelge 4.77. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 102

Çizelge 4.78. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 103

Çizelge 4.79. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 103

Çizelge 4.80. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 104

Çizelge 4.81. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 104

Çizelge 4.82. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 105

Çizelge 4.83. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA)sonuçları…… 105

Çizelge 4.84. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının kurum kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 106

Çizelge 4.85. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının kurum kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 106

Çizelge 4.86. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 107

Çizelge 4.87. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 107

Çizelge 4.88. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 108

Çizelge 4.89. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testinin sonuçları……..…… 108

Çizelge 4.90. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 109

Çizelge 4.91. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testinin sonuçları……..…… 109

Çizelge 4.92. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 110

Çizelge 4.93. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları…… 110

Çizelge 4.94. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan

Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları …… 111

Çizelge 4.95. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları …… 111

Çizelge 4.96. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları …… 112

Çizelge 4.97. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları …… 112

Çizelge 4.98. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları …… 113

Çizelge 4.99. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları …… 113

Çizelge 4.100. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları …… 114

Çizelge 4.101. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları …… 114

Çizelge 4.102. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …… 115

Çizelge 4.103. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …… 115

Çizelge 4.104. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …… 115

Çizelge 4.105. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …… 116

Çizelge 4.106. Öğretmenleri motive eden faktörlerin öncelik sıralamaları ve motive etme dereceleri…… …… 117

Çizelge 4.107. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 118

Çizelge 4.108. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Okul içi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 118

Çizelge 4.109. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 119

Çizelge 4.110. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Taraflararası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 119

Çizelge 4.111. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 120

Çizelge 4.112. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 120

Çizelge 4.113. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 121

Çizelge 4.114. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Okul içi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 121

Çizelge 4.115. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 122

Çizelge 4.116. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Taraflararası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre

farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 122

Çizelge 4.117. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 123

Çizelge 4.118. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 123

Çizelge 4.119. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 124

Çizelge 4.120. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Okul içi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 124

Çizelge 4.121. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 125

Çizelge 4.122. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Taraflararası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları ……..... 125

Çizelge 4.123. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları…….. 126

Çizelge 4.124. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları…….…….….. 126

Çizelge 4.125. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 127

Çizelge 4.126. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Okul içi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 127

Çizelge 4.127. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 128

Çizelge 4.128. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Taraflararası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları ……..……..... 128

Çizelge 4.129. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 129

Çizelge 4.130. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 129

Çizelge 4.131. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 130

Çizelge 4.132. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Okul içi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 130

Çizelge 4.133. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….. 131

Çizelge 4.134. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Taraflararası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları ……..……..... 131

Çizelge 4.135. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney

U testi sonuçları …….…….. 132

Çizelge 4.136. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….…….. 132

Çizelge 4.137. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Okul içi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının kurum kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları …….…….. 133

Çizelge 4.138. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Taraflararası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları ……..……..... 134

Çizelge 4.139. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….…….. 135

Çizelge 4.140. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Okul içi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….…….. 135

Çizelge 4.141. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….…….. 136

Çizelge 4.142. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Taraflararası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları ……..……..... 136

Çizelge 4.143. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….…….. 137

Çizelge 4.144. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları …….…….. 137

ÖNSÖZ

Eğitimde insanın geleceği söz konusu olduğu için hata kavramına hiçbir zaman yer yoktur. Bu nedenledir ki eğitim ve öğretim işleri belirli bir sistem içerisinde, planlanmış hedeflere yönelik olarak devletin sorumluluğunda yürütülmektedir. Bir milletin geleceğinin şekillendiği okullar ve onların ayrılmaz bir parçası olan öğretmenlerin önemi tartışmasız çok büyüktür.

Öğretmenlerin verimli olabilmelerinin en temel yolu onların motivasyonlarını yüksek tutmaktır. Yapılan araştırmalarda Toplam Kalite Yönetimi adı altında örgütsel yapıyı şekillendirme ve standart belge ve sistem kuralları koymanın, verimliliği tek başına arttıramayacağı, bunun için inanmış, adanmış ve motive çalışanlara sahip olmanın gerekliliği anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel özellikleri ile adanmışlıkları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmamın sonuçlarının diğer çalışmalara kaynak olabilmesi dileğiyle;

Araştırmamın her aşamasında yapmış olduğu rehberlik, göstermiş olduğu sabır ve iyi niyetinden dolayı danışmanım Sayın Doç Dr. Halil EKŞİ'ye, anketlerin yanıtlanmasında katılımlarından dolayı bana yardımcı olan öğretmenlere en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu uzun süreçte çalışmalarım boyunca beni yürekten destekleyen sevgili eşime sonsuz teşekkürler.

Şubat 2007-İSTANBUL **Sevilay EROĞLU**

ABSTRACT

The purpose of this research is to clarify the level of organizational dedication and motivation of teachers who work in the secondary education colleges in which total quality management is practiced. The research is composed of five main chapters. These chapters are introduction, literature review, method, results, discussion and conclusion.

Comparison scanning model that is one of the relational scanning models is used in this research. The research is applied on 119 teachers from 6 schools which were selected by grouping from 2 townships selected from the Anatolian Side by random sampling. The questionnaire is the data collecting instrument of this research. The questionnaire is composed of four chapters. In the first chapter "Personal Inquiry Form" is used to clarify the demographic characteristics of employees, in the second chapter "Motivation Scale" is used, in the third chapter "Organizational Dedication Scale" is used and in the fourth chapter "Total Quality Management Scale" is used.

Independent group t-test, one tailed variance analysis (ANOVA), Post-Hoc Scheffe test, non parametric Kruskal Wallis test and non parametric Mann Whitney-U test is used in the research and the significance of the collected statistics are tested by the .05 level.

This research clarified in which context the demographic characteristics of teachers change the total quality practicing level, organizational dedication level and motivation. The research results are compared with the research results of the early studies about the same subject.

This study is important to give some help to the Turkey's Public Education System to reach its goals by the increase in the organizational dedication and motivation level of teachers.

Key Words: teachers, education, total quality management, organizational dedication, motivation

ÖZET

Bu araştırmada, Toplam Kalite Yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma; Giriş, İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular ile Yorum ve Sonuç, Tartışma ve Öneriler olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır.

Araştırmada ilişkisel tarama modellerinden "karşılaştırma" türü tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma İstanbul ili Anadolu yakasından tesadüfi örnekleme ile seçilen 2 ilçe ve bu 2 ilçeden kümelemeli seçilen 6 şar okulda çalışan 119 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde; çalışanların demografik özelliklerine ilişkin "Kişisel Bilgi Formu", ikinci bölümde "Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması Ölçeği", üçüncü bölümde "Örgütsel Adanmışlık Ölçeği" ve dördüncü bölümde ise " TKY Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada; bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post-Hoc Scheffe testleri, non-parametrik Kruskal Wallis testi, non-parametrik MannWhitney-U testi kullanılmış olup, elde edilen istatistiklerin manidarlığı .05 düzeyinde sınanmıştır.

Araştırma ile öğretmenlerin demografik özelliklerine göre Toplam Kalite Uygulama düzeyinin, örgütsel adanmışlık düzeyinin ve motivasyon faktörleri öncelikler sıralamalarının ne bağlamda değiştiği ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları bu konularda daha önce yapılmış araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Bu çalışma; öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyinin artmasıyla Türk Milli Eğitim Sisteminin hedeflerine ulaşmasına katkı sağlanması açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, Eğitim, Toplam Kalite Yönetimi, Örgütsel Adanma, Motivasyon

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt amaçları, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada adı geçen terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

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 gelişimlerden etkilenmektedir. Her şey bir küreselleşme şemsiyesi altında, sıkı rekabet, yeni teknoloji, kaliteli hizmet ya da üretim koşullarıyla baş etme becerisine bağlıdır (Ergin, 2002). Ekonomik güç bilgiye sahip olanın elinde toplanmakta, maddi kaynaklar ve emek artık ekonomik gücün ana kaynağı olma özelliğini yitirmektedir. Doğal kaynaklara, hammaddelere, ucuz işgücüne ya da büyük tesislere sahip olmak artık rekabetçi üstünlük sağlayamamaktadır (Barutçugil, 2002). Globalleşen dünyada bilginin sürekli ve sistematik gelişimi eğitim sürecini de olumlu etkilemektedir (Sabuncuoğlu, 2000).

Bireyin yeteneklerini geliştiren ve toplumun kalkınıp gelişmesini sağlayan eğitim, insana iyi yaşam koşullarını veren unsurların başında gelir. Çünkü eğitim toplumsal gelişmenin itici gücünü oluşturur. Bu nedenle, toplumların gelişmişliği eğitim seviyeleri ile ölçülebilir (Yamaner, 1999).

Her örgüt gibi, okullar da toplumda belli amaçları gerçekleştirmek için kurulmuştur. Okulların genel anlamda amacı; kaliteli eğitim yapmak ve sonuçta toplumun beklentilerine uygun insan gücü yetiştirmek olarak özetlenebilir. Okullar bu amaçlarına nitelikli yöneticiler ve okulların verimliliğinde güçlü bir etkiye sahip olan öğretmenlerle ulaşabilir. Okullarda istenilen kaliteye ulaşmak, eğitim süreci içinde yapılan hataların en aza indirilmesi ile olanaklıdır (Yiğit, 2003).

Eğitim örgütlerinde TKY kültürü belirlenir ve yerleştirilirse insanlar birbirlerinin davranışlarından beklentilerini anlayabilir, hangi davranışların doğru, hangilerinin yanlış olduğuna daha iyi karar verebilir ve ilişkilerini ayarlayabilirler. Yönetici-öğretmen-yardımcı personel ve öğrencilerin kendilerinin kararlarına ve davranışlarına rehberlik eden normlara, değerlere ve prensiplere sahip olmaları gerekir. Bunlar, onlara yeni durumlarla karşı karşıya kaldıklarında o durumu en iyi şekilde yorumlama imkanı sağlayacaktır. Burada önemli olan, bu değerlerin herkes tarafından olabildiğince iyi algılanıp olumlu ortamlarda sürekli geliştirilmesidir (Ashford'dan aktaran Cafoğlu, 1996).

İçinde yaşadığımız bilgi çağında rekabet şartları ve yönetim paradigmaları büyük bir hızla değişmektedir. Bu hızlı değişime ayak uydurabilmek için örgütlerin işgörenlerle olan mevcut ilişkilerini işgörenleri örgütte tutacak şekilde yeniden yapılandırması gerekmektedir. Örgüt-işgören ilişkisi sonucunda oluşan örgütsel adanmışlık, işgörenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir. Bu nedenle işgörenlerin yaptıkları işten ve çalıştıkları örgütten memnun olmalarını sağlamak, artık örgütler tarafından mal ve/veya hizmet üretmek kadar önemli görülmektedir. Çünkü örgütsel adanmışlık duygusunun örgütsel performansı pozitif yönde etkilediğine inanılmaktadır. Bu çerçevede, örgütsel adanmışlığın işe geç gelme, devamsızlık ve işten ayrılma gibi istenmeyen sonuçları azalttığı, ayrıca ürün veya hizmet kalitesine olumlu yönde katkıda bulunduğu ileri sürülmektedir (Çöl, 2004).

Ülkemizin istenen kalkınma düzeyine ulaşabilmesi, çağdaş gelişmeyi yakalayabilmesiyle, Türkiye Milli Eğitim sisteminin gelişmişlik düzeyi arasında yakın bir ilişki vardır. Türkiye Milli Eğitim sisteminin her düzeydeki örgütlerinin kendilerinden beklenen işlevlerini layıkıyla yapabilmeleri için, çağdaş bir anlayışla örgütlenmeleri ve çağdaş bir anlayışla yönetilmeleri gerekmektedir (Balcı, 2004).

Ulrich'e göre çoğu örgütlerin rekabet talepleri bugün artık daha global, daha müşteriye dönük, daha esnek, daha öğrenme yönelimli, daha çok takım halinde çalışmaya endeksli ve daha üreticidir. Bu talepler, örgütün başarısı için duygusal, entelektüel ve fiziksel enerjisini birleştiren yüksek düzeyde bağlılık duyan insanları gerektirir. Ne yazık ki yöneticilerin çoğu, iş görenlerin artan beklentilerini etkili bir şekilde karşılamada başarısız olmaktadır. Normal koşullarda istekleri dahi yeterince karşılanmayan iş görenlerden giderek daha fazla

beklentiye gitmek, onların bağlılığını azaltmakta, stres ve tükenmişliğe yol açmaktadır (Balay, 2000).

Çalışanların gereksinmelerini, isteklerini, özlem ve beklentilerini yanıtlayan ergonomik bir çalışma ortamı bir yandan onların doyum düzeylerini arttırırken öte yandan örgütün performansını yükseltir (İncir 1997'den aktaran Uçar, 2001). Örgütün iç çevresi olarak vurgulayabileceğimiz çalışma ortamının ergonomik koşullara uygun olması, çalışanların motivasyonunu arttırmada ve kapasitelerinin tamamını yaptıkları işte yoğunlaştırabilmelerinde önemli bir etkendir (Türkel 1998'den aktaran Uçar, 2001).

Balcı' ya göre örgütlerde personelin iyi seçilmesi ve yetiştirilmesi, çağdaş ve etkili donatım sağlanması, onun işini nitelik ve nicelik olarak daha iyi yapması için yetmemektedir. Önemli olan personelin, işinde yeterli nicelik ve nitelikte üretim için güdülenmesidir (Balay, 2000).

Ulrich'e (1998) göre bu yaklaşım, bir örgütte çalışanların yeterliklerinin arttırılabileceğini, fakat başarı için yeterliğin tek başına yetmeyeceğini; yüksek yeterliğe sahip ve fakat düşük bağlılık tutumu besleyen örgüt çalışanlarının işleri yapmada yeterince istekli olamayacaklarını anlatmaktadır. Gönüllü çalışanlar, duygusal bağları nedeniyle örgüte yüksek düzeyde bağlılık gösterir, işin ekonomik getirisinden çok anlamıyla ilgilenirler (Balay, 2000).

Kushman (1992) ve Rozenholtz (1989), ayrı ayrı yaptıkları araştırmalarda da öğretmen bağlılığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır. Bulgular, bu ilişkinin karşılıklı olduğunu, öğretmen bağlılığının öğrenci başarısına katkı yaptığını, fakat aynı zamanda öğrenci başarısından etkilendiğini göstermiştir (Balay 2000).

Düşük adanmışlık düzeyi öğretmenlerin düşük iş başarısı göstermesine neden olmakta, okul verimliliğini etkilemektedir (Celep, 2000).

Shann'ın (1998) araştırma bulguları, düşük düzeyde başarı gösteren okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmenler arası ilişkisi ve okulun eğitim programı bakımından yüksek düzeyde başarı gösteren okullardaki öğretmenlerden daha doyumsuz olduklarını ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca, yöneticilerin, öğretmenleri karar alma sürecine katarak ve aynı

zamanda eğitimsel reformlar üzerinde odaklanarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve doyumunu azaltan konular üzerinde durmalarının gerekliliğine dikkat çekmektedir (Balay, 2000).

Toplam Kalite Yönetimi ilkeleri ve Örgütsel Adanmışlık faktörleri incelendiğinde kavramsal benzerlikler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla TKY ilkeleri uygulanan eğitim örgütlerinde, personelin örgütsel adanmışlık düzeyinin artacağı ve milli eğitimin örgütsel verimliliğinin bu yolla istenen düzeye çıkarılabileceği düşünülmektedir.

Çalışanların motive edilmesini sağlamak, başarı şanslarını yükseltici yöntemleri geliştirmek, yönetim sistemlerinin önde gelen amaçlarındandır. Günümüzde bunları başarılı bir şekilde sürdürebilen yönetim sistemi ise, her zaman insan faktörünü ön planda tutan, onu geliştirmeyi amaçlayan Toplam Kalite Yönetimi sistemidir.

Birinci derecede temel ihtiyaçlar, insan yaşamının devam edebilmesi için gerekli olan yemek, içmek, güvenlik, dinlenme gibi fizyolojik ihtiyaçlardır. İkinci derecede tamamlayıcı ihtiyaçlar ise bazı şeylere sahip olma, görev sorumluluğu hissetme, bazı kimselerle beraber olma gibi ihtiyaçlardır. Bu gruptaki ihtiyaçlar pek açığa vurulmamakla beraber, insan yönetimini çok fazla etkilerler. Yöneticiler işte bu gruptaki ihtiyaçlara yapacakları etkileri inceden inceye düşünmek zorundadırlar (Eren, 2001a).

Örgütler, kendi amaçlarına ulaşmak istiyorlarsa, kendi çalışanlarının ihtiyaçlarını anlamalı ve ona göre çalışanlarını örgütsel amaçlar doğrultusunda motive etmelidirler. Diğer bir deyişle, çalışanlarının amaçlarını kendi amaçlarına hizmet edecek şekilde gerçekleştirmelidirler (Aşan, 2001).

Kurumlarda çalışanlara bakıldığında, çalışanlar arasında çeşitli farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıklar nedeniyle bir birey için doyum sağlayıcı ve güdüleyici ölan bir görev, bir başkası için sıkıcı olabilmektedir. Çağdaş toplumlarda eğitim düzeyinin yükselmiş olması ve gelişmiş toplumlarda yaşam standardının yükselmesi nedeniyle insanların önemli bir kesimi, ancak son zamanlarda otonomi gibi üst düzey gereksinimleri ile ilgilenmeye başlamışlardır.

Çalışma nedeni ne olursa olsun insanlar yaptıkları işten zevk aldıkları sürece daha etkin ve

verimli çalışırlar. Toplam kalite yönetiminin eğitim süreçlerinde yer alması, çalışanların motivasyonunu gerekli kılmaktadır. Toplumsal ve bireysel gelişmenin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesinin önemli unsurlarından birisi okullardır. Çalışanların motivasyonunun düşük, yüksek ve orta düzeyde olması öğrencileri etkilemektedir. Bu nedenle, çalışanların motivasyon düzeylerinin bilinmesinin önemi daha da artmaktadır.

Bu çalışmayla, ortaöğretim kurumlarındaki TKY uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

İstanbul ili Toplam Kalite Yönetimi kapsamındaki ortaöğretim okulu çalışanlarının motivasyon ve örgütsel adanmışlık düzeyleri demografik özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amaçlanan, ortaöğretim kurumlarında uygulanan Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeylerine etkisini ortaya koymaktır.

1.3.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Toplam Kalite Yönetimi Ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar, Hizmet Alanlar ve Süreçler, Politika ve Strateji alt boyutları, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeğinin Okula Adanma, Öğretmenlik Mesleğine Adanma, Öğretim İşlerine Adanma, Çalışma Grubuna Adanma alt boyutları, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması Ölçeğinin Avantajlara İlişkin Faktörler, Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler, Mesleğe İlişkin Faktörler, Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler, Öğrenciye İlişkin Faktörler, Kişiliğe İlişkin

Faktörler alt boyutları öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

1. Bu araştırmanın, eğitim kurumlarındaki kalite anlayışının ve düzeyinin belirlenerek, bu kurumlara yönelik yapılacak bilinçlendirme ve eğitim çalışmaları için, hangi tür kurumlara, hangi görev grubuna, hangi konular hakkında eğitici çalışmalar uygulanabileceğini ortaya çıkarmada katkı sağlayacağı beklenmektedir.
2. Bu çalışmayla özel okulların yönetim kalitesi ve özel okul çalışanlarının örgütsel adanmışlık düzeyleri belirlenerek, özel okulların Türk Milli Eğitim Sistemine katkıları ortaya konulabilecektir.
3. Bu çalışma; okullarda yönetimden kaynaklanan sorunların ortadan kaldırılması, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin artmasıyla Türk Milli Eğitim Sisteminin hedeflerine ulaşmasına katkı sağlanması açısından önemlidir. Araştırma bulguları sonucunda, Türk Milli Eğitiminin hedeflerine ulaşmasında etkili olduğu varsayılan TKY sisteminin okullarda uygulanmasına verilen önemin artması beklenmektedir.
4. Bu araştırma İstanbul ili Toplam Kalite Yönetimi Projesi Kapsamındaki ortaöğretim okulu çalışanlarının motivasyon düzeylerini öğrenmemize ve öğretmenlerin bunu farketmesine yardımcı olacaktır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Bu çalışmada aşağıdaki yargılar araştırılmaya gerek duyulmadan doğru kabul edilmektedir.

1. TKY ölçeğinde kullanılan sorular okulların TKY uygulama düzeyini belirlemede, "Örgütsel Adanmışlık" ölçeğinde kullanılan sorular öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyini ve "Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması" ölçeğinde kullanılan sorular öğretmenlerin motivasyon önceliklerini belirlemede yeterlidir.
2. Araştırma kapsamı içerisinde çalışılan öğretmenler, evren grubunu yeterli düzeyde temsil etmektedir.
3. Katılımcıların ölçeklere verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

4. Kullanılan istatistiksel teknikler amaca uygundur.
5. Kullanılan ölçekler istatistiksel açıdan güvenilirdir.
6. Bu konudaki uzman ve literatür taraması araştırmanın geçerliliği bakımından yeterlidir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2005-2006 Eğitim Öğretim yılı,
2. İstanbul ili Anadolu yakasından tesadüfi örnekleme ile seçilen (devlet-özel) ortaöğretim okulları,
3. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin TKY, Örgütsel Adanmışlık ve Motivasyon ölçeklerine verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular yukarıdaki sınırlılıklar dahilinde genellenebilecektir.

1.7. Tanımlar

Toplam Kalite Yönetimi: İç ve dış müşterilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak amacıyla ürün ve hizmetlerin kalitesini ve verimliliğini sürekli olarak yükseltmek için yönetimin ve çalışanların yeteneklerini ve kapasitesini geliştirmeye odaklanmış bir yönetim yaklaşımıdır (Barutcugil, 2004).

Stratejik yönetim : Bir organizasyonun iç ve dış çevresinin ve bunların birbirleriyle ilişkilerinin analiz edilmesi ve buradan organizasyonun uzun dönemli amaçlarına ulaşabilmesi için uygun davranış biçimlerinin belirlenmesi ve uygulanması sürecidir.

Güdülenme (Motivasyon) : Bir insanın içinde bulunan, o insanın olumlu ya da olumsuz belli bazı eylemlerde bulunmasını ve belirli bireysel isteklerine ulaşmasını ve böylece tatmin olmasını sağlayan güçtür (Bentley, 2000).

Örgütsel motivasyon : Bir işgöreni çalışmaya başlatan ve devamını sağlayan etkiler bütünüdür (Bursalıoğlu, 2002).

Adanmışlık **:** Bir örgütün bireyden beklediğiformal ve normatif beklentilerinin de ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davanışlarıdır (Celep, 2000)

Değerler **:** Bir organizasyonda çalışanların bireysel ve kollektif olarak üstün gördükleri, yücelttikleri, önemli ve değerli bulduklarının tümüdür.

Kurum Kültürü **:** Bir vizyon ve misyon etrafında toplanan insanların sahiplendikleri belirli bir inanç ve değerler sistemidir.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, Toplam Kalite Yönetimi ve eğitimdeki uygulamaları, öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ve motivasyonu ile ilgili literatür bilgileri yer almaktadır.

2.1. Kalite Kavramı

Kalite olgusunun gelişimine baktığımızda, kaliteye ihtiyaç duyulmaya başlandığı ilk dönemlerden bugüne kadar üretici ve müşteri arasındaki ilişkilerde büyük değişimler görülmüştür. İnsanlar hayatlarını idame ettirirken kullandıkları her türlü üründe öncelikle hayatlarını güvence altına almayı düşünmüşlerdir. Böylece kalite kavramı ilk kez üreticiye olan güvenin ustalık derecesine göre ölçülmeye başlanması ile ortaya çıkmıştır (Akdeniz, 1997).

Kalitenin bir kavram olarak ortaya çıkması 19. yüzyıla rastlar. Kalite kontrolü ise, 1920'lerde üretilen sağlam ürünlerin yüzdesini arttırma denemesi olarak ortaya çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşından sonra ise odaklanma, kalitenin kontrolünden, kalite güvencesine kaymıştır. Kalite güvencesi; hatalı üretimi en aza indirecek süreç ve yöntemleri geliştirme çabası çerçevesinde üretim öncesi planlamaya odaklanan bir etkinliktir (Ensari, 1999).

Kalite çeşitli şekillerde tarif edilebilir:

- Sorunlar ortaya çıkmadan önce çözümlerini oluşturup, ürün ve hizmetlerin yapısına tasarım yoluyla üstünlük ve kusursuzluk anlayışı katmasıyla bir önlemdir.
- İşlerini yapabilmek için gerekli eğitimden geçen, ihtiyaç duyduğu araç-gereç ve talimatlarla desteklenen personelden elde edilen verimliliktir.
- Talepleri karşılamak için değişmeyi göze almak ve bu konuda istekli olmakla esnekliktir.
- İşleri zamanında yaparak bir programa uymaktır.
- Kusursuzluk arayışına sistemli bir yaklaşımdır.
- Uzun dönemde bir işi ilk defada doğru olarak yapmak, hatayı sonradan düzeltmekten daha ucuz olmasıyla bir yatırımdır (Karaaslan, 1998).

2.2. Toplam Kalite Yönetimi

Birçok yazar tarafından toplam kalite yönetimi ile ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Peker'e göre, "Toplam Kalite Yönetimi bir kalite kavramı değildir; bunun çok ötesinde bir yönetim yaklaşımı, bir düşünce ve yaşam tarzıdır"(Peker,1993).

İlk öncüleri, Shewhart, Deming, Juran ve Feigenbaum olan bu yaklaşım 1940'lı yıllarda Amerika'da doğmuş fakat orada önceleri pek ilgi ve kabul görmemiştir (Özdemir,1998). II. Dünya Savaşından sonra ilk kez Japonya'da uygulamaya konulan bu fikir, 1980'lerde ABD ve Avrupa ülkelerinde uygulanmaya başlanmıştır (Peker, 1993).

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

Toplam Kalite Yönetimi örgütün kalite isteği ile oluşmaktadır. Örgüt, kar ve verimliliğini ürünlerinden memnun olan müşterilerinin sayısının artmasında gördüğü zaman, üretim süreçlerini de bu anlayışa göre değiştirmek zorundadır. Örgütte bir takım ruhunun oluşturulması, kararların verilere dayalı olarak alınması, dürüstlük ve yanlış yapmama gibi özellikler her türlü ilişkinin temelini oluşturmaktadır (Özdemir, 1998).

Toplam Kalite Yönetimi, hizmet ve ürünün üretildiği süreci geliştirmek için takım kullanımı anlamına gelir. Buna göre kaliteyi geliştirmede en büyük değişim, üründen çok süreç üzerinde odaklaşacaktır. Etkili takımların oluşturulması, oluşturulan takımların eğitimi ve geliştirilmesi, süreçleri tanıma, sürekli geliştirme arzusu yaratma ve etkinliklerini ölçme yolunu sağlayan Toplam Kalite Yönetimi aynı zamanda müşteri üzerinde yoğunlaşmayı gerektirir (Aksu, 1995).

Yukarıdaki tanımlarda görüldüğü gibi Toplam Kalite anlayışını benimseyen bir kalite sisteminin kurulabilmesi için en üst düzey yöneticiden başlayarak bizzat makine başında çalışan işçiye kadar herkesin sisteme dahil olması ve katkıda bulunması gerekmektedir. Ayrıca pozisyonu ve unvanı ne olursa olsun çalışan herkesin açık yüreklilikle hatalarını

itiraf etmesi gerekmektedir. Ancak bu durumda sistemdeki hatalar tespit edilip iyileştirme gerçekleştirilebilir. Aksi halde, hataları itiraf edebilme cesaretinden yoksun olunan veya korkudan dolayı yapılan hataların gizlendiği kuruluşlarda iyileştirmenin yapılabilmesi imkansızdır

Kalite yönetim sistemiyle, tasarım aşamasından başlayarak sürecin tüm aşamalarında örgütsel ve teknik yöntemlerle sistematik ve plânlı bir yapı amaçlanmaktadır. Kalite, bu işle ilgili uzmanların görevi olmaktan çıkarak tüm çalışanların ortak hedefi ve sorumluluğundadır. Sadece süreçteki yapılan hataları ayıklamak yerine, doğrudan hatanın kaynağına yönelmek ve onu ortadan kaldırmak, kalitenin her aşamada oluşmasına güvence sağlamak, hedefler arasındadır (Peker, 1993).

2.2.1. Eğitimde toplam kalite yönetimi

W. Edward Deming ve diğer kalite uzmanlarının iş dünyası ve eğitimle ilgili öğretileri, toplumu, iş dünyasını ve eğitim sistemlerini yeni ve ümit dolu yarınlara doğru yönlendirmektedir. Bugün kendilerini toplumun tüm fertlerinin sürekli gelişimine adamış kalite okulları, W. Edward Deming'in 14 maddede topladığı ve J. J.Bonstingl'ın da dört temel direk üstüne oturttuğu toplam kalite felsefesini inceleyip uygulamaya geçmiş olanlardır.

W. Edward Deming, eğitimcileri; korku, şüphecilik ve bölücülük duyguları yerine, saygı ve güvenle olgunlaşan güçlü ilişkilerin oluşabileceği ve bunun sonucunda da öğretmen, öğrenci ve idarecilerin sürekli gelişim yolunda tek bir yürek olabileceği eğitim ortamı yaratmaya yönlendirmektedir (Köksal, 1998).

Eğitimde toplam kalite hareketi oldukça yeni tarihlidir. Bu konuda, 1980'lerin sonundan önceki tarihlere ait çok az referans vardır. Toplam kalite yönetimi doğrultusundaki öncü sayılabilecek bazı yeniden düzenleme çalışmaları ilk kez Amerika Birleşik Devletleri (ABD)' deki bazı devlet okulları ile İngiltere' deki bazı okullarda yürütülmüştür. ABD'deki çalışmalar biraz daha önce olmakla birlikte her iki ülkede de ilgi 1990 ve sonrasında artmaya başlamıştır. Kalite ile ilgili fikirlerin çoğunluğu, özellikle yüksek öğretimde, oldukça iyi bir şekilde geliştirilmiş ve kalite kavramları giderek artan bir biçimde araştırılmaya ve okullarda uygulanmaya başlamıştır (Ensari, 2000).

Eğitimde kalite denildiği zaman, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu,insanların yenilikleri izleyebilme bilgi ve becerisine sahip olması; kısaca, bu davranışları gösteren insanların yetiştirilmesi akla gelmektedir. Eğitim sisteminin kalitesi, insan kaynaklarının, fiziksel kaynakların, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin, eğitim teknolojisinin, öğrenci - okul- sektör iş birliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının kalite - zenginlik dengesi ile yükseltilebilir (Ensari, 1999).

Okullarda Toplam Kalite Yönetimi ile kazanılacak davranışlar öğrenci-öğretmen katılımı ile önceden belirlenip açıklığa kavuşturulmalıdır. Temelde öğrenci merkezli olan bu durum öğrencinin tam öğrenmesini sağlayacak bir süreci gerekli gören bir yaklaşımdır. Öğrencinin her aşamada kazandığı davranışlar öncelikle kendisi tarafından ve bağlı olduğu grupça anında kontrol ile değerlendirilecek ve gerekli tam öğrenme sağlanabilecektir. Yani her aşamada yapılan kontrol "sıfır hatalı" üretim ya da "tam öğrenme" yi sağlamaya yönelik olacak, grupça değerlendirilecektir. Bu yüzden mal üretimindeki "yüzde yüz kalite" eğitim açısından ise "tam öğrenme" ile eşdeğerdir, denilebilir. Bu açıdan, Toplam Kalite Yönetimi sürekli iyileştirme süreci ile üretilen mal veya hizmetin kalite kontrolünü en son noktada yapmak yerine, tüm çalışanların katılımı ile başlangıcından itibaren her aşamasında kaliteli işlemeye özen göstermeyi gerekli kılmaktadır. Toplam Kalite Yönetiminin bu özelliği nedeniyle eğitim örgütlerinde bu yaklaşımın uygulanması sonucu toplumumuzun gereksinimi olan yeterlik düzeyi yükseltilmiş, kalite ve nitelik kazandırılmış verimli insan yetiştirme sağlanabilecektir (Cafoğlu, 1996).

Toplam Kalite Yönetiminde başarılı olmak isteyen kurum şu dört ilkeyi göz önünde bulundurmalıdır (Kaufman ve Zahn' dan aktaran, Özdemir,1996).

1. Kurumun dikkatini hizmet alanların istek ve beklentilerine yönlendirmek,
2. Kurumunda yapılan tüm işlemlerde beklentileri aşan hizmet sunabilmek için üst düzey yöneticilerin modellik yapması,
3. Kurum mensuplarının en iyi hizmet sunabilmeleri için gerekli eğitim, geliştirme ve yenileştirme imkanına sahip olması,
4. Sürekli gelişim ve ilerleme için herkes için yenileşme süreçleri.

Çizelge 2.1. Okulda Toplam Kalite Yönetimi (Özdemir, 1996)

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

2.2.2. Toplam kalite yönetiminde temel kavramlar

2.2.2.1. Müşteri odaklılık

Klasik yönetim anlayışında tepe yönetiminin görüş ve düşünceleri doğrultusunda tepeden aşağıya doğru inen hiyerarşik yapı içinde şirketler yönetilmekte, astlar amirlerinden aldıkları talimatlara göre işlerini görmektedirler. Doğal olarak burada amaç amirlerin memnun edilmesidir. Oysa TKY 'nde amaç; müşteri talepleri doğrultusunda şirketin tüm birimlerinin yönlendirilmesi, desteklenmesi ve müşteri beklentilerini karşılayarak müşteri tatminine ulaşılması, hatta beklentilerin de ötesine geçip tam olarak müşteri memnuniyetinin sağlanmasıdır.

TKY süreçlerine, müşteri odaklılık doğrultusunda, müşterilerin ihtiyaç ve beklentilerinin yön vermesi gerekir. Bu da, müşteri ihtiyaçlarının belirlenmesi, müşteri ile yakın ilişki, müşterinin bilgi kaynağı olması, müşteri şikayetlerinin değerlendirilmesi ve sürekli pazar araştırmasını kapsar (Çetin, 1998).

TKY' nde müşteri kavramına ilişkin tanımların ortak noktası müşterileri iç müşteri ve dış müşteri olarak ele almasıdır. Ürün ya da hizmet alanlardan örgüt içinde yer alanlara iç müşteri, örgüt dışından olanlara dış müşteri adı verilmektedir. Bir işyerinde, bir sürecin

kendisini bir önceki sürecin müşterisi, bir sonraki süreci de kendisinin müşterisi kabul etmesine dayanan yaklaşımdır (Ceylan, 1997).

TKY müşteri memnuniyetini önceleyen bir sistemdir. Müşteri memnuniyeti uzun vadeli karlar getirir. TKY; işin hedeflerine, memnun müşteriler ve mutlu çalışanlar oluşturarak ulaşmak için kullanılan felsefe, takım ve süreçlerin entegre bir setini kapsayan sistemdir (Şimşek 1998'den aktaran, Keskin 2005).

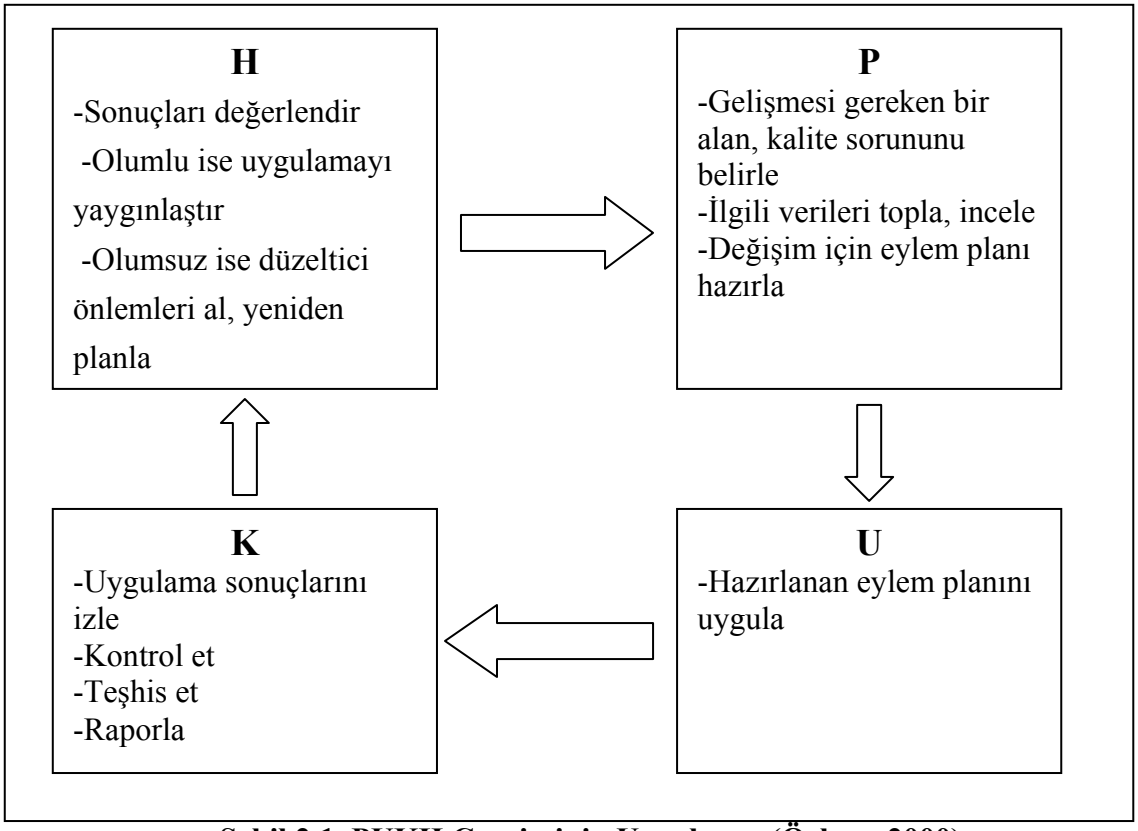
2.2.2.2. Sürekli iyileştirme

Geleneksel eğitim anlayışında sorunlar ortaya çıkmadan çözüm arama anlayışı yer almaz. TKY 'nde ise her alanda "sürekli iyileştirme ve mükemmellik anlayışı" egemendir.

Japon yönetim anlayışında 'kaizen' kelimesi sürekli iyileştirme anlamına gelir. Kaizen bir işletmede üst yönetim, müdürler ve çalışanlar olmak üzere herkesi kapsayan sürekli iyileştirme faaliyetleri olarak tanımlanır (Demirkan, 1997'den aktaran, Keskin 2005).

Mevcut durum ile yetinmek Kaizen in en büyük düşmanıdır. Dolayısıyla Kaizen problemlerin bilincinde olmayı öngörür ve problemleri tanımlayabilmek için ipuçları sağlar. Bir kez belirlendikten sonra problemler çözümlenmelidir. Yani kısaca Kaizen aynı zamanda bir problem çözme yöntemidir ve standartlaşmayı öngörür. Her işyerinde çalışanlar yönetimin açıkça belirlediği standartlara göre çalışmaya başlarlar. Bu standartları belirlemek aşamasında eğitim ve disiplin önemli bir yer tutar (Özdemir, 1996).

Sürekli iyileştirme çalışmaları, kalite geliştirmede "Deming Döngüsü" diye de bilinen PUKH (Planla, uygula, kontrol et, harekete geç) döngüsüne göre gerçekleştirilir.



Şekil 2.1. PUKH Çevriminin Uygulanışı (Özkan, 2000)

2.2.2.3. Takım çalışması

Geleneksel organizasyonlar bireysel performansı ve bireysel davranışları öne çıkarır ve çalışanlar bireysel başarı hedefleri için motive edilir. Bu anlayışa göre çalışanlar birbirlerinin rakipleridir.

TKY herkesi bir ekibin üyesi olarak görür, ekip oluşumuna ve ekip çalışmasını kolaylaştırıcı düzenlemelere imkan tanır. Sorunlara uygun çözüm arayışı ekip çalışması ortamında gerçekleştirilir. Sonuçta ekip çalışmaları ve toplantılar kişisel gelişmenin, öğrenmenin, iletişimin, yaratıcı fikirler üretmenin ve katılımcılığın en etkili aracı haline gelir.

Woodcock, performansı yüksek ve başarılı takımların özelliklerini şöyle belirlemiştir: paylaşılmış vizyon ve amaç anlayışı, açık iletişim, güven ve karşıtlık, yaratıcılık, yaratıcı faydalı çatışma, uygun çalışma yöntemleri, uygun liderlik, düzenli aralıklarla gözden geçirme ve değerlendirme, kişisel gelişime fırsat verme ve teşvik etme, diğer takımlarla

sağlam bağlar kurma (Ensari, 2002).

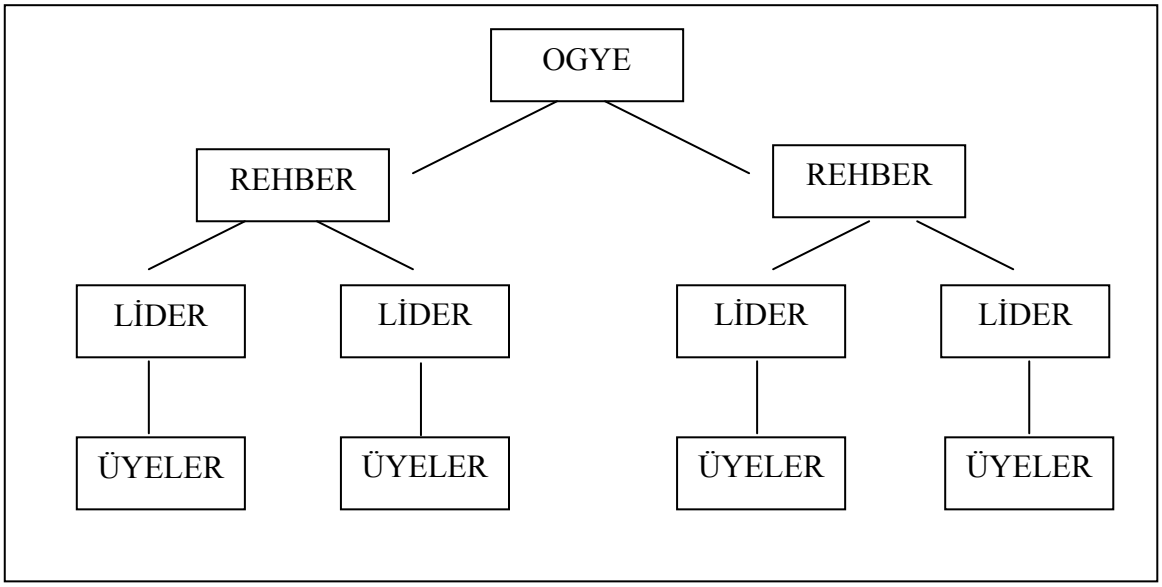
Takım veya grup halinde çalışırken; problemleri belirleme, analiz etme ve çözümleme, yeni fikirler ve uygulamalar üretme süreçleri daha kolay, etkin ve verimli bir şekilde yürütülmektedir. Katılımcı yaklaşıma, yönetimin desteği ve katılımı mutlaka sağlanmalıdır. Yönetimin, grubun başarılarını tehdit unsuru veya kendi başarılarını ve yükselmesini engelleyici olarak görmemesi sağlanmalıdır. Bu durum yönetimin teşvikiyle sağlanabilir (Weawer, 1997'den aktaran Ardıç ve Yıldız, 1999).

2.2.2.4. Kalite çemberleri

Kalite çemberlerinin amaçları; çember üyelerinin kendi etkinlikleri ile ilgili karşılaştıkları problemleri belirlemek, analiz etmek ve çözümler sunmak konusunda teşvik etmek ve sonuçta etkin bir takım ruhunu gerçekleştirmek, bireylerin motivasyonunu arttırmak, kalitenin iyileştirilmesi ve hatalarının azaltılmasını sağlamak, bireyleri etkin bir katılmayla yaratıcı yeteneklerin ortaya çıkması yönünde teşvik etmek, örgüt içinde iletişimi daha etkin hale getirmek, bireylerin kişilik ve liderlik yeteneklerini geliştirmek, yönetici-işçi ilişkilerini arttırmak, işletmenin gelişmesine katkıda bulunmak olarak ifade edilebilir (Ensari, 2002).

Kalite çemberleri örgüt çalışanlarından oluşmuş küçük bir gruptur. Her bir çember 8-10 üyeden oluşur. Grubun bir lideri vardır ancak otorite pozisyonunda değildir. Kalite çemberleri düzenli olarak toplanırlar. Kalite ve verimlilik probleminin nedenlerini araştırır, iş doyumunu arttırır, devamsızlık ve işe geç gelmeleri azaltırlar (Ensari, 2002).

Kalite kontrol çemberleri, çalışanların yaptıkları işle ilgili çeşitli sorunların kaynaklarını ve nedenlerini, birlikte çalışarak ve periyodik toplantılar yaparak araştıran, bulan, çözen ve üst düzey yönetime rapor eden gönüllü kişilerden oluşur. Kalite çemberlerinin üyeleri örgütün, yönetim ve çalışanlarından oluşur. İşe bağlılığı artırmak, maliyetleri düşürmek, sorun önleme eğilimi oluşturmak, etkin grup çalışması önermek vb. amaçlarla kullanılırlar (Çetin, 1998).



Şekil 2.2. Kalite Çemberi Organizasyon Yapısı (Soylu,1998)

2.2.2.5. Sürekli öğrenme

Günümüzde, başta teknolojik gelişmeler olmak üzere hemen her alanda yoğun ve hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim, başta eğitim örgütleri olmak üzere tüm sistemleri değişime ayak uymaya zorlamaktadır.

Bireyin yaşamının en önemli bölümleri, eğitim örgütlerinde geçer. Bireyin davranışlarını, düşüncelerini, hayat felsefesini eğitim örgütleri yani okullar belirlemektedir. Okullar, öğrenen örgüt kavramı ile birlikte geleneksel "öğreten okuldan" "öğrenen okula" doğru kendilerini dönüştürme çabası içine girmişlerdir. Öğrenen okul, öğrencilerin aktif olduğu "öğretme etkinliğinin "değil, "öğrenme etkinliğinin" ön planda olduğu okuldur (Fındıkçı, 1996).

Örgütlerin öğrenen bir örgüt olabilmeleri için sistematik problem çözme, yeni yaklaşımları deneme, tecrübelerinden ve örgütün geçmişinden öğrenme; başkalarının deneyimlerinden ve en iyi uygulamalarından öğrenme, kıyaslama yapma, bilginin örgüt içinde hızlı ve etkin bir biçimde dağılmasını sağlama gibi çeşitli özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Garvin, 1993'den aktaran Çalık, 2004).

Öğrenen örgütler, takım ruhu ile açık ve sınırları aşan bir anlayışla öğrenirler. Ne öğrendiğini değerlendirdikleri gibi nasıl öğreneceğini de değerlendirirler. Verileri doğru

yerde ve zamanda hızlı bir şekilde yararlı bilgiler haline dönüştürürler. İşgörenlerin motivasyonunu artırıcı bir anlayışa sahiptirler. Örgütün temel yapı ve unsurlarını tehlikeye atmadan risk alırlar. Yeni projeleri öğrenmeye istekli takımları ve çalışmaları desteklerler. Öğrenmeyi bilgilerin paylaşılmasından dolayı politika haline getirirler (Elma ve Demir, 2000).

2.2.2.6. Yönetim anlayışı ve güven

TKY' nde, lider yöneticinin görevi birlikte çalıştığı insanları yargılamak değil, onlara yol göstermek, önderlik yapmak ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Deming'e göre "kalite yönetimdir" ve bir kurumun gelişmesindeki temel problem üst yönetimin liderliğidir. Ona göre üst yönetimin kendisini kalite ve verimliliğe adaması da yeterli değildir. Yönetici sorumluluklarını bilmek ve gerekenleri yapmak zorundadır. Bunun için Deming felsefesini oluşturan ilkeler bir bütün halinde uygulanmalıdır. Deming'e göre lider,

- Güven yaratır, yardım sağlar ancak yargılamaz.
- Tüm çalışanlarına kendilerini geliştirme fırsatı vererek onlara sınırsız kaynak sağlar.
- İşgörenlere, içerisinde çalışmaktan onur duyacakları iş ortamları sağlar.
- Çalışanşarın işlerinden zevk almaları ve performanslarını en üst düzeye çıkarmaları için çaba sarf eder (Ensari, 2002).

Juran ise kurumda kalite arttırmanın liderliğe bağlı olduğunu vurgulayarak yöneticilerce kalite amaçlarının belirlenmesinin ve bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak kavram, strateji, süreç, eğitim ve motivasyonu sağlayacak bir ortamın yaratılmasının öneminden bahsetmektedir (Özden, 1998).

Okul ortamında etkili değişmenin sağlanabilmesi ve toplam kalite yönetiminin uygulanabilmesi için eğitim liderlerinin bu işe önce kendilerini gerçekten inandırmaları gerekmektedir. Organizasyon yönetimi değişimi tek başlarına gerçekleştiremeyeceğine göre bütün personelin katıldığı ve kararların ortak alındığı, takım halinde çalışmanın ihtiyaç hissedildiği, samimi işbirliği ortamlarının sağlandığı, olumlu iletişim ağının

kurulduğu bir çalfşma iklimi oluşturmalıdır.

2.2.2.6.1. Yöneticilerin etkili olmasını sağlayan ilkeler

Robbins'e göre yöneticileri etkili kılan nedenler aşağıdaki gibidir:

1. **İletişim kurabilmeli:** Açıklanan kararlarla ve tedbirlerle takım elemanlarını korumalı ve doğru ters tepkiyi sağlamalı. Kendi problemleri ve kısıtlamaları hakkında dürüst olmalı.
2. **Destekleyici olmalı:** Hazır ve cana yakın olmalı.Takım elemanlarının düşüncelerini teşviketmeli ve desteklemeli.
3. **Saygılı olmalı:** Takım üyelerini gerçek sorumluluklarla görevlendirmeli ve düşüncelerini dinlemeli.
4. **Adil olmalı:** Gerektiği yerde güven vermeli; objektif ve tarafsız olmalı.
5. **Tahmin edebilir olmalı:** Günlük işlerinde tutarlı olmalı. Vaatlerini yerine getirmeli ve açık olmalı.
6. **Yeteneklerini göstermeli:** Teknik ve profesyonel yetenek ile iyi iş duygusu göstererek takım elemanlarının saygı ve takdirini kazanmalı (Aktaran Çetin, 98).

2.2.3. Eğitimde TKY felsefesi ile ilgili temel kavramlar

2.2.3.1. Misyon

Misyon, kritik değerlendirme sonuçlarına göre kurumun 5-10 yıl içerisinde alacağı pozisyonu ifade etmektedir. "Biz şu anda ne yapıyoruz? Neye inanıyoruz?" soruları sorulur (Smith ve Pilele 1997'den aktaran, Özdemir, 1998).

Misyon, bir okulun gelecekte olmak istediği yer, şu andaki durumu, toplumdaki imajı ve yöneticilerinin dünya görüşüdür (Özevren, 2000).

Her eğitim kurumu bir misyon belirlemeli, herkes bu misyonu bilmeli ve geliştirmelidir. Zaten başarılı eğitim kurumları, kurumdaki üyelerin hepsinin paylaştıkları açık değerlere sahiptirler (Burnham 1993'den aktaran, Cafoğlu,1997).

Misyon cümlesi vizyon ile çok ilişkili olup içinde bulunulan an ve gelecek günler için belirli bir yön çizer ve kurumun diğer benzer kurumlardan farkını belirtir. Günümüzde

kalite yolculuğuna niyetlenen eğitim kurumları iyi yazılmış misyon cümleleri geliştiriyorlar. Eğitim kurumlarında misyonun önceden belirlenip sonradan pratiğe uyarlanışı pek benimsenmiyor. Aslında önemli olan misyonun kurumun yararına değerlendirilebilecek fırsatları yaratıcı hareket planlarına çevirebilmesidir. Eğitim kurumları genelde kendi düzeylerindeki eğitim kurumları arasında en iyisi olmayı açık açık belirtmekten çekiniyorlar. Misyon cümlelerinde bunu belirttikleri takdirde başarı şanslarının fazla iddialı olmaktan dolayı düşeceğinden korkuyorlar. Örnek:"Okulumuz öğrencilerimize mümkün olan en yüksek seviyede eğitim kalitesi sağlamayı amaçlıyor." (Köksal,1998)

2.2.3.2. Amaçlar

Kurumda toplam kalite yönetimine geçmek, üst yönetim tarafından verilen ve desteklenen stratejik bir kararla başlar. Bu kararın verilmesinden sonra stratejik amaçların ve vizyonun belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenen amaçlar dinamik ve esnek olmalıdır. Etkin bir organizasyonun kurulması için, amaçların belirlenmesi, uygulamaların denetlenmesi ve çalışanların yüksek düzeyde işbirliği yapabilecekleri bir ortamın oluşturulması gerekmektedir ve bu yönetimin görevidir. Bu doğrultuda belirlenecek amaçlar şunları kapsamalıdır (Türkel,1998):

- Hizmet alanların tatmin edilmesi
- Hizmetlerin sürekli geliştirilmesi
- Toplum ve çevre şartlarının göz önüne alınması
- Hizmetlerin sunulmasında etkinlik sağlanması

Bir kez misyon, vizyon ve değerler oturtuldu mu, geriye bu noktaların ölçülebilir amaçlara çevrilmesi kalır. Amaçların gerçekleştirilebilir ve başarılabilir nitelikte olması gereklidir. Bu doğrultuda amaçların somutlaştırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Amaçların ölçülebilir duruma getirilmesiyle somut amaçlar oluşturulur.

Eğitim örgütlerini gelecek için, daha küçük adımlarla işletebilmek, küçük, kısa kararların alındığı hedeflerle mümkün olabilmektedir. Bunlar vizyon, misyon ve kültür ile köprü vazifesi görmektedir. Belirlenen misyonun yerine getirilmesinde iyi birleştirilmiş, düzenli bağlanmış hedefler insanları motive etmektedir. Bu motivasyon da misyon ve vizyonu

etkilemektedir (Cafoğlu, 1996).

2.2.3.3. Değerler

Kurum kültürünün oluşumu bazı değerlere bağlanarak gerçekleşir. Örgütün kişiliğini belirleyen seçimler, genellikle sözlerle ortaya konmaz. Lider, değerlerin tanıtımı ve korunması konusunda bir uzmandır. Değerler genellikle hikayeler, törenler ve mitler gibi yumuşak araçlarla yayılır. Başarılı örgütlerin değer sistemleri aracılığıyla yönlendirildiği ve değerler sistemini yerleştirmiş liderlerin kişiliklerinin izlerini taşıdıkları görülmektedir. Değerleri biçimleyen lider yüce görüntüler oluşturarak esin kaynağı olmak durumundadır. Liderin rolü burada önem kazanmaktadır (Çelik, 1997).

Bir kurumun değerleri onlara bağlı olarak hareket ettiği prensiplerdir. Kurumun inanç ve amaçlarını ifade eder. Misyon cümlesinde olduğu gibi kısa, hatırlanması ve aktarılması kolay, kuruma yön verenlerin ortak sesi olacak cümlelerdir. Bir okul değerlerini belirlerken aşağıdaki noktalara dikkat etmelidir (Köksal, 1998):

1. Bizim için önce öğrencilerimiz gelir.
2. Mesleki yoğunlaşma ve deneyimin en üst düzeyinde çalışıyoruz.
3. Ekip çalışması yapıyoruz.
4. Sürekli gelişimde kararlıyız.
5. Herkes için fırsat eşitliğini garanti ediyoruz.
6. Mümkün olan en yüksek kalite düzeyinde hizmet verceğiz.

Temel değerler, misyonumuza tutarlı olarak "Vizyonumuza ulaşmak için çıktığımız yolda nasıl davranmak istiyoruz?" sorusuna cevap verirler. Bir örgütün değerleri doğrudan ayrılmazlık, açıklık, dürüstlük, özgürlük, fırsat eşitliği, liyakat ve bağlılığı içerebilir. Okul yoneticisine düşen görev, bu çekirdek değerlerin daha güçlü bir şekilde paylaşılmasını sağlamaktır. Okul yöneticisi geleceği çok iyi kestirmek, geleceğin temel eğilimlerini çok iyi belirlemek zorundadır (Çelik,1997).

2.2.3.4. Vizyon

Vizyon, kurumun değerlerini, içinde bulunduğu durumu, ulaşmak istediği hedefleri belirleyen ve çalışanları ortak bir amaç etrafında bütünleştirerek işletmeyi arzulanan

geleceğe doğru yönlendiren bir süreçtir. Vizyon gelecekle ilgilidir. Kurumun gelecekte bu günden daha iyi olmasını hedefleyen bir süreçtir (Özevren, 1997).

Bir insanın vizyonu, onun varlık nedeni ve yaşama gayesi vb. konulardaki temel kabullenmelerinin çizdiği bir ufuktur. Gerçeklerle değil, sahip olduğumuz değerlere bağlı olarak değişir. Bundan dolayı değerlere bağlı olamayan bir vizyondan söz edilemez. Vizyonun temel özelliklerini de içeren ifadeler şu şekilde slralanabilir (Özden, 1998):

- Vizyon geliştirme mevcut durumu sorun olarak görmek demektir.
- Gelecekte ulaşılmak istenen hedeflerin gerçeğe uygun düşlerini kurabilmektir.
- Yaratıcı bir gerilim yaşamaktır.
- Kendi geleceğini yaratmaktır.
- Gerçekliği yeniden kurgulamaktır.
- Vizyon arayışı, insanın yaşamına anlam verme mücadelesidir.
- Somut bir gelecek görüntüsüdür.
- Alışılmıştan sapma gösterenler arasında başarı getiren fikirler vizyon olarak tanımlanır.

Okulunda tüm öğretmen, öğrenci ve personel tarafından paylaşılan ortak bir vizyon oluşturmak okul yöneticisinin görev ve sorumluluğundadır. Paylaşılan vizyonlar hiyerarşik zincir içinde oluşturulamaz. Okul yöneticisinin yapacağı ilk önemli iş, okulundaki eğitimcilerin kendi kişisel vizyonlarını geliştirebilecekleri bir ortam yaratmaktır (Özdemir,1998).

2.2.3.5. Politika ve strateji

Stratejiye yön veren prensiplerin bütününe politika; vizyona ulaşmayı sağlayıcı gerçekleşebilir, ölçülebilir öncelikler ve adımlara ise strateji denmektedir. Stratejik hedefler, vizyonun gerçekleşmesine yönelik bu adımların her biri olup, hedefe ulaşmak için kaynakların etkin kullanma yöntemine ana strateji denmektedir (Senemoğlu, 1999).

2.2.3.5.1. TKY de stratejik planlama

Stratejik planlamada süreç içerisinde, katılımcı bir yapıda, örgütün kuwetli ve zayıf

yönlerini, fırsatları ve tehlikeleri tespit ederek, zayıf yönlerin geliştirilmesi ile ilgili süreçler ve tehditlerin etkisini en aza indirecek gelişme hedefleri tespit edilir. Bundan sonraki adım kurumun gelişme hedeflerinin çalışanlarının gelişme hedefleriyle paralelliğinin sağlanması, katılımın yakalanması, sürekli gelişmenin ve iyileştirmenin bir yaşam biçimi haline getirilmesidir.

Kaliteyi başarmak, geleceğe yönelmektir; çalışanlara, öğrencilere, topluma ve tedarikçilere uzun vadeli olarak adanmayı gerektirir. Stratejilerin, planların, kaynak tahsisinin bu adanmışlığı yansıtması; eğitime, çalışanlara, öğrenci gelişmesine, tedarikçi gelişmesine, teknoloji evrimine ve kalite ile ilgisi olan diğer faktörlere yöneli olması gerekir. Uzun vadeli adanmışlığın kilit yönü, iyileştirmelerin uzun vadeli planlara göre düzenli olarak gözden geçirilerek değerlendirilmesidir (Arcaro, 1995a'dan aktaran Ensari, 2000).

Okulda karar vericiler; yönetim kurlu, müdür ya da diğerleri; formal bir planlama gerekliliğini kararlaştırdıklarında bu planlama için gerekli çalışma ekibi ile çalışma yöntemlerini belirlemek durumundadırlar. Stratejik ve taktik olarak düşünebilecek ve bu düşünceleri eyleme dönüştürebilecek bu planlama ekibinin seçimi son derece önemlidir (Ensari, 2000).

2.2.4. Okulda Toplam Kalite Yönetiminin etkileri

Bu bölümde Toplam Kalite Yönetimi uygulanmasının okul paydaşları üzerindeki etkileri tartışılacaktır.

2.2.4.1. Toplam Kalite Yönetiminin öğretmen üzerinde etkileri

Toplam Kalite Yönetiminin oluşmasıyla sınıf ortamında da belirli oranda değişimler yaşanacaktır. Toplam Kalite Yönetiminin uygulanmasıyla öğrenci öğretmen arasındaki resmi ilişki yerine, öğrenci ile diyalog kurabilen, öğrenci üzerine odaklaşan, ona rehberlik eden, eleştiren değil yol gösteren, öğrenci ile koordineli, bilgi vermekten çok bilgiyi paylaşan, bilgiyi sınıf içinde değil, dış ortamlarda da arayan bilim ve teknolojideki değişimleri takip eden, öğrencileri araştırmaya iten, öğrencinin her türlü ihtiyacını bilen, başarısızlığı yargılayan değil; nedenini araştırıcı bir öğretmen profili çizilir . Toplam Kalite Yönetiminin uygulanmasıyla beraber, öğretmenin iş doyumu artar, karar verme, yetki ve sorumluluk alma özendirilir, birim çalışanları arasında işbirliğine ve güvene dayalı bir

ortam oluşur, açık ve objektif bir değerlendirme yapılarak, öğretmenin eksiklerini görmesi ve kendisini yetiştirmesi sağlanır (Doğan, 2000).

2.2.4.2. Toplam Kalite Yönetiminin öğrenci üzerinde etkileri

Toplam Kalite Yönetiminin uygulanması ile yönetim kademesi ve öğretim kadrosundaki köklü değişim öğrencileri ister istemez etkileyecektir. Toplam Kalite Yönetimi uygulaması yapılan okulları bitiren gençler iletişim, ekip çalışması, problem çözme, öğrenmeyi öğrenmede beceri geliştirirler. Öğrenci artık derslerde sıkılmayacak, düşüncelerini rahatça ifade edebilecek, araştırma ve incelemeye yönelecektir. Teknolojik gelişmeleri takip eden, takım çalışmasını seven, öğretmenlerine ve arkadaşlarına saygılı olan, tüketen değil üreten bir toplum oluşacaktır. Hizmet öncesi sayılan niteliklerle yetişen bir öğrenci ,verimi düşüren davranışlardan arınacak, süreç ve sorunlara çözüme dönük yaklaşım gösterecektir. Böylelikle hizmet öncesinde nitelikli yetişen bireyler ülke kalkınmasında büyük rol oynayacaktır (Doğan, 2000).

Eğitimin amacı tek tip bir kişilik oluşturmak, benliği bastırarak bireye yapay kişilikler aşılama olmayıp, kendi özgün kişiliğini fark edip, gelişmesinde yeteneklerinin ve zaaflarının farkına varıp, onları yaşamına yön verecek şekilde değerlendirmesinde, düşünme yeteneğini geliştirmesinde yardımcı olmaktır. Öğrencinin yeni bilgi ve beceriler edinmek için çaba göstermesi ve edinilen bilgileri yaşamına yansıtmasıyla birlikte bir değişim söz konusu olacaktır. Kendini sürekli olarak geliştiren öğrenci artık olaylara farklı paradigma ile bakabilmeyi öğrenecektir. Her farklı fikri bir öğrenme deneyimi olarak kabul edecek ve değerlendirecektir. Artık o "hayat boyu öğrenci" olacaktır. Yani bilgi birikiminin giderek çoğalması karşısında eğitim ve öğrenme, öğretim süreleri ile sınırlı olmaktan çıkıp tüm yaşama yayılacaktır. Hayat boyu öğrenme felsefesiyle öğrenci artık aktif bir öğrenen olarak toplumdaki yerini alacaktır. Bireyin aktif öğrenmeyi başarabilmesi de sahip olduğu düşünme sistemiyle yakından alakalıdır (Cafoğlu, 1996).

2.2.4.3. Toplam Kalite Yönetiminin okul üzerinde etkileri

Her okulun kendi kalite kurulu, kalite geliştirme ekipleri olacağından sorunlarını kendi çözme sürecine gideceği, okullar bazında çözülemeyen sorunun azalacağı, okulların iyileştirilmesi ve eğitim ile ilgili daha çok araştırma yapılabileceği , bu araştırma

sonuçlarına göre kısa zamanda uygulamaya geçilebileceği, sorunlara çözüm için öneriler getirme aşamasına gelmiş ekiplerin bu araştırma ve koordinasyona katkıda bulunacakları, yalnızca derse girip çıkmanın dışında okuldaki sorumlulukları paylaşan öğretmenlerin sorunların çözüldüğünü görüp kendi katkılarının gözardı edilmediğini fark ettiklerinde çalışma isteklerinin artacağı, her düzeyde temsille gerçekleştirilecek kararların uygulanmasının kolaylaşacağı, çalışma yükleri, sorumlulukları, çalışma süreleri ve verimlilikleri konusunda takdir alan öğretmenlerin bulundukları kurumda daha uzun vade çalışma istekleri ve iyileştirme katılımın artması, öğrencilerin okulun problemleri ile ilgili çalışmalara katılması ve kendilerince de paylaşılan sorunlarını çözümünde yer almaları, onların da okulu benimsemeleri ve çözümleri kolaylaştırmaları gibi yararlar getirecektir (Doğan, 2000).

Öğrencilerin ve idari kadroların tüm karar mekanizmalarında temsil edilmesini gerektirecek olan Toplam Kalite Yönetimi uygulaması; daha iyi toplantılar yapmayı, verilerle konuşmayı, karar aşamasında demokrasinin tüm gereklerini uygulama şartını, toplantıyı yönetenlere ve katılanlara daima hatırlatacaktır.

İyi mal veya hizmet üretmek başarılı bir örgüt yaratmaz, başarılı bir örgüt ve örgüt yönetimi iyi ürünler yaratır. Bu açıdan örgütlere uzun vadeli başarıyı, ürettiği mal veya hizmetler değil, o ürünleri yaratan süreçler kazandırır denilebilir. Sistemi iyi çalıştıran ve bunun doğal sonucu olarak da kaliteli ürün elde eden yönetim iyi bir yönetimdir.Yönetimin iyi olması sistemin iyi olmasını sağlayacak ve bu durumda insanların yaşam kalitesini geliştirecektir.

2.3. Örgütsel Adanmışlık

Türkiye' de yapılan çalışmalarda örgütsel bağlılığın başlıca iki anlamda sözlendirildiği görülmektedir. Buna göre Tuncer (1995) ve Varoğlu (1993) bu kavramı, örgütsel bağlılık; Balcı (2000) ve Celep (2000) ise, örgütsel adanmışlık şeklinde adlandırmışlardır (Balay 2000). Bu araştırmada, bu kavramın karşılığı olarak "örgütsel adanmışlık" kullanılmıştır. Bağlılık ve adanmışlık kavramları birbirini tamamlayan kavramlar olarak kabul edilmiştir.

Adanmışlık; birisinin eylemleri ile sınırlı olan veya formal, normatif beklentileri aşan davranışlar olarak ifade edilmektedir (Mowday, Seers ve Porter 1979'dan aktaran Celep,

2000). Balay (2000) ise aşağıdaki tanımları aktarmaktadır:

- Örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamı (Wiener, 1982);
- Bireyin belli bir hareket tarzına ve çevresindeki kişilere bağlılık duyması ile, belli davranışlara yönelmede kişinin kendisini taahhüt altına koyması (Kiesler, 1971);
- Sosyal örgüte ve örgütsel role bağlılık (Fukami ve Larson, 1984; Biggart ve Hamilton, 1984);
- Bireyle örgüt arasında meydana gelen ve katılan açısından maliyete göre daha fazla ödül almayı anlatan değişim ilişkisi (Hrebiniak ve Alutto, 1972);
- İş görenin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi (Morrow, 1983: 491; Randalı ve Cote, 1991);
- Kişinin kimliğini örgüte bağlayan tutum ve eğilimler (Sheldon, 1971);
- İş görenin iş yerine psikolojik olarak bağlanması (Beeker vd, 1996);
- Kişinin belli bir hareket tarzına bağlılığı; açık bir ödül veya ceza olmasa bile yapılanı sevme ve ona devam etme isteği (Schwenk, 1986);
- Örgütte kalma isteği duyarak, örgütün amaç ve değerleriyle, birincil hedef olarak maddi kaygılar gütmeksizin özdeşleşme (Gaertner ve Nollen, 1989);
- Örgütün amaç ve değerlerine taraflı, duygusal bağlılığı, amaç ve değerler kapsamında bireyin, rolünü örgütün iyiliği için yapması (DeCotiis ve Summers, 1987)
- Bir örgütün çoklu öğelerinin (üst yönetimi, müşterileri, sendikaları ve genel anlamda toplumu içine alabilir) amaçlarıyla özdeşleşmesidir (Reichers, 1985: 465)

Mowday, Seers ve Porter (1979)' a göre örgütsel adanmışlık en az şu üç öğeden oluşmaktadır (Celep, 2000);

- Örgütün amaç ve değerlerinin benimsenmesi ve bunlara olan güçlü inanç,
- Örgüt adına dikkate değer (beklenilenin ötesinde) çaba gösterme isteği,
- Örgütteki üyeliği sürdürmeye ilişkin güçlü bir istek.

Derinine incelendiğinde; örgütsel adanmışlık tanımının tutumsal ve davranışsal olmak üzere iki boyutta yapıldığı gözlenmektedir. Bu nedenle her iki yaklaşımı da incelemekte

fayda vardır.

a) Davranışsal Ürün Olarak Örgütsel Adanmışlık: Davranışsal yaklaşımda, örgütte iş gören gören devrinin az, hizmet süresinin yüksek olmasına dayanarak iş gören adanmışlığı yorumlanmaktadır. Bu bağlamda adanmışlık olarak ifade edilen davranışların gerçek dayanaklarının adanmışlıktan kaynaklandığı açık olarak ortaya konulamaz.

b) Tutum Olarak Örgütsel Adanmışlık: Bir bireyin belli bir örgütün amaç ve değerlerine ve örgüt yararına bu amaç ve değerlerdeki rolünü, bütünüyle maddi ödül sisteminin de (araçsal değer) ötesinde bilişsel olarak benimsemesi ve bağlanmasıdır (Buchanan,1974'den aktaran Celep,2000).

Her iki yaklaşımın 4 ortak noktası vardır.

1. Örgütün amaç ve değerlerini içselleştirme,
2. Bu amaç ve değerlere dayalı olan bir örgütsel rolü üstlenme,
3. Amaç ve değerlere hizmet etmek için öngörülen sürenin ötesinde örgütte kalmayı arzulama,
4. Örgütün amaç ve değerleri için bireyin, kendisinden beklenenden fazla çaba gösterme isteğinde olması (Celep, 2000).

Firestone ve Pennell'e (1993) göre örgütsel bağlılık, bir kimsenin, örgütünün amaç ve değerlerine taraflı ve etkili bağlılığı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlılık, araçsal bir değerden öte, kişinin rolünü salt örgütün iyiliği için, örgütün amaç ve değerleriyle ilişkili olarak yapmasıdır. Bağlılık duyan iş görenler, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır, emir ve beklentilere gönüllüce uyar. Bu üyeler ayrıca, amaçların istenen şekilde gerçekleşmesi için asgari beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyar ve örgütte kalmada kararlılık gösterir. Bağlılık gösteren iş görenler içsel olarak güdülenirler. Bunların içsel ödülleri, başkaları tarafından denetlenen koşullardan çok, eylemin kendisinden ve başarılı sonuçlarından gelmektedir (Balay 2000).

Adanmış kişileri diğerlerinden ayıran özellikler de şöyle sıralanabilir:

- Ne iş yaparsa yapsın işini ciddiye alır. İşine gönlünü de katar.
- İşinde ve tüm hayatında kalite konusunda titizdir. Eksik yapacağına inandığı işi daha başlangıçta reddeder.

- Ayrıntılara dikkat ederek işini derinlemesine tamamlar.
- İşbirliğine yatkındır, iş arkadaşlarına kendi bilgisi ve becerisi ile destek olur.
- Yalnız denileni yapmakla yetinmez. Kendi görevi olmasa da işin daha iyi yürümesi için önerilerde bulunur.
- Kendi potansiyelini mümkün olan en üst düzeye çıkarabildiği için üretkenliği ile dikkati çeker.
- Yaratıcıdır, işine gönlünü kattığı için başkalarının göremediği çözüm yollarını fark eder (Türkoğlu, 2003).

2.3.1.Örgütsel adanmışlık düzeyleri

Bu bölümde örgütsel adanmışlık düzeyleri üç bölümde incelenmiş, bu düzeylerin işgören ve örgüt için olumlu ve olumsuz sonuçları ortaya konulmuştur.

2.3.1.1. Düşük adanmışlık düzeyi

a) İşgören için olumlu sonuçları: İşgörenin adanmışlığının düşük olduğu durumda, belirsiz ve çatışmaya olanak veren bir ortamın çıkması, yenileşmenin gerekliliğini önemli ölçüde artırabilir. Düşük adanmışlığın olduğu bir kamu okulunda, yönetici yenileşmeye gitmese de durumdan sorumlu tutulamayabilir. Bu durum, aynı zamanda işgörenin başka bir iş aramasına neden olabilir. Bu işgören, yeni bir örgüte girdiğinde en azından kendisi için yeni bir adanma ortamı yaratma olanağına sahip olabilir (Balay, 2000).

b) İşgören için olumsuz sonuçları: Özellikle düşük adanmışlıktan dolayı, örgüt içindeki biçimsel olmayan iletişimde etkin konuma gelen ve örgütteki bütün olumsuzlukları abartarak iletişimi yönlendiren öğretmenler, kendilerine ve örgüte zarar verebilmektedir. Yapılan bir araştırmada, bu tür özelliklere sahip olan basın işgörenlerinin zararlı ve yasadışı bilgileri kamuoyuna aktarmalarından dolayı, çoğunun mesleklerinde sıkıntılarla karşılaştığı ortaya çıkmıştır (Celep, 2000).

c) Örgüt için olumlu sonuçları: Düşük adanmışlık düzeyine sahip işgörenin örgütte kalması, örgüt için gizli tehlike oluşturabilir. Bu işgörene örgütten ayrıldığında, örgütteki diğer işgöreninlerin tutumları iyileşebilir ve düşük adanmışlık düzeyine sahip işgörenin yerine, yeni alınan işgörenler örgüte yeni beceriler getirebilir (Mowday'dan aktaran

Celep:2000).

d) Örgüt için olumsuz sonuçları: Genel olarak düşük adanmışlık düzeyi, işgören devri, örgütten ayrılma veya göreve gelmeme, işin niteliğinde düşme, örgüte sadakatsizlik, zimmete geçirme gibi örgüte karşı suça yönelme ve örgütsel ilgilerini koruma ve geliştirmede sınırlı rol davranışı göstermesiyle ilintilidir.

Düşük adanmışlık, örgütü suçlama, isyankar davranış gösterme, zararlı biçimsel olmayan iletişimi doğurduğunda, örgütün etkililiği tehlikeye düşmekte; örgüt çevrenin güvenini kaybetmekte; yeni durumlara uyum sağlamada güçlük çekmekte ve gelir kaybetmektedir. Örgüt dışındaki referans gruplarına yönelimli olan işgörenler zor kontrol edilebilmektedir (Gouldner, 1958'den aktaran Celep, 2000).

2.3.1.2. Ilımlı adanmışlık düzeyi

a) İşgören için olumlu sonuçları: İşgörenler bu düzeyde örgütün beklentilerini karşılarken, hem örgütle bütünleşmeyi hem de kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler.

b) İşgören için olumsuz sonuçları: Üstlerine veya yöneticilerine öncelik vermeyen işgörenıer, örgütün üst noktalarına belirsiz veya yavaş bir biçimde yükselebilir (Mowday v.d., 1982'den aktaran Celep, 2000)

c) Örgüt için olumlu sonuçları: İşgörenin örgütte kalma süresini artırabilir. Örgütten ayrılma eğilimini azaltabilir ve iş doyumunu artırabilir. Böyle bir durum, okulun verimliliğini ve etkiliğini olumlu yönde etkiler ve öğrenci başarısındaki nicelik ve niteliği artırabilir .

d) Örgüt için olumsuz sonuçları: Ilımlı adanma düzeyi, işgörenin örgütte kalma süresini arttırdığından yeni işgörenlerin örgüte gelmesi engellenmiş olur. Bu durum örgütteki yenileşme ve değişmeyi olumsuz yönde etkiler. Uzun vadede örgütsel amaçlarda eskimeye neden olur (Celep, 2000).

2.3.1.3. Yüksek adanmışlık düzeyi

a) İşgören için olumlu sonuçları: Belli durumlarda yüksek adanmışlık düzeyi işgörenin konumunu ve tanınmasını arttırabilir.Örgüt işgörenin örgüte itaat etmesine karşılık yetki güçlerini işgörene devretmek suretiyle onu ödüllendirmektedir (Biggart, Hamilton, 1984'den aktaran Celep, 2000).

b) İşgören için olumsuz sonuçları: Yüksek adanmışlık düzeyi işgörenin gelişmesini engelleyebilmekte bürokratik olarak değişmenin direnç kaynağı haline gelmelerine neden olmaktadır. Ayrıca işgörenin kimliği grup kimliği içinde eriyebilmektedir. Bireyin iş ve aile rolleri büyük ölçüde birbirine bağlı olduğundan aile ilişkilerinde gerilim oluşabilmektedir (Balay, 2000).

c) Örgüt için olumlu sonuçları: Aşırı bağlılıktan dolayı, yüksek derecede adanmış işgörenler, en verimli ürünü ortaya koyma amacına dayalı olarak örgütün amacını isteyerek kabul etmektedirler. Böylece örgüt, yüksek iş başarısı düzeyine ulaşmaktadır (Mowday, Porter, Dubin, 1974'den aktaran Celep, 2000).

d) Örgüt için olumsuz sonuçları: Yüksek adanmışlık, örgüte en yüksek düzeyde verim sağlamaktadır. Ancak aşırı adanmışlık örgütün esnekliğini azaltabilmektedir. Örgüt kendisine güçlü biçimde bağlanan; ancak örgütün gerektirdiği koşullara uymayan işgörenleri, örgütte tutmak zorunda kalmaktadır. Sonuç olarak; yüksek adanmışlık düzeylerinin kabul edilmeyen olumsuz sonuçlarından ve en önemlilerinden birisi, bu işgörenlerin örgüt adına yasal ve ahlaki olmayan davranış göstermede daha istekli davranabildikleridir. Örgüt içi çatışmalarda, bu işgörenler, kendi kişisel ahlaklarını ve yaptırımları, örgütün emirlerinin ve kurallarının üstünde tutabilmektedirler.

2.3.2. Örgütsel adanmışlık etmenleri

Örgütsel adanmışlık konusunda yapılan araştırmaların bulgularına dayalı olarak adanmışlık öncelleri; kişisel özellikler, örgütsel yapı, işin özellikleri, örgütsel iklim, örgütsel süreçler olarak beş grupta incelenebilir (Balay, 2000).

1. Kişisel Özellikler: Yaş, kıdem, hırs, unvan yükselmesi, açık ve güvenilir olma ve yüksek başarı gereksinimine sahip olmanın adanmışlıkla olumlu belirlenmiştir. Kişinin evlilik konumu, içsel kontrolü, gelişme arzusu, eğitim düzeyini etkileyen

kişisel özelliklerdendir.

2. Örgütsel Yapı: Örgütün büyüklüğü, çalışma koşulları, örgütün biçimsel oluşumu, rol, örgütteki basamak sayısı ve örgütün merkeziyetçilik derecesi adanmışlık düzeyini etkilemektedir.
3. İşin Özellikleri: İşin özelliklerine ilişkin olarak başarı fırsatları oluşturma, rol genişliği, işin niteliğini oluşturan güçlük derecesi, toplumsal etkileşim fırsatları adanmışlığa etki eden etmenler arasında yer almaktadır.
4. Örgütsel iklim: Kişisel önem, iş deneyimi, örgütteki grup tutumları, örgütün güvenilirliği ve inanırlığı, beklentilerin gerçekleşme derecesi ve ödül gibi iş yaşantısına ilişkin özellikler adanmışlığın dayanaklarını oluşturan etmenlerdir
5. Örgütsel Süreçler: Örgütsel süreçler; önderlik, iletişim, karar verme, işe alma yöntemleri ve ücreti içermektedir.

İşgörenin çok yakından denetlemenin, örgütsel adanmışlığı azalttığı saptanmıştır. Olumlu denetim- ast etkileşmenin ast açısından adanmışlığı artıran etmen olduğu bulgusu bu görüşü desteklemektedir. İşgörenin örgütün diğer üyeleri ile kurduğu ilişkinin yoğunluğu, örgütte en yüksek düzeyde bireysel adanmışlığı doğurmaktadır.

Yöneticinin, öğretmen üzerindeki katı ve yakın denetimi öğretmenin örgütsel adanmışlığında azaltıcı; olumlu ve yapıcı denetim veya iletişim biçimi, artırıcı yönde rol oynayabilmektedir. Öğretmenler arasındaki ilişkilerin yalnızca okulortamında ve biçimsel yetkilerle sınırlı olmayarak bu ilişkinin okul dışında da sürmesi, adanmışlığı olumlu yönde etkileyebilir (Celep, 2000).

Öğretmen bağlılığının öğrenci başarısı ile ilişkisini bulgulamaya yönelik olarak yapılan bir araştırmada böyle bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Öğretmenin öğretime bağlılığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi gözlemiştir. Bu ilişki şu biçimde gerçekleşmektedir: öğretmenler, öğrencilerin okula bağlılıklarını artıran etkili öğretimsel davranışları sınıfta kullanmakta, bu da öğrenci başarısının artmasına yol açmaktadır (Balay, 2000).

Kushman (1992) ve Rosenholtz (1989), sosyo-ekonomik durumları sabit tutarak ayrı ayrı yaptıkları araştırmalarda da öğretmen bağlılığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır. Bulgular, bu ilişkinin karşılıklı olduğunu, öğretmen bağlılığının öğrenci başarısına katkı yaptığın, fakat aynı zamanda öğrenci başarısından

etkilendiğini göstermiştir. Bu konuda yapılan araştırmalarda, daha aktif öğrencilerle çalışan öğretmenlerin genellikle diğerlerine göre daha üst düzeyde bağlılık gösterdiklerini gözlemişlerdir (Balay, 2000).

Düşük öğretmen bağlılığı aynı zamanda öğrenci başarısını azaltmaktadır. Tükenmiş öğretmenler öğrencilere karşı daha az sevecen, sınıftaki karışıklığa karşı daha az hoşgörü, daha fazla endişe ve bitkinlik göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, öğretimilerinde akademik kaliteyi geliştirme konusunda daha az plan yapmakta ve kendilerini etkili öğretim sunmadan alıkoyan otoritenin kurallarına karşı çıkmada daha çekingen davranmaktadırlar. Sonucun, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki bir anlaşma biçimini aldığı söylenebilir. Buna göre öğretmenler, daha fazla sosyal ilişkilerin olduğu daha düzenli bir sınıfa karşılık olarak öğrencilerine yönelik entelektüel beklentilerinde azalmaya gitmektedirler (Balay, 2000).

2.3.3. Örgütsel adanmışlık boyutları

İşgörenlerin örgütsel adanmışlığı çok boyutlu olup, adanma odakları ve dayanakları işgören eğilim ve davranışlarının kestiriminde önemli role sahiptir.

2.3.3.1. Okula adanma

Öğretmenlerin okula adanmışlığını, okulun amaç ve değerlerinin benimsenmesi, bunların gerçekleştirilmesi için fazla çaba gösterme ve okulda kalmayı sürdürme isteği oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin okula adanmasına etki eden etmenlerden birisi de okulun yönetsel uygulamalarıdır. Okul yönetiminin uyumlu ve ahenkli uygulamalarının öğretmenin adanmışlığını artırdığı gözlenmiştir. Öğretmenin okulda kalma isteği, okulun başarısı için fazla çaba gösterme, okuldaki yönetsel uygulamaları onaylama, okula adanmışlığı oluşturan etmenler arasında yer almaktadır (Celep, 2000).

Wiener (1982) a göre okulun amaç ve değerlerinin kabulü, bunların kişisel amaç ve değerler sistemiyle bütünleştirilmesi süreci, okulla özdeşleşme olarak değerlendirilmektedir. Çünkü okula gerçek anlamda bağlılık duyan işgörenler bunu,

okulun kendi yararı ve güvenliği için, sürekli bir biçimde ve zamanlarının büyük bir bölümünü okula ilişkin eylem ve düşüncelere ayırarak yaparlar (Balay, 2000).

Randall (1987) ve Reichers (1985) a göre yönetici ve öğretmenlerin okula bağlılıklarını, okulun amaçlarını kabul ve onlara duydukları güçlü inanç, okul için beklenenden daha fazla çaba gösterme istekleri ve onların okuldaki üyeliklerini devam ettirmedeki kesin arzuları belirlemektedir.

Bunun yanında Balcı (1993) ya göre geçmişten bugüne kadar yapılagelen etkili okul araştırmaları, yönetici ve öğretmenlerin örgütlerine bağlılığı kapsamında düşünülebilecek şu özellikleri sıralamaktadırlar (Balay, 2000):

1. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sıkça ve sürekli olarak konuşur olmaları,
2. Yönetici ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinin öğretimini gözlemeleri, bu gözlemlerle kendi öğretimlerini değerlendirmeleri,
3. Yönetici ve öğretmenlerin birlikte öğretim materyalleri planlaması, araştırması, değerlendirmesi ve hazırlanmasından oluşan bir dizi birleşik eylemleri yapmaları,
4. Yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olması.

2.3.3.2. Öğretim işlerine Adanma

İşe adanma, işe sarılma olarak da adlandırılmaktadır. İşe adanma, işgörenin işindeki etkinliğinin günlük yaşantısını meşgul etme derecesi olarak belirtilmektedir (Morrow, 1983'den aktaran Celep, 2000).

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

İşe adanma, işte günlük olarak ilişki kurulan insan sayısı ve diğer işgörenlerle birlikte çalışma ile ilgili olduğundan takım çalışmasının işe adanmayı artırdığı saptanmıştır (Lodahi, Kejner, 1965 ve Hearn, 1962'den akataran Celep, 2000).

İşe adanma kavramı davranışsal olarak ele alındığında "çalışmaya adanan kişisel zaman miktarı" olarak belirtilmektedir (Morrow, 1977'den aktaran Celep, 2000). Bu anlamda, öğretmenlerin işe adanması, her öğretmenin işi ile ilgili etkinliklere kendini adamaya ilişkin kişiselolarak harcadığı zaman miktarı olarak tanımlanmaktadır.

Psikolojik özdeşleşmeye dayalı olan işe adanmada işten elde edilen içsel ve dışsal ödüller önem taşımaktadır (Kanungo, 1982'den aktaran Celep, 2000). Çünkü özellikle; öğrencinin konuyu öğrendiğine ilişkin öğrenciden gelen dışsal ödül ile öğretmenin başarısından elde ettiği içsel ödül, öğretmen için çok önemlidir.

Öğretmenler için en önemli içsel ödül kaynakları, okul, meslek, iş takımı ve öğrencilerin kendisi ile amaç ve değerleridir. Öğretmenlerin içsel ödül sağladığı bu değerler, diğer örgütteki içsel ödül öğelerinden farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi, okuldaki öğretmenler arası etkileşime, öğretmen - öğrenci iletimine, işlerin niteliğine ve öğretmenlerin mesleklerini algılama derecesine bağlı görünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin adanmışlıklarının nasıl sağlanacağı önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Düşük adanmışlık düzeyi, öğretmenlerin düşük iş başarısı göstermesine ya da okuldan ayrılmasına neden olabildiği gibi, okulun öğretim amacından sapmasına da neden olabilmektedir (Balay, 2000).

Murhpy ve Hallinger (1992) a göre öğrenci ve öğretime bağlılığın merkez alındığı okul, aynı zamanda etkili okulun temel özelliğidir. Böyle bir okul yapısında her öğrenci okulun gelişmesinde önmeli bir etken olarak görülür. Zengin ve çeşitlenmiş genel öğretim programına ek olarak bu okullar, öğrenciyi düzey ve yeteneğine göre gruplandırma özelliği ile gelişmiş kurs programlarına sahiptir. Ayrıca her öğrenci özel gereksinimlerine göre, oluşturulan müfredat standartlarına uygun olarak program olarak program alır. Çok az sayıda öğrencinin akademik yetersizlikler nedeniyle mezun olamadığı bu okullarda, okuldan ayrılma oranı da oldukça düşük düzeydedir (Balay, 2000).

2.3.3.3. Mesleğe Adanma

İşgörenin, mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlerine uygun davranma isteği ve mesleki rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisidir.

Mesleğe adanmada ast-üst ilişkileri gibi durumsal özellikler ile mesleğin işgören yaşamındaki önemi, içsel kontrol, gelişme gereksinimi, işe adanma ve örgütsel adanmışlık gibi kişisel özelliklerin önemli rol oynadığı saptanmıştır.

Mesleğe adanmayı ölçme yaklaşımlarından birisinde kullanılan ölçütler; mesleki yayınları izleme, toplantılara katılma veya ortak birliktelikte bulunma gibi mesleki olarak etkinliklerde bulunma olarak belirlenmiştir. İşgörenin, mesleğine ilişkin olarak karşılaştığı sorunların üstesinden gelmesi, işe ve örgüte adanma derecesi, mesleğe adanmayı olumlu yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, uzun hizmet süresine sahip olma, mesleki alanda gelişme gereksinimine sahip olma, düşük rol belirsizliği ve yöneticinin olumlu önderlik davranışı mesleğe adanmayı artıran etmenler arasında yer almaktadır. Mesleğe adanma ile meslekten ayrılma algısı; işe adanma ve örgütsel adanmışlık ile meslekten ayrılma arasında önemli derecede olumsuz ilişki bulunmaktadır (Blau, 1985'den aktaran Celep, 2000).

Blau 'ya göre evli olma, daha fazla iş deneyimine sahip olma, iyi yapılandırılmış iş ortamı algısı, daha güçlü bir şekilde mesleğe bağlılığa yöneltir (Balay, 2000).

Carson' a göre (1994) daha iyi eğitim almış işgörenler , örgütsel yaşamın belirsizliklerine karşın giderek mesleklerine daha çok bağlılık göstermektedirler (Balay, 2000).

Wallace (1995) a göre İş görenlerin mesleklerine bağlılıklarında üstün bilgi veya uzmanlık ile tanımlanan mesleki standartlar önemli rol oynamaktadır. Bütün iş görenler gibi yönetici ve öğretmenler de yapılan işleri değerlendirme, ödüllendirme ve yükselmede mesleki norm ve standartlarla uygunluk gösteren ölçütler ararlar. Bu ölçütlerdeki daha fazla uygunluk ve meşruiyet algısı, onların mesleklerine olan bağlılığını yükseltmekle kalmamakta, aynı zamanda okullarına olan bağlılıklarında da olumlu yönde gelişme yapmaktadır. Yüksek düzeyde bürokratik koşullar ve formal süreçlerde çalışanların özerkliği ve takdir etme gücü yok olmaktadır. Bu yüzden böyle özelliklerin baskın olduğu okul ikliminde yönetici ve öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının düşeceği beklentisi vardır. Böylece daha yüksek düzeyde mesleğe ve okula bağlılık ile sonuçlanacağı beklenir (Balay, 2000).

Daha fazla sorumluluk alma anlamına gelebilecek yönetici ve öğretmenlerin yukarıya doğru yükselmesinin, onların okullarına olan bağlılığını arttırırken, mesleklerine olan

bağlılıklarını azalttığı söylenebilir. Bu meslektaşlık bağı, üyelerin işlerini yaparken karşılaştıkları belirsizlikler ve sorunlarla başa çıkmalarını sağlar. Meslektaşlık duygusu böylece, üyeleri birbirlerine kenetleyerek onları mesleklerine bağlılık duyan işgörenler yapar (Wallace, 1995'den aktaran Balay, 2000).

2.3.3.4. Çalışma Gurubuna Adanma

Öğretmenlerin birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle olan toplumsal ilişkilerinin değer ve amaçları, çalışma grubuna adanmanın dayanaklarını oluşturmaktadır. Çalışma grubuna adanma öğretmenlerin, okuldaki diğer öğretmenlerle özedeşleşme ve bağlılık duygusunu yansıtmaktadır. Öğretmenin, birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle birlikte olmaktan hoşlanması, en yakın dostlarının okuldaki bu öğretmenler olması, öğretmenin çalışma grubuna adanmasını artırmaktadır.

Öğretmenler arasındaki toplumsal ilişkilerin doyum sağlayacak düzeyde olması, öğretmene öğrenme fırsatları yaratmakta, onların mesleki bilgi ve becerilerini zenginleştirmektedir. Öğretmenlerin öğrenme fırsatlarına dayalı olan toplumsal ilişkiler, öğretmenlerin okula adanmışlığını olumlu yönde etkilemektedir. Dışsal toplumsal ödül olarak çalışma grubu üyelerinin birbirine yardım etmeleri ve desteklemeleri, örgütsel adanmışlığı artırabilmektedir (Firestone, Pennel, 1993'den aktaran Celep, 2000)

Çalışma arkadaşlarına bağlılık, kişileri iş hayatında, işe ilişkin her türlü güçlüğü yenmelerine yardım eder. Bu konuda bilinçli davranan işgörenler, birbirlerine daha sıkı yaklaşarak, bir toplulukta dayanışma duygusunun sürekli olarak korunmasına hizmet ederler (Wallace, 1992'den aktaran Balay, 2000).

2.3.4. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı

Buchanan (1974), örgütsel adanmışlığı, "işgörenlerin örgütte araçsal bir değer taşımasının ötesinde, örgütün amaç ve değerleri ile, bu amaç ve değerlere ilişkin rolüne duyuşsal bağlanma eğilimi" olarak belirtmektedir. Bu tanımlamada ortak nokta, özel amaç ve öneme sahip bir nesne ile (okul, iş, meslek, öğretmen) özdeşleşme veya bağlılıktır (Celep, 2000).

Günüllü adanmışlığın doğası; başkaları tarafından kontrol edilen koşullardan çok, etkinliklerin kendisinden ve başarılan sonuçlardan elde edilen ödüllerin önemli olduğu

örgütlerde, içsel güdülenme gibi kavramlarla ilintilidir (Deci, Ryan, 1985'den aktaran Celep, 2000). Yüksek iş başarısının görüldüğü örgütlerde; yüksek iş başarısı, işgörenler açısından içsel güdülenme işlevine sahip olan kendini ödüllendirme davranışına bir fırsat oluşturmaktadır. Oysa ki; düşük iş başarısı mutsuzluk duygusunu doğurduğundan, işgören bu hoş olmayan durumdan kaçınmak için, gelecekte daha çok çaba göstermeye istekli olabilmektedir.

Bir okulda öğretmen adanmışlığına etki eden iş yaşantısı özelliklerinin bazıları; iş tasarımı, özerklik, karara katılma, dönüt, işbirliği, öğrenme fırsatları ve kaynaklardır (Firestone, Pennel, 1993'den aktaran Celep 2000).

Yukarıda sayılan iş yaşantısı özelliklerini en iyi karşılayacak yönetim sistemi Toplam Kalite Yönetimi sistemi olduğu anlaşılmaktadır. Verimin arttırılması örgütsel adanmışlık düzeyi ile ilişkiliyse adanmışlık duygusunun çalışanlarda etkili olması Toplam Kalite Yönetimi başlığında toplanan yönetim ve organizasyon özelliklerinin okullarımızda uygulanması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Aktardığımız kavramları kısaca açıklayalım:

2.3.4.1. İş tasarımının özellikleri

İş Tasarımı: Öğretmen için anlam taşıyan bir çalışma, içselolarak güdüleyici bir işleve

sahip olup, anlamsız ve tekdüze bir çalışmadan daha fazla adanmışlığa yol açmaktadır.

Beceri Çeşitliliği: İşgörenin beceri genişliğini ve farklı yeteneklerini ortaya çıkarmak için çalışmada gerekli olan etkinliklerin genişliği olarak tanımlanmaktadır.

Hackman ve Oldham (1980) bir işin tamamını yapan işgören, işi ile özdeşleştiğinde ve işin yalnızca bir boyutunu yapma veya bir boyuttan sorumlu olmayla sınırlandırılmadığında, o işin işgören için daha da anlamlı olacağını vurgulamaktadırlar. İşgören, işin tamamından sorumlu olduğunda ve bu işin tamamını kendisi yaptığında, kendisi açısandan işin anlamlılığı artmaktadır (Celep, 2000).

İşin Kimliği: İş görenin en üst düzeyde, baştan sona kadar işin tamamını yapması olarak tanımlanmaktadır.

İşin Önemi: Bir işin, ister örgüt içindeki ister örgüt dışındaki etki derecesine ilişkin o işi yapan işgörenin sahip olduğu algıdır (Hackman, Oldham, 1980'den aktaran Celep, 2000).

2.3.4.2. Özerklik

Özerklik; işgörenin, işini planlama ve uygulama süreçlerini belirleme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır (Hackman, Oldham, 1980'den aktaran Celep, 2000). Özerklik, öğretmenlerin işini planlama ve uygulama süreçlerini belirlemesine yönelik kararlardaki katılımla ilintilidir.

Özerklik, başarılı öğretimsel uygulamayı ve aynı zamanda örgüte ve değerlerine adanmayı doğurmaktadır. Çünkü öğretmenler kendi işlerine, öğrenci öğrenmesine ve okuldaki görevlerine katkı sağlayacak yöntemleri saptama olanağına sahiptirler. En azından, dersin işlenmesine ve sınıf kontrolüne yönelik kararları alma özerkliğine sahip olabilmektedirler. Her ne kadar ülkemizde olduğu gibi, öğretim etkinlikleri kesin kurallarla belirlenmiş olmasına karşın, yine de öğretmenler, sınıf etkinliklerindeki davranışlarında özerktirler. Bu bağlamda, özerklik, öğretmenlerin başarılarına katkıda önemli bir etmendir (Celep, 2000).

Toplam Kalite Yönetimi sisteminde iş tanımları ve kritik başarı faktörleri belirlendikten sonra takım çalışması içinde çalışanlara özerklik sağlanmaktadır. Çalışanlar toplanma ve karar alma planlarını yapabilmekte, süreç tasarımlarını belirlemekte, akış şemalarını oluşturabilmekte, alınan takım kararlarını uygulama biçimlerini belirleyebilmektedir. Bu durumun çalışanlarda örgütsel adanmışlık oluşturması beklenebilir.

2.3.4.3. Dönüt

Kurumsal olarak dönüt, yüksek içsel güdülenmeyi sürdürme, hem örgüte hem de işe adanmanın merkezidir. Dönüt, birisinin başarısı ve etkililiği hakkında çalışmasından doğrudan elde edilen açık ve doğru bilginin miktarıdır (Hackman, Oldham, 1980'den aktaran Celep, 2000). Dönütün etkililiği, onun özerklikle ilişkisine de bağlıdır. Özerklik ve dönüt birlikte yürür. Kısaca dönüt, otonomi olmaksızın genellikle bağlılığı etkilemez (Firestone ve Pennell, 1993'den aktaran Balay, 2000).

İşgörenin işinin çıktısına ilişkin yönetici ve iş takımından gelen dönüt, işgören için önem taşımaktadır. İşgörenin iş çıktıları konusundaki kendi değerlendirmesi sonucu elde ettiği

dönüt, yönetici ve iş takımından gelen dönütten daha etkili olmakta ve bu dönüt olumlu olduğunda, yeterlik ve yararlılık duygularını geliştirmektedir. Bunun karşıtı durumda, işgörenin kendi değerlendirmesi sonucu yetersizliği ifade eden olumsuz dönüt, içsel güdülenmeyi azaltmaktadır. Başarısızlığı belirten dönüt, alternatif davranışı değiştirmeye elverişli olduğunda, içsel güdülemeyi azaltmamaktadır. Açıkçası, başarısızlığa ilişkin dönüt, yeni davranışların geliştirilmesine olanak sağladığında ve bunlar başarılı sonuçları doğurduğunda etkili olabilmektedir (Celep, 2000).

Dönüt, öğretimsel çabaları kuvvetlendiren ve değişimi gerektiren sorun alanlarını işaret eden bilgiyi sağlayarak öğretime ve örgüte adanmayı artırabilmektedir. Öğretmenler asıl olarak dönütün yedi kaynağına sahiptir:

- Öğrenciler ve işleri,
- Biçimsel olmayan yönetici değerlendirmesi,
- Akran değerlendirmesi,
- Yöneticilerin, akranlarla biçimsel olmayan etkileşimleri,
- Ailelerle biçimsel olmayan etkileşimleri,
- Standart testler,
- Öğretmenlerin öğretim etkinliklerine ilişkin asıl bilgi kaynakları (Celep, 2000).

Toplam Kalite Yönetimi sisteminde düzenli aralıklarla ve istatistiksel yöntemlerle yapılan iç ve dış müşteri memnuniyeti değerlendirmelerinin çalışanlar için en objektif değerlendirme yöntemi ve örgütsel adanmışlık oluşturma aracı olarak kabul edilebilir.

2.3.4.4. İşbirliği

İşbirliğinin sosyo-bilişsel ve etkileyici çıktıları şunlardır:

- İçerik ve yöntemleri öğrenme, davranışı izleme ve düzeltme için dönütü alma fırsatı,
- Ortak bir çaba gösterme veya mesleki duyguyu geliştirme.

Mesleki etkileşim, güçlü öğrenim fırsatları yaratmakta; özellikle öğretmenlik mesleğine yeni başlayanlar yönünden güçlü öğrenme fırsatları yaratmaktadır (Johnson, 1990; Little, 1990'dan aktaran Balay, 2000).

İşbirliği, en uygun öğretim yönetimlerini öğrenme ve ortak amacı belirleme fırsatlarını sağlayarak, öğretimin amacı ve anlamı hakkındaki belirsizliklerin üstesinden gelmeye yardım edebilmektedir. Ayrıca, izolasyon duygusunu engellemekte, birlikteliği geliştirebilmektedir. Önceden de belirtildiği gibi bunların hepsi öğretimin anlamlılığını artırabilir (Miles, 1981'den aktaran Celep, 2000).

Toplam Kalite Yönetimi sisteminde takım çalışması ve kalite çemberleri uygulaması verimliliğin ve doğru karar alma ve uygulamayı sağlamasının yanında sonuç itibariyle çalışanlarda adanmışlık duygusunun gelişimine katkıda bulunabilmektedir.

2.3.4.5. Kaynaklar

Öğretime etki eden 5 kaynağın önemli olduğu saptanmıştır.

1. Düzenli öğrenme çevresi: Genel olarak düzenli öğrenme çevresine sahip olan okullarda, öğretmen adanmışlığı yüksektir.
2. Yönetsel destek: Müdür, rollerin açık olduğu, kuralların sürekli olarak uygulandığı, doğruluğun ve çalışkanlığın güvence altına alındığı bir ortam oluşturarak, içsel bir çevre yaratmaya katkıda bulunabilir. Yönetsel ahenk ve uyumun olduğu okullarda öğretmenler kendilerini okullarına daha çok adamaktadırlar.
3. Yeterli fiziksel koşullar: Çalışmayı kolaylaştıran koşulları ifade etmektedir. Öğretmenler, yetersiz ısıtma, masa, perde ile pencerelerin sağlıksızlığı veya eksikliği halinde rahatsız olmaya başlamaktadırlar. Yüksek dercede adanmış öğretmenlerin, diğer öğretmenlerden daha iyi koşullara sahip olduğu düşünülebilir.
4. Yeterli öğretim kaynakları: Ders araç gereçlerine sahip olma durumudur.
5. Dengeli iş yükü: Verilen derslerin çeşitliliği ve sayısı, sınıfın öğrenci sayısını ifade etmektedir (Celep 2000).

2.3.4.6. Karara katılma

Öğretmenlerin alınacak stratejik kararlara katılımları, daha iyi kararlar alınmasına ilişkin becerilerini geliştirmesine olanak sağlayacağından, kendilerini özgün kararlara adamaya başlayacaklar, uzun dönemde örgüte daha çok adanacaklardı. Ancak adanmışlık az olursa, o zaman karar sürecine katılım sınırlandırılmalıdır. Karşıt durumda bu tür katılım, okul

amaçları ile tutarlı olmayan bir kararın alınmasını doğurabilir (Celep 2000).

Katılımın en geniş anlamda sağlanması için, öğretmen veya alt kademedeki yöneticiler karar sürecinin olabildiğince başında yer almalıdır. Astlar, sorunun tanımlanması ve ayrıntılı olarak incelenmesi aşamasında karara katıldığında, işbirliği gelişmekte ve astların daha sonraki karar verme süreci basamaklarına katılımı sağlanmaktadır. Öğretmenlerin stratejik kararlara katılımı dikkate alındığında, katılma ile adanmışlık arasında yüksek ilişkinin olduğu görülmektedir.

Orta öğretim öğretmenlerinin okul politikaları ve örgüt amaçlarına adanmaya ilişkin karar verme yoksunluğu duygusu arasında anlamlı olumsuz ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Bacharach v.d., 1990'dan aktaran Balay, 2000). Ayrıca, müdürlerin öğretmen önerilerine göre davrandığı okullarda, adanmışlığın yüksek olduğu anlaşılmıştır (Hoy v.d., 1990'dan aktaran Celep, 2000).

Özetle, katılım öğretmenlerin okula, işlerine adanmasını artırabilmekte; ancak bazı durumlarda etkisi az olabilmektedir. Katılımın etki derecesi, öğretmenlerin katılımdaki etkisine, bu etkiye yönetimin açık olması ve öğretmenler arasında normatif fırsatların kabulü alanları gibi koşulların değişimine bağlıdır.

Toplam Kalite Yönetimi sisteminde tam katılım kapsamında katılımcı karar verme mekanizmasının kurumsallaştırılması çalışanların örgütsel adanmışlık düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir.

Bu amaçla örgütsel adanmışlık (OCQ) yaklaşımına dayalı olarak, öğretmenlerin okula okuldaki diğer öğretmenlere, mesleklerine ve işleri olmak üzere 4 adanma odağının önemli olduğu görülmektedir.

2.4. Motivasyon

Motivasyon kelimesi, İngilizce ve Fransızca motive kelimesinden türetilmiştir. Motive kelimesi Türkçe'de güdü veya harekete geçirici olarak belirtilebilir (Eren, 2001). Motivasyon, davranışı hedefe yönlendiren ve faaliyete geçiren güçtür. Motivasyon; insanları belirli bir amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için gösterilen çabaların toplamı olarak da tarif edilebilir (Ertürk, 1995'den aktaran Öztürk ve Dündar,

2003). Kurumlarda ise motivasyon, bireylerin ihtiyaçlarının tatmin edilmesi için ortam yaratarak, etkileyerek, isteklendirerek kişileri harekete geçirir. Bu ihtiyaçların uyarılmasıyla güdüler ortaya çıkar. Birey ihtiyacını karşılamak için güdülendikten sonra davranışa geçer. Bu davranışı sonucunda da ihtiyacı tatmin olur (Taştan, 2003a).

Erdoğan'ın da belirttiği gibi motivasyon ile başarı arasında olumlu bir ilişki yatmaktadır; motivasyon başarıyı yüksek derecede artırmaktadır (Erdoğan, 1994'den aktaran Öztürk ve Dündar, 2003). Ayrıca kurumlarda kişilerin harcadıkları çabalardan içinde bulundukları motivasyon derecesi hakkında bir fikir yürütebiliriz.

Motivasyon kişisel ihtiyaçlar, istekler ve dürtülerden kaynaklanır ve kişiye bir davranışta bulunma isteği verir. Bir amaca ya da ödüle yöneliktir. Amaçlar davranışı kontrol etmez, sadece etkiler ve kişiyi ihtiyacını tatmin etmek için uyarır. Yöneticiler ve liderler çalışanların motivasyonuna etki edebilir, fakat bunları kontrol edemez. Bir ihtiyaç tatmin edildiğinde diğeri ortaya çıkar. Tatmin edilmiş bir ihtiyaç artık motivasyon aracı değildir.

Davranışın değişmesine yol açan üç duygu vardır: korku, görev, sevgi. Korkudan dolayı motive olduğumuzda bunu mecburiyetten yaparız. Görevden dolayı motive olduğumuzda bunu yapmamız gerektiği için yaparız. Sevgiden dolayı motive olduğumuzda ise bunu istediğimiz için yaparız.

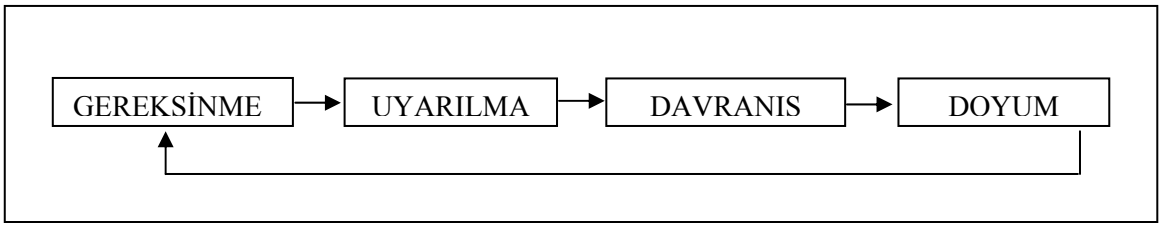
Motivasyon her zaman bilinçli ve gözlemlenebilen ihtiyaçlara yönelik olmayabilir. Kişiyi farkında olmadan motive eden şeyler de vardır. Motivasyonla iş tatmini aynı şey değildir. Bir davranışın birçok motive edicisi olabilir. Motivasyon ve davranış aynı şey değildir (Taştan, 2003a).

Bursalıoğlu'na göre "Örgütsel motivasyon, bir işgöreni çalışmaya başlatan ve devamını sağlayan etkiler bütünü" olarak da nitelendirilmektedir (Bursalıoğlu, 1994'den aktaran Öztürk ve Dündar, 2003). İnsanın kendi amaçları yönünde güdülenmesi doğaldır. Ama örgütsel amaçlara güdülenmesi yapaydır. (Başaran, 1991'den aktaran Öztürk ve Dündar, 2003). Buradan hareketle kurum çalışanlarını yaptıkları işe motive etmek çok önemlidir, bireyin örgütsel amaçlar yönünde motive edilmesi sağlanmadıkça örgütsel edimler istenen düzeyde olmayacaktır. İnsanlar kurumlara bir amacı gerçekleştirmek için getirilmişlerdir. Bu amaç üretim veya hizmet olabilir. Bunun için onlara hizmetleri karşılığında bazı şeyler

verilir böylece kendileri belirli bir yöne devamlı olarak özendirilmiş olurlar (Eren, 2001).

2.4.1. Motivasyonun oluşma süreci ve özellikleri

Güdü, çeşitli gereksinimlerin karşılanması için bireylerin davranış ve eyleme iten neden olarak tanımlanırken, motivasyon bu eylemin kendisini yaratır. Kısaca motivasyon, güdülerin etkisiyle eyleme geçme gerçekleşme sürecidir. Bu sürecin oluşmasında dört önemli aşamadan söz edilebilir.



Şekil 2.3. Motivasyon Gerçekleşme Süreci

Motivasyon, bireylerde belirli şeylere karşı duyulan gereksinmeyle başlar. Bir başka değişle motivasyonun kaynağını gereksinmeler oluşturur. Bu gereksinme ortaya çıktığında bireyde onu karşılama isteği belirir. Böylelikle birey itici bir güçle uyarılmaya başlanmıştır. Belirli gereksinmeler karşılanmak üzere saptandıktan ve birey iç ve dış etkilerle uyarıldıktan sonra bu kez çeşitli biçim ve yönde davranışlara geçer. Bireyin amacı kendisine gereksinmelere karşı duyduğu isteğin doyumunu sağlamaktır (Cüceloğlu, 1999).

Motivasyon sürecinde üç aşamadan söz edilmektedir (Can ve Tekarslan, 1996'dan aktaran Taştan, 2003a)

1. Davranışı tetiklenir ve kişi kendisine bir takım hedefler (Fizyolojik veya psikolojik) koyar. İnsan davranışını tetikleme, insanın içinde onu çeşitli şekillerde davranmasını sağlayan güdüler ve bu güdüleri harekete geçiren çevresel faktörlerle ilgilidir.
2. Hedefe yönelik davranışlarda bulunular. Amaç zihinde oluşturulan düşünce ve hedeflere ulaşmaktır.
3. Hedeflere ulaşılır ama burada olay bitmez çünkü davranışın sürdürülmesi gerekir. İlk iki faktöre bağlı olarak, bireyin davranışını sürdürmesi yada sürdürmemesi ile

alakalıdır. Bu üç faktör de çalışan bir insanı analiz etmemiz ve onu anlamamız açısından anahtardırlar.

2.4.2. Motivasyon kuramları

Güdülenme kuramları E. Koç' a göre en genel kapsamı ile "davranışçı yaklaşımlar", "insancıl yaklaşımlar", "bilişsel yaklaşımlar" ve "sosyal öğrenme yaklaşımları" başlıkları altında incelenebilirler (Koç, 2000'den aktaran, Keskin 2005).

Davranışçı yaklaşıma göre güdüler, şartlanma ve modelden öğrenme yollarıyla öğrenilmektedir. Davranışsal yaklaşımın etkinliği, büyük ölçüde pekiştireçlere bağlıdır. Bu yaklaşım, dışsal güdülenmeye dayalı bir yaklaşımdır. Sınıf ortamında öğrenci kendi amaçlarını bir kenara bırakıp, kendini ödüle getiren amaca yönelebilir. Davranışsal yaklaşımın en ilkel durumu okullarda yaygın bir şekilde uygulanmasına rağmen, öğrencileri güdüleme konusunda tartışmalı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma getirilen ana eleştiri, dıştan güdülemenin bireyin üzerinde yaratabileceği olumsuz etkileridir. Kişiler sadece ödül almak için istenilen davranışı yapar hale gelebilir. Ödüller, kalite standardını karşıladığı zaman değil de, sadece ödev yerine getirildi diye verilirse, dıştan gelen olumsuz etkilerde artış görülür. Örneğin, bir öğretmen öğrencilerine araştırma projelerini veya ödevlerini yaptıkları için 100 puan verirse bu durum öğrencilerde orta düzeyde başarı göstermenin bile, 100 puan getireceği fikrini uyandırır. Öğrenciler, alınan ödülün çaba ve ödevin kalitesi ile değil de, onun yapılmasıyla kazanılacağı mesajını alırlar. Bu da güdülemeye zarar verir (Koç, 2000'den aktaran, Keskin 2005).

İnsancıl yaklaşıma göre kişilerin tamamen motivasyondan uzak olmadığı, dışarıdan belli kalıplara göre yönlendirilseler bile, aslında kendilerinde de bu tür bir güdülenmenin var olduğu kabul edilir. İnsancıl psikoloji, insanı zihinsel, duygusal ve soysal faktörler içinde bir bütün olarak inceler ve bu faktörlerin öğrenmeyi nasıl etkileyeceği üzerinde durur. İnsancıl psikoloji kişilerin algılamaları ve içten gelen ihtiyaçlarına cevapları üzerine odaklanır. Güdülenme, öğretmenin öğrenciye sınıfta dışsal olarak yaptığı bir şey değildir, aksine büyüme, gelişme ve yeni tecrübeleri bideştirmek için zaten var olan pozitif bir eğilimi beslemedir. İnsancıl yaklaşıma göre her birey değerlidir (Koç, 2000).

Bilişsel yaklaşıma göre, düzeni ve dünya işlerini anlama ve denge kurabilme ihtiyacından

dolayı güdüleniriz. Davranışsal yaklaşımda, dışsal etkenler önemli görülürken, bilişsel yaklaşımda ise içsel etkenler önemlidir. Hoşlandığı bir dersin sınavına çalışan bir öğrenci yorgunluğunun, açlığının ya da uykusuzluğunun farkında olmayabilir. Çünkü, amaçlarını gerçekleştirme gibi içsel ihtiyaç onu etkilemektedir. Ancak, bütün öğrencilerin içsel ihtiyaçlarını harekete geçirmesi zordur. Çünkü, öğrencilerin beklentileri, amaçları, değerleri ve ihtiyaçlan çok farklıdır. Bilişsel yaklaşım, öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarını açıklamada yardımcı olmaktadır (Koç, 2000'den aktaran, Keskin 2005).

Sosyal öğrenme yaklaşımı, davranışçı ve bilişsel yaklaşımların özelliklerini içerir ve yeni boyutlar ekler. Sosyal öğrenme kuramına göre, sadece dışsal uyarıcılardan etkilenmediğimiz gibi, yalnızca içsel etkilerle de yönlendirilmeliyiz. Çevresel degişkenler ve bilişsel özellikler kadar, öz-yeterlik, bağımlılık, başarı, saldırganlık gibi kişisel özellikler de bireyin davranışını etkiler. Davranışlar, çevresel değişkenler, bilişsel özellikler ve kişisel özelliklerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Sosyal öğrenme yaklaşımına göre, güdülenmeyi etkileyen üç ana etken vardır:

1. Bireyin amacına ulaşma beklentisi
2. Amacın birey için değeri
3. Bireyin yapılacak işe yönelik tepkisi.

Birey ilk iki maddeye olumlu cevaplar veriyorsa öz-yeterlik duygusu gelişecektir. Öz-yeterlik, bireyin belirli bir işi başaracak yeteneğe sahip olduğuyla ilgili algısıdır. Birey geçmiş yaşantılarına dayalı olarak veya başka kişilerin yaşantılarını gözleyerek, bir işin sonucunu tahmin eder. Beklenen sonuçlar olumlu ise ve yapılacak iş yarar sağlayacaksa güdülenme gerçekleşir. Davranışlar büyük bir çoğunlukta önceki davranışların sonuçları tarafından yönlendirilir. Örneğin ellerimizin donmasını beklemeksizin eldivenlerimizi giyeriz. Öğrenciler yeni bir yarıyıla başladıklarında alacakları derslerin hangilerinde başarılı ya da başarısız olacaklarına dair bir yargıya sahiptirler. Bu yargı büyük ölçüde onların elde edecekleri sonucu etkiler (Koç, 2000'den aktaran, Keskin 2005).

2.4.3. Motivasyon kuramlarının bir diğer sınıflandırması

Motivasyon teorileri farklı bir açıdan bakıldığında kapsam ve süreç teorileri olmak üzere ikiye ayrılır. Kapsam teorilerinde ihtiyaçlar ön plandadır ve motivasyonu başlatan

faktörleri açıklamaya çalışırlar. Süreç teorilerinde ise, sonuçlar ve bu sonuçları algılama biçimi önemlidir.

2.4.3.1. Kapsam kuramları

2.4.3.1.1. Abraham H. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi

İnsan ihtiyaçları belirli önceliklere sahiptir. Abraham Maslow dinamik bir yapıda olan insan ihtiyaçlarının doğasını inceleyerek, bu ihtiyaçları önem sırasına göre bir hiyerarşi içine koymaya ve bunları giderecek örgütsel araçları belirlemeye çalışmıştır (Taştan, 2003b).

A.H.Maslow'a göre, bütüninsan ihtiyaçlan aşağıdan yukarıya doğru beşli bir kademe içinde incelenebilir:

1. Fizyolojik İhtiyaçlar : yeme, içme, barınma, hayatı devam ettirme.
2. Güvenlik İhtiyaçları : hastalık, yaşlılık gibi hallerde geleceği garantiye almak.
3. Ait Olma ve Sevgi İhtiyaçları (sosyal ihtiyaçlar): kendi kendini anlama, şefkat gibi.
4. Değer - Saygınlık (benlik) İhtiyaçları: prestij, başarı, saygı görme gibi.
5. Kendini Gerçeldeştirme İhtiyaçları: yapma tamamlama arzusu, kişisel tatmin, kişisel başarı, bilimsel buluşlar.

Bu teoriye göre fizyolojik ihtiyaçlar nitelikleri bakımından temeldir. Güvenlik ihtiyaçları, işe ve amire karşı güvensizlik, ihtiyarlık korkusu ve buna benzer korku ve tehditlerle ilgilidir ve kişi kendisini garanti altına almaya çalışır. Güvenlik sağlandıktan sonra, bir sosyal gruba ait olma hissi önem kazanır. Değer ihtiyaçlarında kişi, gerek grup içinde gerekse grup dışından kendisine devamlı değer verilmesini ister. İhtiyaçlar dizisinin sonuncu bölümünde ise, yaratma ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı meydana gelmektetir. A.H.Maslow' a göre çoğu kişi ihtiyaçlar dizisinin en son bölümüne gelemeyebilir.

A.H.Maslow, güdülenmeyle ilgili görüşlerini çalışma hayatına uygulamayı hiç düşünmemiştir. Bu uygulamayı 20 yıllık bir gecikme ile Douglas Mc Gergor, "Kurumların İnsan Yanı" isimli eserinde yapmıştır (Aslan, 2002).

Çizelge 2.2. İhtiyaçların Şirketlerde Karşılanması (Aslan, 2002)

Tanımlar	İşletme Örnekleri
Fiziksel ihtiyaçlar	Yemek ve barınma için yeterli maaş
Güvenlik ihtiyaçları	Uzun süreli sözleşme, güvenli çalışma ortamı, eşit fırsatlar
Sevgi ihtiyaçları	Çalışma arkadaşlarından kabul görme, yakın dosluklar
Değer ihtiyaçları	Etkileyici unvan, büyük ofis, şirket arabası
Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları	Otonomi ve kendini gelişyitmesini sağlayacak bir iş imkanı

Herhangi bir motivasyon problemiyle karşılaşan yönetici çalışanların en gerekli ve önemli problemlerini belirlemeli ve işteki performansının artması için bu gerekli ihtiyaçları karşılamalıdır. Kişilerin ihtiyaçları her zaman bir hiyerarşi içinde olmamasına rağmen, bu yöneticiye motivasyon problemlerini anlamada yardımcı olur (Taştan, 2003b).

Unutulmamalıdır ki, bu beş basamaklı ihtiyaçlar Amerikan kültürünü köken almaktadır. Farklı kültürlerde ihtiyaçların öncelikleri değişebilir. Çin Halk Cumhuriyetinde yapılan bir araştırmada ilk sırada ait olma ihtiyacının yer aldığı görülmüştür (Aslan, 2002).

2.4.3.1.2. Erg teorisi

C.P .Alderfer tarafından geliştirilen bu kuram, A.H.Maslow'un yaptığı açıklama ve verilere dayanarak, daha çok çalışma hayatındaki ihtiyaçlara yönelmiştir. Kuram bu üç ihtiyacın baş harflerinden oluşmuştur. Bu ihtiyaçlar, varolma **(existence),** beraber olma **(relatedness)** ve gelişmedir **(growth)** (Aslan, 2002).

Varolma gereksinimleri yaşar kalma için temel olan Maslow'un fizyolojik ve güvenlik gereksinimleri olarak nitelediği gereksinimleri kapsamaktadır. Aidiyet gereksinimleri bireylerin başkalarıyla bir arada olma, sosyal ilişkiler kurma gereksinimleri ile ilgilidir. Gelişme gereksinimi ise bireylerin kişisel olarak kendilerini geliştirmeleri gereksinimini ifade etmektedir. Bu teoride A.H.Maslow'un ihtiyaçlar silsilesinden farklı olarak ihtiyaçlar arasında kesin sınırlar yoktur ve belli bir seviyedeki ihtiyaçlar karşılanmadığı zaman alt

seviyedeki ihtiyaçlara geri dönülebilir. Dolayısı ile A.H.Maslow' un doyum kavramına bir de doyumsuzluk kavramı eklenmiş olur. Bir kişinin aynı anda birden fazla ihtiyaca sahip olabileceği düşüncesi, bir önceki kuramdan farklı diğer bir noktadır. Farklı yoğunlukta olsalar da kişiler farklı seviyedeki birçok ihtiyaca aynı anda sahip olabilirler (Aslan, 2002).

ERG modelinin yöneticiler açısından taşıdığı önem şuradadır. Şayet bir yönetici astlarından birinin gelişme ihtiyaçlarından birinin engellendiğini gözlemlerse, astının veya astlarının davranışını ilişki veya varolma ihtiyaçlarını tatmin etmeye doğru yeniden yönlendirmelidir. Bir başka deyişle yöneticiler, işgörenlerin engellenen ihtiyaçlarını anlamadıklarında, bunların yerine geçebilecek daha düşük düzeyli ihtiyaçlara hitap edebilecek yeni fırsatlar ortaya koymalıdırlar.

2.4.3.1.3. Frederic Herzberg' in iki faktör kuramı

A.H.Maslow' un motivasyon teorisinde esas olan beş ihtiyaç dizisi ve buna göre bir kişinin bu ihtiyaçlarını ne ölçüde tatmin ettiği veya etmediği önem taşımaktaydı. Alternatif olarak F.Herzberg ve arkadaşları F.Herzberg Modeli diye bilinen "çift faktör" kuramını geliştirmişlerdir. Bu kuramın konusu iş gören tatmini ve tatminsizliğidir. F.Herzberg 1950' lerde Batı Pensilvanya' da 200 mühendis ve muhasebeciyi kapsayan bir araştırma yapmış ve deneklerden o anda çalıştıkları işlerinde kendilerini çok iyi ve çok kötü hissettikleri zamanları düşünmelerini istemiştir. F.Herzberg araştırma sonucunda bireylerin işyerlerindeki motivasyonlarını etkileyen değişkenlerle, işte tatminsizlik yaratan değişkenlerin iki ayrı grupta toplandığını belirlemiştir. Birinci grubu hijyen (koruyucu) faktörleri, ikinci grubu ise motivasyon faktörleri olarak sınıf1andırnıştır (Taştan, 2003b).

1. **Hijyen faktörleri:** Bunlar çevreye ilişkin ve işin dışında kalan faktörlerdir. Bu faktörler başarıldığında çalışanda hiçbir tatmin yaratmazlar. Bunlar iş tatminini artırmaz, ancak var olmadıklarında iş tatminsizliği yaratırlar. Hijyen faktörleri ücret, saygınlık, emniyet, iş koşulları, yan ödemeler, siyasetler, yönetim uygulamaları ve işin dışında kalan faktörler olarak sıralanabilir. Bu faktörleri genellikle kurumlar belirlerler.
2. **Motivasyon faktörleri:** Anlamlı ve zevk verici bir işte çalışma, başarının görülmesi, başarı duygusundan zevk alma, sorumluluk üstlenme, işte gelişme ve yükselme olanakları bulma motivasyon faktörleri arasında sayılabilir. Bu faktörler

başarının ödüllendirilmesine yönelik olduklarından doğrudan tatmin duygusunu yansıtırlar. Hijyen faktörlerinın tersine, bu faktörler işyerinde olduklarında işteki performansı ve motivasyonu artırır, fakat olmadıklarında iş tatminini azaltır (Taştan, 2003b).

2.4.3.1.4. D.C. Mc Clelland'ın öğrenilmiş ihtiyaçlar teorisi

1940'ların sonlarında psikolog David Mc Clelland ve arkadaşları, T.A.T (Tematik Algı Testi) testini insan ihtiyaçlarını ölçmede bir yöntem olarak kullanmaya başlamışlardır. Bilindiği gibi T.A.T testleri, kişilere gösterilen resimler hakkında hikayeler yazdıkları projektif tekniğine dayalı bir yöntemdir. Örneğin, Mc Clelland ve arkadaşları bir çalışmalarında üç yöneticiyi teste tabi tutmuşlar ve bu yöneticilere verilen bir resimle (ki bu resimde iskemlede oturan birinin işyerindeki masasının üzerindeki aile fotoğrafına baktığı görülüyordu) ilgili hikaye yazmaları ya da söylemeleri istenmiştir. Yöneticilerden ilki, resimle ilgili olarak bir mühendisin ailesi ile birlikte tatil planının hayalini kurduğunu söylemiştir. Diğeri, bir tasarımcının ailesinin ihtiyaçlarını göz önüne alarak bir alet tasarladığını söylemiş, üçüncüsü ise güvenli görünümü nedeni ile kişinin bir problemi çözmek üzere olduğunu söylemiştir. Buradan üç yöneticinin de başarı ihtiyacında oldukları ama aralarındaki derecelerin farklı olduğunu belirtmiştir. Bu ve benzeri çalışmalara dayanarak Mc Clelland, bu üç farklı yaklaşımı incelemiş ve deneye katılanların ihtiyaçlarının altında yatan önemli duyguları davranışlarına yansıttıklarını ileri sürmüştür. Mc Clelland araştırmaların sonucunda üç tür ihtiyaç ortaya koymuştur; başarı, ait olma ve güce duyulan ihtiyaçlar (Eren, 2001).

David Mc Clelland diğer kuramlardan farklı olarak bu ihtiyaçların doğuştan olmadığını, öğrenme sonucu kişiler için önem kazanmaya başladığını belirtmiştir (Aslan, 2002). Bu üç ihtiyaçtan en çok başarı güdüsünün birey ve toplumu etki altında bıraktığı düşünülmektedir. Ancak başarı tek başına güdülemede etken olamaz (Eren, 2001). D.C.McClelland'ın üzerinde en az durduğu ihtiyaç ise ait olma ihtiyacıdır. Bu ihtiyaca sahip olanlar önderlik etmekten ziyade, takip etmeyi tercih ederek, gruba uyarlar.

Başan ihtiyacı yüksek olanlar üst düzey yöneticiliğine en uygun olan kişilerdir. Üst düzey yöneticilerinde orta derecede güç ve çok az ait olma ihtiyacı bulunmalıdır. Başarı ihtiyacı öğrenebildiğine göre, eğitim yolu ile bu kişilere mevkilerinde yüksek başarı ihtiyacı kazandırılabilir. Ancak başarı ihtiyacı, çocuklukta uygun bir ortamı içinde gelişir, yerleşir

ve kişiliğin bir parçası olur. Çocukluğunda bu ihtiyacı gelişmemiş olanlarda sürekli başarı ihtiyacı yaratmak mümkün olmayabilir.

2.4.3.2. Kapsam kuramlarının karşılaştırılması

Kapsam kuramları karşılaştırıldığında A.H.Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı ile C.P.Alderfer' in erg teorisindeki var olma basamağının eşdeğer düzeyde olduğu görülmektedir. A.H.Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki sosyal/ait olma ihtiyacı ile C.P.Alderfer' in erg teorisindeki birlikte olma basamağı ve D.C.Mc Clelland' ın ait olma ihtiyacı aynı düzeyi ifade etmektedir. F.Herzberg' in hijyen faktörleri A.H.Maslow' un fizyolojik, güvenlik ve sosyal/ait olma ihtiyacı ile eşdeğerdir. A.H.Maslow' un saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı, C.P.Alderfer' in gelişme teorisi, F.Herzberg' in güdüleyici faktörleri ile D.C.Mc Clelland' ın güç ve başarı ihtiyacı teorisinin eşdeğer olduğu görülmektedir.

Çizelge 2.3. Kapsam Kuramlarının Karşılaştırılması (Aslan, 2002)

<table>
<tr><th>A.H.Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi</th><th>C.P .Alderfer'in ERG Teorisi</th><th>F .Herzberg' in İki Faktör Teorisi</th><th>D.C.Mc Clelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi</th></tr>
<tr><td>Kendini Gerçekleştirme</td><td rowspan="2">Gelişme</td><td rowspan="2">Güdüleyiciler</td><td rowspan="2">Başarı İhtiyacı
Güç ihtiyacı</td></tr>
<tr><td>Saygınlık</td></tr>
<tr><td>Sosyal/Ait Olma</td><td>Birlikte Olma</td><td rowspan="3">Hijyen Faktörleri</td><td>Ait Olma</td></tr>
<tr><td>Güvenlik</td><td rowspan="2">Var Olma</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Fizyolojik</td></tr>
</table>

2.4.3.3. Süreç kuramları

Bu kuramılar davranışın nasıl harekete geçirilip yönlendirileceğini ya da yavaşlatılacağını açıklamaya çalışan kuramlardır. Kapsam teorilerinde insanlar pasiftir ve ihtiyaçları onları belli davranışlara iter (Aslan, 2002). Bu kuramlar bireylerin hangi amaçlar tarafından, nasıl motive edildikleri noktasından hareket ederek, bireyin davranışlarını, dışardan kaynaklanan etmenlerle açıklamaya çalışırlar (Taştan, 2003b). Güdülemenin karmaşıklığı bu teorilerde ortaya çıkar, dolayısı ile daha fazla değişken devreye girer.

2.4.3.3.1. Victor H.Vroom'un (Ümit) Beklenti Kuramı

Süreç teorileri arasında içinde en fazla sözü edilen beklenti teorisi, Victor Vroom tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram bireyin akılcı davrandığı ve kendisine sunulan seçenekler arasından amaçlarına ulaşma olasılığını arttıracağını düşündüğü davranış tarzını seçeceğini varsaymaktadır. Buna göre, insanlar alternatif davranış tarzları arasında bu hareketlerin sonuçları hakkında beklentilerine göre seçim yaparlar. Sonuç motivasyon için son derece önemlidir. Sonucun değeri bu teoride değerlilik (valence) terimi ile adlandırılır. Değerlilik olumlu ya da olumsuz olmak üzere iki bölüme ayrılır. Ücret, terfi gibi sonuçlar olumlu iken çatışma, baskı, azarlama gibi sonuçlar olumsuz değerlere sahiptir. Beklenti kuramına göre çalışanlar sadece işlerinden umduklarını buldukları zaman tatmin olurlar.

V.H.Vroom'a göre bu teorinin 5 tane değişkeni vardır (Taştan, 2003b):

1. Birinci dereceden sonuçlar
2. İkinci dereceden sonuçlar
3. Çekicilik
4. Beklenti
5. Araçsallık

Buna göre, eğer bir işyerinde beklenti ya da çekicilik değerlerinden biri sıfır olursa motivasyon olmayacaktır. Bu modele göre kişiler sadece güçlü içsel dürtülere, karşılanmayan ihtiyaçlara veya ödül ve ceza verilmesine göre hareket etmezler. Bunun yerine bireylerin davranışlarındaki inançların, algılamaların ve olasılık tahminlerinin etkileri üzerinde durulur. Yöneticiler bu modele göre motivasyon sağlayacak uygun ortamlar hazırlamaya çalışırlar. Yönetici, motivasyonu sağlayacak olan faktörlerin işyerinde yoğun bir şekilde bulunmasına dikkat etmelidir, çünkü bunlardan biri yoksa kişi. o konuda güdülenmeyecektir. Tüm çalışanlar aynı amaçlara sahip olmayabilirler. Çalışanların geçmişlerinin, tecrübelerinin ve diğer özelliklerin bilinmesi bu amaçların belirlenmesini kolaylaştırır (Taştan, 2003b).

2.4.3.3.2. Edward Lawler ve Lyman W.Porter'in geliştirilmiş ümit kuramı

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. Porter-Lawler Modeli'ne göre; yüksek başarının doyum sağlaması için, beklentiler ve ödül arasında dengenin kurulması ve ödüllendirme sürecinin adil olması beklenmektedir. Bu kuram ilişkiyi gösterse de, hangi tür güdülerin başarıyı olumlu etkileyeceği hakkında açıklamalarda bulunmaz.

2.4.3.3.3. J.S.Adams'ın ödül adaleti ya da eşitlik kuramı

J.S.Adams adlı düşünür ABD 'de Generel Electric işletmesinde güdüleme konusunda yaptığı araştırmalar sonucunda, ödül adaletinin önemine işaret etmiştir. Eşitlik kuramında çalışanlar, işin sonucu ve o işe yapılan yatırımları karşılaştır. Yatırımlar, çalışanın gösterdiği çabaları ve sahip oldukları yetenekleri, eğitimleri ile işteki performanslarını içerir. Sonuçlar ise ücret, terfi, takdir, başan ve statü gibi işin tamamlanması sonucunda elde edilen ödüllerdir.

Yapılan karşılaştırma sonucunda kişinin sonuç-yatırım orantısı, diğerlerininkinden düşük olabilir, aynı olabilir veya daha yüksek olabilir. Bu orandaki dengesizlikler doyumsuzluğa yol açar. Oran düşükse, bu farkı azaltmak amacı ile sonucun daha fazla olması için çaba gösterebilir ya da ters bir tepki içine girip işlerini (yatırımı) yavaşlatabilirler. Eğer kişi eşitliği sağlayamazsa, ya karşılaştırma yapmaktan vazgeçer ya bir başka karşılaştırma grubu seçer veya eşitliğin olduğu bir başka yerde iş arar.

Ödül adaleti, dengeyi kurmada, şirketlerdeki düşmanlık, kin, hırs ve ihtiras nedeni ile ortaya çıkan olumsuz etkileri azaltma konularında yardımcı olur. Ancak bazı durumlarda kişiler kendileri için dengesizlik isteyebilir ve bunu deneyimleri nedeni ile hak ettiklerini düşünebilirler. Dolayısı ile objektif değerlendirmede zorluklar yaşanabilir (Eren, 2001b).

2.4.3.3.4. C.J. Cranny ve P.C. Smith'in basitleştirilmiş süreç kuramı

Bu iki araştırmacı ümit kuramından etkilenerek bir model geliştirmeye çalışmışlardır. Onlara göre ümit kuramı teknik terimler içerir ve karmaşıktır. Bu kuramda adı geçen çaba, doyum, başarı *ve* ödül kavramları ile daha basit ve anlaşılır bir model oluşturulabilir. Bu model; başarı modelin ortasında yer almakta, ödül ve doyum üzerinde tek yönlü etkide bulunmakta, aynı zamanda çaba tarafından etkilenmektedir. Model ödüllerin yalnız başına

başarıyı etkilemediği, asıl doğrudan etkinin çaba olduğunu göstermektedir (Eren, 2001b).

2.4.3.3.5. Hedef tayini teorisi (E.A.Locke'un bireysel amaçlar ve iş başarısı ilişkisi kuramı)

E.A.Lock' a göre iş görenlerin işteki başarısının en büyük belirleyicisi onların kişisel amaçlarıdır. Kişiler önce çevrelerini inceleyerek belli algılarda bulunurlar. Bunların sonucunda belli duygu ve davranışlar oluşturarak, kendi amaçlarına ve kurumun amaçlarına hizmet etmeye başlarlar (Eren, 2001b).

Hedeflerin veya çalışandan beklenilen sonuçların motivasyonda önemli olduğu ve zor ama kabul edilebilir hedeflerle iş performansı arasında ilişki olduğunu öne süren bir teoridir. Bu kuram her bireyin bilinçli bir şekilde amaç seçtiğini varsayar, ancak birey her zaman amaçlı hareket etmediği gibi, amaç belirlemede ve uygulamada akılcı davranamaz. Buna rağmen kuram bireyleri değerlendirirken, işyerindeki ve bireysel amaçları bağdaştırmak açısından yararlı bilgiler vermektedir (Eren, 2001 b)

Hedef tayini teorisi diğer güdü teorilerine göre uygulamaya çok daha fazla açık olan bir teoridir. Diğer teorilerle yakın ilişkisi vardır. Hedefleri bilmenin bir ihtiyaç olarak kabul edilmesi durumunda kapsam teorileri ile ilişkilendirilir. Hedeflerin kabul edilir olması, hedeflere değerlik kazandırır, performans - sonuç beklentisi artar ki bu da ümit kuramı ile ilişkileri ortaya çıkarır. Amaçları uyguladıktan sonraki geri bildirim döneminde karşılaştırmaya yer verilerek eşitlik kuramı ile bağlantı oluşturulabilir (Aslan, 2002).

2.4.4. Örgütsel motivasyon

Bursalıoğlu'na göre "Örgütsel motivasyon, bir işgöreni çalışmaya başlatan ve devamını sağlayan etkiler bütünü" olarak da nitelendirilmektedir (Bursalıoğlu, 1994). İnsanın kendi amaçları yönünde güdülenmesi doğaldır. Ama örgütsel amaçlara güdülenmesi yapaydır (Başaran 1991'den aktaran Öztürk ve Dündar, 2003). Buradan hareketle kurum çalışanlarını yaptıkları işe motive etmek çok önemlidir, bireyin örgütsel amaçlar yönünde motive edilmesi sağlanmadıkça örgütsel edimler istenen düzeyde olmayacaktır. İnsanlar kurumlara bir amacı gerçekleştirmek için getirilmişlerdir. Bu amaç üretim veya hizmet olabilir. Bunun için onlara hizmetleri karşılığında bazı şeyler verilir böylece kendileri

belirli bir yöne devamlı olarak özendirilmiş olurlar (Eren, 2001) Tam istihdamın mümkün olduğu, nitelikli iş gücü istihdamının genişlediği endüstri toplumlarında örgütlerin en fazla verimi elde edebilmesi için işgörenin iş tatminine önem vermesi iş verenlerin de işyerini ödüllendirici, sıkıntısız hale getirmeleri gerekir (Oğraş, 2001).

Erdoğan'ın da belirttiği gibi motivasyon ile başarı arasında olumlu bir ilişki yatmaktadır; motivasyon başarıyı yüksek derecede artırmaktadır. (Erdoğan, 1994'den aktaran Öztürk ve Dündar, 2003). Ayrıca kurumlarda kişilerin harcadıkları çabalardan içinde bulundukları motivasyon derecesi hakkında bir fikir yürütebiliriz.

İnsanlar bir örgüte katıldıkları zaman, beraberlerinde örgüte, işyerinde başarıyı etkileyen belirli gereksinmeler getirirler. Bu gereksinmelerden bazıları fizyolojiktir; diğerleri ise psikolojik ve sosyal değerlerle ilgilidir. Bunlar çalışanların kurumdaki motivasyonunu sağlamada önemli faktörleri oluşturmaktadır.

Çalışanları kurum yararına hareket etmek için motive etmek ve onların uzun vadede işte tutmak zor bir iştir. Çalışanları verimli bir şekilde çalışmaya itecek, sorumluluk almalarını sağlayacak, problemleri çözmeleri için harekete geçirecek ve başarılarını ödüllendirecek bir ortamın yaratılması, yapılması gereken işlerin başında gelir. Her ne kadar insanları çalışmaya motive eden kurumlar değil kendileriyse de, en iyi uygulamaların olduğu kurumlar, yaratıcı çözümler, çok çalışma ve organizasyona bağlılık için ilham veren bir atmosfer yaratırlar. Bu pozitif atmosfer, yetenekleri geliştirme ve yenilerini edinme fırsatını ve güven duygusunu da içeren bir çok yarar sağlar (Öztürk ve Dündar, 2003).

Çalışanların performansını en üst düzeyde tutmayı başaran kurumlar, üst düzey yönetimin desteğini sağlar, beklentileri düzenli olarak ve açık bir şekilde iletirler, otoriteyi organizasyonun tabanına yayarlar, çalışanları problemlere sahip çıkıp çözmeleri için teşvik eder ve başarılı olanları herkesin önünde ve sık sık kutlarlar. Bu kurumlar, ücretlerin tek başına çalışanların performansını arttırmadığını ancak destekleyici bir faktör olduğunu bilirler. Yüksek motivasyonun kaynağı, çalışanların işe yaptıkları katkının değerli olduğunu bilmeleri ve işlerini sevmeleridir. Kurumları ile iyi uyum sağlayan ve kurumun değerlerini destekleyen çalışanların, performansı yükselir, işe devamsızlık oranları düşük olur verimi ve iş ahlakını arttırmayı amaçlarlar. Aydın' a göre de çalışanların kurum tarafından başarılarını artırmaları için etkilenmeleri bir bakıma motivelerinin sağlanmaları

gerekmektedir. Bu etkilerde, yükselmeler, ücret artışları, tanıma, takdir etme ve sınırlı kaynaklara erişme olanağının sağlanması gibi ifade edilmiştir (Aydın, 2000).

20.yüzyılda örgütler çalışanlardan yüksek verim almak için onların motivasyonunun sağlanması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu konuyla ilgili bir çok araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda genel olarak aşağıdaki özelliklerin çalışanlar için motivasyon kaynağı olduğu belirlenmiştir.

1. Ücret artırımı
2. Gelecek güvencesi
3. Yetki ve sorumluluk verme
4. Terfi olanağı
5. İyi ve sağlıklı çalışma koşulları
6. Özel sorunlara ilgi ve yardım
7. Eğitim
8. Üstlerin kendilerine adil davranması
9. Örgütün üyesi olduğu duygusunu geliştirmek (Hopper, 1996'dan aktaran Öztürk ve

Dündar, 2003).

2.4.5. Eğitim örgütlerinde motivasyon

Toplumsal sistem içinde girdisi ve çıktısı insan ağırlıklı olan eğitim kurumları diğer sistemlerden farklı bir yapı oluşturmaktadır. Bu nedenle bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin de özendirilmesi farklıdır ve soruna çok boyutlu bakılmalıdır. Okullann amaçları kara dönük değildir ve öğretmenler sadece ekonomik güdüleyicilerle güdülenemezler. Onların bir davranışının altında, birden fazla güdü bulunmaktadır. Güdü1eme sistemi kurumla üyeleri arasındaki bağları etkilemede önem taşır. Bu nedenle okul ortamında hem güdüleyici faktörler hem de sistem sık sık değiştirilmemelidir (Bursalıoğlu, 1994).

Eğitim yönetiminde öğretmenin işe özendirilmesi sorunu, hem öğretmenle hem de çevresi ile ilgilidir. Bunun için öğretmenin kendisiyle ilgili olarak, tutum, değer, sosyal çevre, eğitim, ilgi, duygu ve kişilik özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu nedenle yöneticinin,

çalışanlanrın kişiliklerini, görevlerinin gerektirdiği çeşitlilikleri, iş çevresinin karakteristik özelliklerini bilmesi gerekmektedir.

Güdüleme içsel ve dışsal özendiricilerle mümkün olabilir. Bunlar da ödüllerdir. Öğretmenlerle ilgili ödülleri şöyle sayabiliriz: yan ücretler, rahat iş koşulları, yükselme olasılığı, tanınma, toplum için anlamlı iş, çalışma saatinde fazladan dinlenme olanağı ve kararlara katılma gibi. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sadece maddi güdü1eyicilerle güdü1enmedikleri, paranın onları güdülemede en iyi ve tek yöntem olmadığı anlaşılmıştır. Çünkü öğretmenler işinin içsel doyuruculuğundan, öğrenci başarısından ve insana hizmet güdüsünden daha çok etkilenmektedirler (Balcı, 1992).

Okulların bu amaçlarını gerçekleştirmeleri öğretmenlerin bu doğrultuda çalışmalarını sağlamakla mümkün olabilir. Öğretmenleri başarı ya da başansızlığa yönelten en önemli etkenin okul yöneticisi olduğu, gelişmiş ülkelerde yapılan araştırma bulgularına göre belirlenmiştir.

Ayrıca öğretmen moralini etkileyen etkenleri saptamaya yönelik araştırmalar arasında, okul müdürünün tutum ve davranışları moral faktörünü etkileyen en önemli etken olarak ortaya çıkmıştır.

Güdülenme, bir ya da birçok insanı belli bir amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı olarak tanımlanmaktadır. Son yıllarda iş görenlerin güdülenmesi konusu örgütün verimliliğini arttırdığı gözlendiği için büyük önem kazanmaya başlamıştır. Ancak bu kolay gerçekleştirilebilecek bir işlem değildir. Çünkü bir örgütte çalışan insanlar, ortak amaçlar doğrultusunda hareket etseler bile aralarında. birçok yönden farklılıklar bulunmaktadır. Okullarda da görevli olan öğretmen ve yöneticilerde değişik eğitim kurumlarından gelmiş, yetenekleri, becerileri, iletişim kurabilme yeteneği, düşünceleri; ilgileri, branşları farklıdır. Bu nedenle öğretmenleri işe güdüleme sorumluluğunu üstlenen okul yöneticisinin değişik güdüleme yollarını bilerek kişiye ve karşılaşılan duruma etkili olabilecek güdüleme yollarını uygulaması gerekli olmaktadır.

Bu nedenlerle yöneticiye büyük görevler düşmekte, yöneticinin doğru zamanda, doğru davranarak, esnek bir yaklaşımla iş göreni hedeflere güdüleyebilmelidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama aracının hazırlanması, veri toplama aracının geçerlik ve güvenirliği, verilerin toplanması ve çözümlenmesi anlatılacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Toplam Kalite Yönetimi uygulanan ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel adanmışlığını değerlendiren, tarama modeli kullanılan bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında, İstanbul ili Anadolu yakasındaki Toplam Kalite Yönetimi uygulayan ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Anadolu yakasından tesadüfi örnekleme ile seçilen 2 ilçe ve bu 2 ilçeden kümelemeli seçilen 6 şar okulda çalışan 119 öğretmen oluşturmaktadır.

Dağıtılan 150 anketin 13 tanesi geri dönmemiş, 18 tanesi çeşitli nedenlerden (eksik ve hatalı) dolayı geçersiz kabul edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Uygulamanın ilk bölümünde; çalışanların demografik özelliklerine ilişkin "Kişisel Bilgi Formu", ikinci bölümünde "Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması Ölçeği", üçüncü bölümünde "Örgütsel Adanmışlık Ölçeği" ve dördüncü bölümünde ise " TKY Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Çalışanların demografik özelliklerini belirlemek adına Kişisel Bilgi Formunda cinsiyet, yaş, medeni durum, en son mezun olunan okul ve fakülte, çalışma

şekli, branş, eşinin iş durumu, meslekteki kıdem, kurumdaki kıdem, oturduğu ev, çocuk sayısı, gelir düzeyi, çalışılan okulun türü, çalışılan okulun imkanları sorulmuştur. Kimlik bilgileri araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması Ölçeği: Çalışanları hangi faktörlerin ne derecede motive ettiğini ölçmek amacıyla; Köktürk (1997) tarafından geliştirilip yüksek lisans tezinde kullanılan 26 ifadeden oluşan 6 grupluk bir sıralama yapmaları istenmiştir. En çok motive eden grup -1- numaralı önceliği alacak, en az motivasyonu sağlayan grup ise -6- numaraya sahip olacaktır. Bu gruplar sırasıyla; *avantajlara*, *okul içi ortama*, *mesleğe*, *taraflar arası ilişkilere*, *öğrenciye* ve *kişiliğe ilişkin* faktörler olarak belirlenmiştir (Köktürk, 1997'den aktaran Dudak, 2005).

Örgütsel Adanmışlık Ölçeği: Bu ölçek öğretmenlerin örgütsel adanmışlık puanlarını belirlemek için uygulanmıştır. Ölçekte beşli likert tipi ölçekleme kullanılmıştır. "Her zaman" seçeneği 5, "Çoğu zaman" seçeneği 4, "Arasıra" seçeneği 3, "Az" seçeneği 2 ve "Çok az" seçeneği 1 ile puanlanmıştır. Eğitim örgütlerinin örgütsel adanmışlığının saptanmasına ilişkin ölçek dört boyuttan oluşmaktadır. Bu nedenle her boyuta ilişkin ölçekler Doç.Dr.Cevat Celep (2000) tarafından ayrı ayrı geliştirilmiştir.

Okula Adanma Ölçeği (OAÖ) Mowday, Porter, Steers (1979) örgütsel adanmışlık anketi (OCQ) eğitim örgütlerine uyarlanmıştır. Ölçek 14 maddeden oluşturulmuş; ancak madde analizi sonucu 5 madde elenerek 9 madde okula adanma ölçeğini oluşturmuştur (1-5-9-13-17-21-25-27-28). Olumsuz yargı içeren iki madde (13-25) ters yönde puanlanmıştır. *Öğretmenlik Mesleğine Adanma Ölçeği (MAÖ)*, mesleki adanma-professional commitment (Price, Mueller, 1981), occupational commitment (Dworkin v.d, 1978), mesleki yönelim-career orientation-(Liden, Green, 1980), mesleğe adanma-career commitment-(Blau, 1985), mesleğe önem verme-career salience-(Greenhause, 1971, 1973) kavramlarına dayalı olarak geliştirilmiştir. 12 madde oluşturulmuş ancak madde analizi sonucu 6 madde öğretmenlik mesleğine adanma ölçeğini oluşturmuştur (3-7-11-15-19-23). *Öğretim İşlerine Adanma Ölçeği (İAÖ)*, Lodahi ve Kejner'in (1965) ölçeğine dayalı olarak Kanungo'nun (1982) işe sarma -job involvement- ölçeği doğrultusunda 9 madde geliştirilmiştir. Madde analizi sonucu ölçek 7 maddeden oluşturumuştur (2-6-10-14-18-22-26). *Çalışma Grubuna Adanma Ölçeği (GAÖ)*, Sheldon'un (1971) çalışma grubu bağlılığı –work group

attachement- ölçeğine dayalı olarak geliştirilen 6 maddeden oluşturulmuştur (4-8-12-16-20-24) (Celep, 2000).

Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği: Okulların TKY uygulama puanlarını belirlemek için kullanılmıştır. Ölçekte beşli likert tipi ölçekleme kullanılmıştır. "Tam katılıyorum" seçeneği 5, "Katılıyorum" seçeneği 4, "Fikrim yok" seçeneği 3, "Katılmıyorum" seçeneği 2 ve "Hiç katılmıyorum" seçeneği 1 ile puanlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucu üç boyuttan oluştuğu anlaşılmıştır. *Liderlik ve Çalışanlar* boyutunda 3-5-8-9-10-11-12-13-16-17-21-23-24-26-28-30 numaralı sorular bulunmaktadır. Bu boyutta okuldaki yönetim ve organizasyon kalitesi, çalışan hak ve ödevleri konusunda uygulamaların kalitesi anlaşılmaya çalışılmıştır. *Hizmet Alanlar ve Süreçler* boyutunda 14-15-18-19-20-22-25-27-29 numaralı sorular bulunmaktadır. Bu boyutta veli ve öğrencilerin katılım ve beklentilerinin karşılanma düzeyi ile süreç özelliklerinin kalitesi anlaşılmaya çalışılmıştır. *Politika ve Strateji* boyutunda 1-2-4-6-7 numaralı sorular bulunmaktadır. Bu boyutta okul politika ve stratejilerinin TKY ilkelerine uygun belirlenip belirlenmediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Ölçek soruları İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan TKY Uygulama Kılavuzu ve KALDER 2000 TKY puan kitabı dikkate alınarak araştırmacı Cemil Keskin tarafından oluşturulmuştur (Keskin, 2005).

3.4. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği

Eğitim örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği'nin öncelikle tek boyutlu faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde faktör yükü .30'un üzerinde olan maddelerin yorumlanabilir nitelikte olmasından dolayı, .30'un üzerinde faktör yükü olan maddeler seçilmiştir. Bu analiz sonucu 28 maddenin tek bir faktör üzerinde yığılma gösterdiği gözlenmiştir.

Eğitim örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeğindeki toplam 28 maddenin güvenirlik Cronbach's Alpha değeri $\alpha = .88$'dir. Cronbach's Alpha katsayısı okula adanma faktöründe .80; öğretim işlerine adanmada .75; öğretmenlik mesleğine adanmada .78; çalışma grubuna adanmada .81 olarak saptanmıştır.

Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği'nin güvenirliğini belirlemek üzere yapılan analizlerde, Cronbach's Alpha değeri $\alpha = .960$ olarak hesaplanmıştır. Güvenirliği belirlemek üzere yapılan diğer analizlerde Spearman Brown değeri .939; Guttman değeri de .937 olarak

hesaplanmıştır. Alpha değeri en yüksek değer olarak belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin bu analiz için uygunluğu konusunda temel gösterilen KMO ve Bartlett's Test of Sphericity değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde KMO değeri .973; Bartlett's değeri de 11409,076 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar maddelerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinden sonra, belirlenen her bir alt boyut için yeniden güvenirlik katsayıları hesaplanmış, sonuçlar tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3.1. TKY ölçeği alt boyutları için güvenirlik katsayıları

Faktörler	**Madde Sayısı**	**Cronbach's Alpha**	**Spearman Brown**	**Guttman Split-Half**
1.Faktör (Liderlik ve Çalışanlar)	16	,935	,940	,933
2.Faktör (Hizmet Alanlar ve Süreçler)	9	,880	,874	,857
3.Faktör (Politika ve Strateji)	5	,827	,797	,777

3.5. Verilerin Toplanması

Anketlerin tamamı araştırmacı tarafından dağıtılıp toplanmıştır. Veri toplama araçlarını dolduracak tüm öğretmenler için bir yönerge sayfası hazırlanmış, ayrıca uygulanan her okulda ölçek hakkında uygulama öncesi gerekli açıklamalar yapılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmış, anketlere ad-soyad gibi özel bilgiler yazmadan cevaplamaları istenmiştir. Uygulama yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

3.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin puanlama işlemine geçilmiş, eksik ve hatalı doldurulan ölçekler puanlama işlemine dahil edilmemiştir. Puanlama işlemi tamamlandıktan sonra elde edilen ham veriler SPSS 13.0 istatistik paket programına girilmiş ve istatistiksel çözümlemeler bu program yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

İstatistiksel çözümlemelerde öncelikle öğretmenlerin Kişisel Bilgi Formu'ndaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda grubun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımları çıkartılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda yer alan, öğretmenlerin medeni durumu ile ilgili soruda dul ve boşanmış seçenekleri; öğretmenlerin oturduğu ev ile ilgili soruda lojman seçeneği ve en son mezun olunan fakülte sorusunda da diğer seçenekleri yeterli frekans sağlanamadığından analizlere dahil edilmemiştir. En son mezun olunan fakülte sorusunda yüksek öğretmen okulu, eğitim entitüsü ve eğitim fakültesi seçenekleri; oturulan ev ile ilgili soruda kendinin ve aile bireylerinden birine ait seçenekleri; gelir düzeyi sorusunda da düşük ve ortanın altı seçenekleri ve ayrıca ortanın üstü ve yüksek seçenekleri yeterli frekans sağlanamadığından birleştirilerek analiz edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu'nda yaş, mesleki kıdem ve kurum kıdemi soruları açık uçlu olarak sorulmuştur. Frekans dağılımlarına bakılarak katılımcıların yaşları; 29 yaş ve altı, 30 – 35 ve 36 yaş ve üstü olarak gruplandırılmıştır. Mesleki kıdemleri; 6 yıl ve daha azı, 7 – 12 ve 13 yıl ve üzeri olarak gruplandırılmıştır. Kurum kıdemleri ise; 2 yıl ve daha azı, 3 – 5 ve 6 yıl ve üzeri olarak gruplandırılmıştır

Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n<30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren ($n>30$) gruplar için ise parametrik analiz testleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi ve Örgütsel Adanmışlık ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet, medeni durum, en son mezun olunan fakülte, çalışma şekli, oturulan ev ve çalışılan okul değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için "bağımsız grup t testi",

2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi ve Örgütsel Adanmışlık ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; yaş, mesleki kıdem, kurum kıdemi, okul imkanları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için "tek yönlü (faktörlü) varyans analizi (ANOVA)",

3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) soncunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere "post-hoc Scheffe testleri",

4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi ve Örgütsel Adanmışlık ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; eşlerin işi ve Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet, medeni durum, en son mezun olunan fakülte, çalışma şekli, oturulan ev, çalışılan okul, eşlerin işi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik "Mann Whitney-U testi",

5. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimi ve Örgütsel Adanmışlık ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; gelir düzeyi, branş ve Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; branş, yaş, mesleki kıdem, kurum kıdemi, gelir düzeyi, okul imkanları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik "Kruskal Wallis-H testi",

6. 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" uygulanmıştır.

Elde edilen istatistiklerin manidarlığı (anlamlılığı) .05 düzeyinde ve çift yönlü olarak sınanmış; bulgular araştırmanın amaçlarının veriliş sırasına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmaktadır.

4.1. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 4.1. Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin ilçelere göre frekans ve yüzde dağılımı

İlçe	n	%
Kadıköy	75	63
Üsküdar	44	37
Toplam	119	100

Çizelge 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 39,5'inin (47) erkek, %60,5'inin (72) kadın olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.2. Cinsiyet değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Cinsiyet	n	%
Erkek	47	39,5
Kadın	72	60,5
Toplam	119	100

Çizelge 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 39,5'inin (47) erkek, %60,5'inin (72) kadın olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.3. Yaş değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Yaş	**n**	**%**
29 yaş ve altı	38	31,9
30 – 35 yaş	39	32,8
36 yaş ve üstü	42	35,3
Toplam	119	100

Çizelge 4.3. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 31,9'unun (38) 29 yaş ve altında, % 32,8'inin (39) 30-35 yaş arasında ve % 35,3'ünün (42) 36 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.4. Medeni durum değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Medeni Durum	**n**	**%**
Evli	80	67,2
Bekar	35	29,4
Dul	1	,8
Bosanmis	3	2,5
Toplam	119	100

Çizelge 4.4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 67,2'sinin (80) evli, % 29,4'ünün (35) bekar, % ,8'inin (1) dul ve % 2,5'inin (3) boşanmış olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.5. En son mezun olunan fakülte değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Fakülte	**n**	**%**
Yüksek Öğretmen Okulu	2	1,7
Eğitim Enstitusu	2	1,7
Eğitim Fakültesi	67	56,3
Fen Edebiyat Fakültesi	32	26,9
Diğer	16	13,4
Toplam	119	100

Çizelge 4.5. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 1,7'sinin (2) yüksek öğretmen okulundan, % 1,7'sinin (2) eğitim enstitüsünden, % 56,3'ünün (67) eğitim fakültesinden, % 26,9'unun (32) fen edebiyat fakültesinden ve % 13,4'ünün (16) diğer fakültelerden mezun olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.6. Branş değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Branş	**n**	**%**
Sayısal dersler	39	32,8
Sözel dersler	32	26,9
Yabancı dil	26	21,8
Etkinlik dersleri	22	18,5
Toplam	119	100

Çizelge 4.6. incelendiğinde araştırmaya katılanların % 32,8'inin (39) sayısal ders, % 26,9'unun (32) sözel ders, % 21,8'inin (26) yabancı dil dersi, % 18,5'inin (22) etkinlik dersi öğretmeni olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.7. Eşlerinin işi değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Eşinin İşi	n	%
Kamu	16	13,4
Özel Sektor	46	38,7
Serbest	10	8,4
Ev Hanımı	9	7,6
Toplam	81	68,1

Çizelge 4.7. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin eşlerinin % 13,4'ünün (16) kamuda, % 38,7'sinin (46) özel sektörde, % 8,4'ünün (10) serbest olarak çalıştığı ve % 7,6'sının (9) ev hanımı olduğu görülmektedir. Bu tablodan geriye kalan 38 kişinin (% 31,9) evli olmadığı anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.8. Mesleki kıdem değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Mesleki Kıdem	n	%
6 yıl ve altı	41	34,4
7 – 12 yıl	39	32,8
13 yıl ve üzeri	39	32,8
Toplam	119	100

Çizelge 4.8. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 34,4'ünün (41) 6 yıl ve daha az, % 32,8'inin (39) 7-12 yıl arası, % 32,8'inin (39) 13 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.9. Kurum kıdemi değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Kurum Kıdemi	n	%
2 yıl ve altı	47	39,5
3 – 5 yıl	39	32,8
6 yıl ve üzeri	33	27,7
Toplam	119	100

Çizelge 4.9. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 39,5'inin (47) 2 yıl ve daha az, % 32,8'inin (39) 3-5 yıl arası, % 27,7'sinin (33) 6 yıl ve daha uzun zamandır aynı kurumda çalışmakta olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.10. Oturulan ev değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Oturulan Ev	n	%
Lojman	2	1,7
Kira	45	37,8
Kendinin	51	42,9
Aile Bireylerine Ait	21	17,6
Toplam	119	100

Çizelge 4.10. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 1,7'sinin (2) lojmanda, % 37,8'inin (45) kirada, % 42,9'unun (51) kendi evinde, % 17,6'sının (21) aile bireylerinden birine ait bir evde oturduğu görülmektedir.

Çizelge 4.11. Gelir düzeyi değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Gelir Düzeyi	n	%
Düsük	12	10,1
Ortanın Altı	9	7,6
Orta	71	59,7
Ortanın Üstü	22	18,5
Yüksek	5	4,1
Toplam	119	100

Çizelge 4.11. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 10,1'inin (12) düşük, % 7,6'sının (9) ortanın altı, % 59,7'sinin (71) orta, % 18,5'inin (22) ortanın üstü, % 4,1'inin de (5) yüksek gelir düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.12. Okul türü değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Okul Türü	n	%
Devlet	59	49,6
Özel	60	50,4
Toplam	119	100

Çizelge 4.12. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 49,6'sının (59) devlet okulunda, % 50,4'ünün (60) özel okulda çalıştığı görülmektedir.

Çizelge 4.13. Çalışılan okulun imkanları değişkenine göre ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımları

Okul İmkanı	n	%
İleri	14	11,8
Ortanın Üstü	44	37,0
Orta	30	25,2
Ortanın Altı	23	19,3
Zayıf	8	6,7
Toplam	119	100

Çizelge 4.13. incelendiğinde katılımcıların çalıştığı okulların imkanlarının % 11,8'inin (14) ileri, % 37,06'ının (44) ortanın üstü, % 25,2'sinin (30) orta, % 19,3'ünün (23) ortanın altı, % 6,7'sinin de (8) zayıf olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde örneklemi oluşturan öğretmenlerin anketteki TKY, Örgütsel Adanmışlık ve Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması ölçeklerinden aldıkları puanların demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir.

4.2.1. TKY ölçeği puanlarının demografik özelliklere göre analizleri

Bu bölümde öğretmenlerin kişisel bilgi formundaki demografik özelliklere göre yönetim ve organizasyon kalitesini algılama biçimleri değerlendirilmiştir.

4.2.1.1. Cinsiyet değişkenine göre TKY puanları

Çizelge 4.14. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*P*
Liderlik ve Çalışanlar	Erkek	47	52,13	12,16	1,774	-1,46	117	,15
	Kadın	72	55,49	12,33	1,454			

Çizelge 4.14.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = -1,46; p> .05). Başka bir ifadeyle hem erkek hem de kadın öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Liderlik ve Çalışanlar uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

Çizelge 4.15. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*P*
Hizmet Alanlar ve Süreçler	Erkek	47	31,15	7,73	1,128	-1,62	117	,11
	Kadın	72	33,33	6,78	,799			

Çizelge 4.15.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = -1,62; p> .05). Başka bir ifadeyle hem erkek hem de kadın öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Hizmet Alanlar ve Süreçler uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

Çizelge 4.16. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*P*
Politika ve Strateji	Erkek	47	16,85	4,10	,598	-1,24	117	,22
	Kadın	72	17,76	3,79	,446			

Çizelge 4.16.'da görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = -1,24; p> .05). Başka bir ifadeyle hem erkek hem de kadın öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Politika ve Strateji uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

4.2.1.2. Medeni durum değişkenine göre TKY puanları

Çizelge 4.17. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Medeni Durum	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*P*
Liderlik ve Çalışanlar	Evli	80	55,33	10,32	1,154	1,58	47,26	,12
	Bekar	35	50,74	15,74	2,661			

Çizelge 4.17.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = 1,58; p> .05). Başka bir ifadeyle hem evli hem de bekar öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Liderlik ve Çalışanlar uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

Çizelge 4.18. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Medeni Durum	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*P*
Hizmet Alanlar ve Süreçler	Evli	80	33,26	6,17	,689	1,83	48,61	,07
	Bekar	35	30,20	8,97	1,516			

Çizelge 4.18.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = 1,83; p> .05). Başka bir ifadeyle hem evli hem de bekar öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Hizmet Alanlar ve Süreçler uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

Çizelge 4.19. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Medeni Durum	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*P*
Politika ve Strateji	Evli	80	17,75	3,44	,385	1,72	50,63	,09
	Bekar	35	16,23	4,70	,794			

Çizelge 4.19.'da görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = 1,72; p> .05). Başka bir ifadeyle hem evli hem de bekar öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Politika ve Strateji uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

4.2.1.3. En son mezun olunan fakülte değişkenine göre TKY puanları

Çizelge 4.20. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Fakülte	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*P*
Liderlik ve Çalışanlar	Eğitim F.	71	55,82	11,79	1,399	1,71	101	,09
	Fen Ed. F.	32	51,63	10,70	1,892			

Çizelge 4.20.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu aritmetik ortalamalarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, eğitim fakültesinden ve fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = 1,71; p> .05). Başka bir ifadeyle hem eğitim fakültesinden hem de fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Liderlik ve Çalışanlar uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

Çizelge 4.21. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Fakülte	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*P*
Hizmet Alanlar ve Süreçler	Eğitim F.	71	34,03	5,97	,708	2,89	101	**,01**
	Fen Ed. F.	32	30,03	7,55	1,335			

Çizelge 4.21.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu aritmetik ortalamalarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, eğitim fakültesinden ve fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (t = 2,89;

p< .05). Başka bir ifadeyle eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$=34,03) ile fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}$=30,03) bakıldığında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetiminin Hizmet Alanlar ve Süreçler uygulama düzeyini daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir.

Çizelge 4.22. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	**Fakülte**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						T	*Sd*	*P*
Politika ve Strateji	Eğitim F.	71	17,89	3,61	,429	1,66	101	,09
	Fen Ed. F.	32	16,59	3,71	,655			

Çizelge 4.22.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu aritmetik ortalamalarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, eğitim fakültesinden ve fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = 1,66; p> .05). Başka bir ifadeyle hem eğitim fakültesinden hem de fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Politika ve Strateji uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

4.2.1.4. Oturulan ev değişkenine göre TKY puanları

Çizelge 4.23. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	**Ev**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						T	*Sd*	*P*
Liderlik ve Çalışanlar	Kira	45	51,18	13,48	2,009	-1,99	115	**,04**
	Kendinin	72	55,82	11,37	1,340			

Çizelge 4.23.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu aritmetik ortalamalarının oturulan ev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, kirada ve kendine ait evde oturan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -1,99; p< .05). Başka bir ifadeyle kirada oturan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$=51,18) ile kendine ait evde oturan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}$=55,82) bakıldığında kendi evinde oturan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetiminin Liderlik ve Çalışanlar uygulama düzeyini daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir.

Çizelge 4.24. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	**Ev**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						T	*Sd*	*P*
Hizmet Alanlar ve Süreçler	Kira	45	30,93	8,07	1,203	-1,74	115	,08
	Kendinin	72	33,32	6,60	,778			

Çizelge 4.24.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu aritmetik ortalamalarının oturulan ev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, kirada ve kendine ait evde oturan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = -1,74; p> .05). Başka bir ifadeyle hem kirada hem de kendine ait evde oturan öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Hizmet Alanlar ve Süreçler uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

Çizelge 4.25. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	**Ev**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						T	*Sd*	*P*
Politika ve Strateji	Kira	45	16,47	4,48	,667	-1,92	76,54	,06
	Kendinin	72	17,97	3,47	,409			

Çizelge 4.25.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu aritmetik ortalamalarının oturulan ev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, kirada ve kendine ait evde oturan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = -1,92; p> .05). Başka bir ifadeyle hem kirada hem de kendine ait evde

oturan öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Politika ve Strateji uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

4.2.1.5. Okul değişkenine göre TKY puanları

Çizelge 4.26. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Okul	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						T	*Sd*	*p*
Liderlik ve Çalışanlar	Devlet	59	50,44	12,41	1,615	-3,40	117	**,00**
	Özel	60	57,82	11,18	1,443			

Çizelge 4.26.'da görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu aritmetik ortalamalarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, devlet okulunda ve özel okulda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -3,40; p< .05). Başka bir ifadeyle devlet okulunda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$=50,44) ile özel okulda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}$=57,82) bakıldığında özel okulda çalışan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetiminin Liderlik ve Çalışanlar uygulama düzeyini daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir.

Çizelge 4.27. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Okul	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						T	*Sd*	*p*
Hizmet Alanlar ve Süreçler	Devlet	59	29,56	7,59	,989	-4,73	106,11	**,00**
	Özel	60	35,33	5,55	,716			

Çizelge 4.27.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu aritmetik ortalamalarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, devlet okulunda ve özel okulda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -4,73; p< .05). Başka bir ifadeyle devlet okulunda

çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$=29,56) ile özel okulda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}$=35,33) bakıldığında özel okulda çalışan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetiminin Hizmet Alanlar ve Süreçler uygulama düzeyini daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir.

Çizelge 4.28. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	**Okul**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						T	*Sd*	*p*
Politika ve Strateji	Devlet	59	16,14	4,19	,546	-3,66	108,73	**,00**
	Özel	60	18,65	3,22	,415			

Çizelge 4.28.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu aritmetik ortalamalarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, devlet okulunda ve özel okulda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -3,66; p< .05). Başka bir ifadeyle devlet okulunda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$=16,14) ile özel okulda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}$=18,65) bakıldığında özel okulda çalışan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetiminin Politika ve Strateji uygulama düzeyini daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir.

4.2.1.6. Yaş değişkenine göre TKY puanları

Çizelge 4.29. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

***f*, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Yaş Grubu**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Liderlik ve Çalışanlar	29 ve altı	38	52,76	15,79	G.Arası	516,38	2	258,19	1,72	,18
	30 – 35 yaş	39	52,49	9,24	G.İçi	17405,58	116	150,04		
	36 ve üstü	42	56,98	10,96	Toplam	17921,97	118			
	Toplam	119	54,16	12,32						

Çizelge 4.29.'da görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = 1,72; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm yaş gruplarındaki öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Liderlik ve Çalışanlar uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

Çizelge 4.30. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ **ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Yaş Grubu**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Hizmet Alanlar ve Süreçler	29 ve altı	38	30,89	9,51	G.Arası	170,01	2	85,01	1,65	,19
	30 – 35 yaş	39	32,56	5,07	G.İçi	5981,65	116	51,57		
	36 ve üstü	42	33,81	6,36	Toplam	6151,65	118			
	Toplam	119	32,47	7,22						

Çizelge 4.30.'da görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = 1,65; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm yaş gruplarındaki öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Hizmet Alanlar ve Süreçler uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

Çizelge 4.31. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ **ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Yaş Grubu**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Politika ve Strateji	29 ve altı	38	16,39	5,05	G.Arası	101,85	2	50,93	3,45	**,04**
	30 – 35 yaş	39	17,10	2,96	G.İçi	1714,79	116	14,78		
	36 ve üstü	42	18,59	3,27	Toplam	1816,64	118			
	Toplam	119	17,40	3,92						

Çizelge 4.31.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur

(F = 3,45; p< .05). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 4.32. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları

Yaş Grubu (i)	Yaş Grubu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
29 ve altı	30 – 35 yaş	-,708	,876	,72
	36 ve üstü	-2,201	,861	**,04**
30 – 35 yaş	29 ve altı	,708	,876	,72
	36 ve üstü	-1,492	,855	,22
36 ve üstü	29 ve altı	2,201	,861	**,04**
	30 – 35 yaş	1,492	,855	,22

TKY ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; 29 yaş ve altı ile 36 yaş ve üstü gruplar arasında 36 yaş ve üstü grubu lehine istatistiksel olarak (p<.05 düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum 36 ve üstü yaş grubunun Toplam Kalite Yönetiminin Politika ve Strateji uygulama düzeyini diğer yaş gruplarına göre daha olumlu değerlendirdiğini göstermektedir.

4.2.1.7. Mesleki kıdem değişkenine göre TKY puanları

Çizelge 4.33. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Mesl.Kıd.Yılı**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Liderlik ve Çalışanlar	6 ve altı	41	52,46	15,38	G.Arası	652,60	2	326,30	2,19	,12
	7 – 12 yıl	39	52,59	10,40	G.İçi	17269,36	116	148,87		
	13 ve üstü	39	57,51	9,86	Toplam	17921,97	118			
	Toplam	119	54,16	12,32						

Çizelge 4.33.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = 2,19; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Liderlik ve Çalışanlar uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

Çizelge 4.34. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ **ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Mesl.Kıd.Yılı**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Hizmet Alanlar ve Süreçler	6 ve altı	41	30,93	9,28	G.Arası	252,92	2	126,46	2,49	,09
	7 – 12 yıl	39	32,13	5,54	G.İçi	5898,73	116	50,85		
	13 ve üstü	39	34,44	5,81	Toplam	6151,65	118			
	Toplam	119	32,47	7,22						

Çizelge 4.34.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = 2,49; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Hizmet Alanlar ve Süreçler uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

Çizelge 4.35. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ **ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Mesl.Kıd.Yılı**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Politika ve Strateji	6 ve altı	41	16,56	5,04	G.Arası	130,59	2	65,30	4,50	**,01**
	7 – 12 yıl	39	16,79	2,97	G.İçi	1686,05	116	14,54		
	13 ve üstü	39	18,90	2,97	Toplam	1816,64	118			
	Toplam	119	17,40	3,92						

Çizelge 4.35.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F = 4,50; p< .05). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 4.36. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları

Mesleki Kıdem (i)	**Mesleki Kıdem (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
6 ve altı	7 – 12 yıl	-,234	,853	,96
	13 ve üstü	-2,336	,853	**,03**
7 – 12 yıl	6 ve altı	,234	,853	,96
	13 ve üstü	-2,103	,863	,06
13 ve üstü	6 ve altı	2,336	,863	**,03**
	7 – 12 yıl	2,336	,863	,06

TKY ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; 6 yıl ve altı ile 13 yıl ve üstü gruplar arasında 13 yıl ve üstü grubu lehine istatistiksel olarak (p<.05 düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum 13 yıl ve üstü mesleki kıdem grubunun Toplam Kalite Yönetiminin Politika ve Strateji uygulama düzeyini diğer mesleki kıdem gruplarına göre daha olumlu değerlendirdiğini göstermektedir.

4.2.1.8. Kurum kıdemi değişkenine göre TKY puanları

Çizelge 4.37. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının kurum kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Kurm.Kıd.**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Liderlik ve Çalışanlar	2 ve altı	47	54,47	13,67	G.Arası	284,46	2	142,23	,94	,40
	3 – 5 yıl	39	52,16	13,75	G.İçi	17637,51	116	152,05		
	6 ve üstü	33	56,10	7,61	Toplam	17921,97	118			
	Toplam	119	54,16	12,32						

Çizelge 4.37.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu aritmetik ortalamalarının kurum kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = ,94; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm kurum kıdemi gruplarındaki öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Liderlik ve Çalışanlar uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

Çizelge 4.38. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının kurum kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Kurm.Kıd.**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Hizmet Alanlar ve Süreçler	2 ve altı	47	32,92	7,43	G.Arası	80,17	2	40,08	,77	,47
	3 – 5 yıl	39	31,31	8,59	G.İçi	6071,48	116	52,34		
	6 ve üstü	33	33,21	4,77	Toplam	6151,65	118			
	Toplam	119	32,47	7,22						

Çizelge 4.38.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu aritmetik ortalamalarının kurum kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = ,77; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm kurum kıdemi gruplarındaki öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Hizmet Alanlar ve Süreçler uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

Çizelge 4.39. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının kurum kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Kurm.Kıd.**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Politika ve Strateji	2 ve altı	47	17,38	4,22	G.Arası	27,73	2	13,86	,90	,41
	3 – 5 yıl	39	16,85	4,60	G.İçi	1788,91	116	15,42		
	6 ve üstü	33	18,09	2,28	Toplam	1816,64	118			
	Toplam	119	17,40	3,92						

Çizelge 4.39.'da görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu aritmetik ortalamalarının kurum kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = ,90; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm kurum kıdemi gruplarındaki öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Politika ve Strateji uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

4.2.1.9. Okul imkanları değişkenine göre TKY puanları

Çizelge 4.40. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Okul İmkanı**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Liderlik ve Çalışanlar	Ortanın üstü	58	59,38	10,45	G.Arası	4192,85	2	2096,42	17,71	**,00**
	Orta	30	53,53	8,02	G.İçi	13729,12	116	118,35		
	Ortanın Altı	31	45,00	13,71	Toplam	17921,97	118			
	Toplam	119	54,16	12,32						

Çizelge 4.40.'da görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu aritmetik ortalamalarının okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okul imkanları gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F = 17,71; p< .05). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası

belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 4.41. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları

Okul İmkanı (i)	**Okul İmkanı (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
Ortanın üstü	Orta	5,846	2,447	,06
	Ortanın Altı	14,379	2,420	**,00**
Orta	Ortanın üstü	-5,846	2,447	,06
	Ortanın Altı	8,533	2,786	**,01**
Ortanın Altı	Ortanın üstü	-14,379	2,420	**,00**
	Orta	-8,533	2,786	**,01**

TKY ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; ortanın üstü grubu ile ortanın altı grubu arasında ortanın üstü grubu lehine ve orta grup ile ortanın altı grup arasında orta grup lehine istatistiksel olarak ($p<.05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum ortanın üstü ve orta derecede imkanlara sahip okullarda çalışan öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetiminin Liderlik ve Çalışanlar uygulama düzeyini ortanın altı imkanlara sahip okullarda çalışan öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirdiğini göstermektedir.

Çizelge 4.42 TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

***f*, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Okul İmkanı**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Hizmet Alanlar ve Süreçler	Ortanın üstü	58	36,21	4,99	G.Arası	1983,31	2	991,66	27,59	**,00**
	Orta	30	31,53	4,91	G.İçi	4168,34	116	35,93		
	Ortanın Altı	31	26,39	8,27	Toplam	6151,65	118			
	Toplam	119	32,47	7,22						

Çizelge 4.42.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu aritmetik ortalamalarının okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okul imkanları gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F = 27,59; p< .05). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 4.43. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları

Okul İmkanı (i)	**Okul İmkanı (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
Ortanın üstü	Orta	4,674	1,348	**,01**
	Ortanın Altı	9,819	1,334	**,00**
Orta	Ortanın üstü	-4,674	1,348	**,01**
	Ortanın Altı	5,146	1,535	**,01**
Ortanın Altı	Ortanın üstü	-9,819	1,334	**,00**
	Orta	-5,146	1,535	**,01**

TKY ölçeğinin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının okul imkanı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; ortanın üstü ile ortanın altı grupları arasında ortanın üstü grubu lehine, orta ile ortanın altı grupları arasında orta grup lehine ve ortanın üstü ile orta grup arasında ortanın üstü grubu lehine istatistiksel olarak (p<.05 düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum okulun imkan düzeyi arttıkça Toplam Kalite Yönetiminin Hizmet Alanlar ve Süreçler uygulama düzeyinin daha olumlu değerlendirildiğini göstermektedir.

Çizelge 4.44. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Okul İmkanı**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Politika ve Strateji	Ortanın üstü	58	19,16	2,82	G.Arası	436,39	2	218,2	18,34	**,00**
	Orta	30	16,97	2,98	G.İçi	1380,25	116	11,9		
	Ortanın Altı	31	14,55	4,72	Toplam	1816,64	118			
	Toplam	119	17,40	3,92						

Çizelge 4.44.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu aritmetik ortalamalarının okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okul imkanları gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F = 18,34; p< .05). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 4.45. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları

Okul İmkanı (i)	**Okul İmkanı (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
Ortanın üstü	Orta	2,189	,776	**,02**
	Ortanın Altı	4,607	,767	**,00**
Orta	Ortanın üstü	-2,189	,776	**,02**
	Ortanın Altı	2,418	,883	**,03**
Ortanın Altı	Ortanın üstü	-4,607	,767	**,00**
	Orta	-2,418	,883	**,03**

TKY ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının okul imkanı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; ortanın üstü ile ortanın altı grupları arasında ortanın üstü grubu lehine, orta ile ortanın altı grupları arasında orta grup lehine ve

ortanın üstü ile orta grup arasında ortanın üstü grubu lehine istatistiksel olarak (p<.05 düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum okulun imkan düzeyi arttıkça Toplam Kalite Yönetiminin Politika ve Strateji uygulama düzeyinin daha olumlu değerlendirildiğini göstermektedir.

4.2.1.10. Branş değişkenine göre TKY puanları

Çizelge 4.46. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Branş	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*p*
Liderlik ve Çalışanlar	Sayısal	39	52,45	3	3,72	,30
	Sözel	32	59,28			
	Yabancı Dil	26	67,81			
	Etkinlik Dersleri	22	65,20			
	Toplam	119				

Çizelge 4.46.'da görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle tüm branş gruplarındaki öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Liderlik ve Çalışanlar uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

Çizelge 4.47. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Branş	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*p*
Hizmet Alanlar ve Süreçler	Sayısal	39	51,10	3	5,73	,13
	Sözel	32	57,98			
	Yabancı Dil	26	69,38			
	Etkinlik Dersleri	22	67,61			
	Toplam	119				

Çizelge 4.47.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında

istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle tüm branş gruplarındaki öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Hizmet Alanlar ve Süreçler uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

Çizelge 4.48. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Branş	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*p*
Politika ve Strateji	Sayısal	39	53,64	3	2,01	,57
	Sözel	32	62,88			
	Yabancı Dil	26	63,73			
	Etkinlik Dersleri	22	62,68			
	Toplam	119				

Çizelge 4.48.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle tüm branş gruplarındaki öğretmenler Toplam Kalite Yönetiminin Politika ve Strateji uygulama düzeyini aynı şekilde değerlendirmektedir.

4.2.1.11. Gelir düzeyi değişkenine göre TKY puanları

Çizelge 4.49. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gelir Düzeyi	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*p*
Liderlik ve Çalışanlar	Ortanın altı	21	47,33	2	12,98	**,00**
	Orta	71	56,08			
	Ortanın üstü	27	80,15			
	Toplam	119				

Çizelge 4.49.'da görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p< .05). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını

belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann-Whitney U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın ortanın üstü grupla ve ortanın altı grup arasında ortanın üstü gelir düzeyindeki öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.50. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gelir Düzeyi	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*p*
Hizmet Alanlar ve Süreçler	Ortanın altı	21	40,26	2	17,25	**,00**
	Orta	71	57,85			
	Ortanın üstü	27	81,02			
	Toplam	119				

Çizelge 4.50.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p< .05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann-Whitney U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın ortanın üstü grupla ve ortanın altı grup arasında ortanın üstü gelir düzeyindeki öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.51. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gelir Düzeyi	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*P*
Politika ve Strateji	Ortanın altı	21	52,48	2	9,41	**,01**
	Orta	71	55,51			
	Ortanın üstü	27	77,65			
	Toplam	119				

Çizelge 4.51.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p< .05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H

sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann-Whitney U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın ortanın üstü grupla ve ortanın altı grup arasında ortanın üstü gelir düzeyindeki öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

4.2.1.12. Eşlerin işi değişkenine göre TKY puanları

Çizelge 4.52. TKY Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Eşin İşi	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*Z*	*p*
Liderlik ve Çalışanlar	Çalışıyor	72	2937,50	40,80	309,50	-,22	,83
	Çalışmıyor	9	383,50	42,61			
	Toplam	81					

Çizelge 4.52.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin eşlerinin çalışıp çalışmaması Toplam Kalite Yönetiminin Liderlik ve Çalışanlar uygulama düzeyini değerlendirmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.53. TKY Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Eşin İşi	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*Z*	*p*
Hizmet Alanlar ve Süreçler	Çalışıyor	72	2987,50	41,49	288,50	-,54	,59
	Çalışmıyor	9	333,50	37,06			
	Toplam	81					

Çizelge 4.53.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle

öğretmenlerin eşlerinin çalışıp çalışmaması Toplam Kalite Yönetiminin Hizmet Alanlar ve Süreçler uygulama düzeyini değerlendirmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.54. TKY Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Eşin İşi	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*Z*	*p*
Politika ve Strateji	Çalışıyor	72	2898,50	40,26	270,50	-,81	,42
	Çalışmıyor	9	422,50	46,94			
	Toplam	81					

Çizelge 4.54.'de görüldüğü gibi, TKY ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin eşlerinin çalışıp çalışmaması Toplam Kalite Yönetiminin Politika ve Strateji uygulama düzeyini değerlendirmelerini etkilememektedir.

4.2.2. Örgütsel adanmışlık ölçeği puanlarının demografik özelliklere göre analizleri

Bu bölümde öğretmenlerin kişisel bilgi formundaki demografik özelliklere göre örgütsel adanmışlık düzeyini algılama biçimleri değerlendirilmiştir.

4.2.2.1. Cinsiyet değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları

Çizelge 4.55. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*p*
Okula Adanma	Erkek	47	29,83	6,95	1,013	-1,60	117	,11
	Kadın	72	31,69	5,75	,678			

Çizelge 4.55.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve

kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = -1,60; p> .05). Başka bir ifadeyle hem erkek hem de kadın öğretmenler kendilerini okula aynı düzeyde adamaktadırlar.

Çizelge 4.56. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*p*
Öğretim İşlerine Adanma	Erkek	47	28,04	3,45	,503	-,88	117	,38
	Kadın	72	28,59	3,28	,387			

Çizelge 4.56.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = -,88; p> .05). Başka bir ifadeyle hem erkek hem de kadın öğretmenler öğretim işlerine aynı düzeyde adanmaktadırlar.

Çizelge 4.57. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*p*
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Erkek	47	23,21	4,21	,614	-2,56	117	**,01**
	Kadın	72	25,53	5,18	,610			

Çizelge 4.57.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -2,56; p< .05). Başka bir ifadeyle erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$=23,21) ile kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}$=25,53)

bakıldığında, kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine erkek öğretmenlere göre kendilerini daha fazla adadıkları görülmektedir.

Çizelge 4.58. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*p*
Çalışma Grubuna Adanma	Erkek	47	20,89	4,54	,662	-1,45	83,68	,15
	Kadın	72	22,04	3,66	,432			

Çizelge 4.58.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = -1,45; p> .05). Başka bir ifadeyle hem erkek hem de kadın öğretmenler çalışma grubuna aynı düzeyde adanmaktadırlar.

4.2.2.2. Medeni durum değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları

Çizelge 4.59. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Medeni Durum	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*p*
Okula Adanma	Evli	80	31,47	5,83	,652	1,43	113	,16
	Bekar	35	29,65	7,21	1,218			

Çizelge 4.59.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = 1,43; p> .05). Başka bir ifadeyle hem evli hem de bekar öğretmenler kendilerini okula aynı düzeyde adamaktadırlar.

Çizelge 4.60. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Medeni Durum	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						T	*Sd*	*p*
Öğretim İşlerine Adanma	Evli	80	28,21	3,51	,392	-,53	113	,60
	Bekar	35	28,57	3,03	,512			

Çizelge 4.60.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = -,53; p> .05). Başka bir ifadeyle hem evli hem de bekar öğretmenler öğretim işlerine aynı düzeyde adanmaktadırlar.

Çizelge 4.61. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Medeni Durum	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						T	*Sd*	*p*
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Evli	80	23,80	4,01	,448	-2,68	113	**,01**
	Bekar	35	26,43	6,38	1,078			

Çizelge 4.61.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -2,68; p< .05). Başka bir ifadeyle evli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$=23,80) ile bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}$=26,43) bakıldığında, bekar öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine evli öğretmenlere göre kendilerini daha fazla adadıkları görülmektedir.

Çizelge 4.62. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Medeni Durum	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*p*
Çalışma Grubuna Adanma	Evli	80	21,64	4,06	,454	,22	113	,82
	Bekar	35	21,46	3,88	,656			

Çizelge 4.62.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = ,22; p> .05). Başka bir ifadeyle hem evli hem de bekar öğretmenler çalışma grubuna aynı düzeyde adanmaktadırlar.

4.2.2.3. En son mezun olunan fakülte değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları

Çizelge 4.63. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Fakülte	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*p*
Okula Adanma	Eğitim F.	71	31,46	5,92	,703	1,42	101	,16
	Fen Ed. F.	32	29,59	6,81	1,21			

Çizelge 4.63.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = 1,42; p> .05). Başka bir ifadeyle hem eğitim fakültesi hem de fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler kendilerini okula aynı düzeyde adamaktadırlar.

Çizelge 4.64. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Fakülte	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*p*
Öğretim İşlerine Adanma	Eğitim F.	71	28,51	3,38	,400	1,15	101	,25
	Fen Ed. F.	32	27,66	3,63	,642			

Çizelge 4.64.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = 1,15; p> .05). Başka bir ifadeyle hem eğitim fakültesi hem de fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler öğretim işlerine aynı düzeyde adanmaktadırlar.

Çizelge 4.65. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Fakülte	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*p*
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Eğitim F.	71	24,49	3,68	,437	-,35	101	,73
	Fen Ed. F.	32	24,87	7,55	1,335			

Çizelge 4.65.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = -,35; p> .05). Başka bir ifadeyle hem eğitim fakültesi hem de fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler öğretmenlik mesleğine aynı düzeyde adanmaktadırlar.

Çizelge 4.66. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Fakülte	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*p*
Çalışma Grubuna Adanma	Eğitim F.	71	21,89	3,93	,466	,93	101	,35
	Fen Ed. F.	32	21,09	4,15	,734			

Çizelge 4.66.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = ,93; p> .05). Başka bir ifadeyle hem eğitim fakültesi hem de fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler çalışma grubuna aynı düzeyde adanmaktadırlar.

4.2.2.4. Oturulan ev değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları

Çizelge 4.67. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Ev	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*p*
Okula Adanma	Kira	45	29,11	6,27	,935	-2,36	115	**,02**
	Kendinin	72	31,85	5,98	,705			

Çizelge 4.67.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının oturulan ev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, kirada ve kendi evinde oturan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -2,36; p< .05). Başka bir ifadeyle kendi evinde oturan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$=31,85) ile kirada oturan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}$=29,11) bakıldığında, kendi evinde oturan öğretmenlerin kirada oturan öğretmenlere göre kendilerini okula daha fazla adadıkları görülmektedir.

Çizelge 4.68. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	**Ev**	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						T	*Sd*	*p*
Öğretim İşlerine Adanma	Kira	45	28,33	3,27	,487	-,06	115	,95
	Kendinin	72	28,37	3,40	,401			

Çizelge 4.68.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının oturulan ev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, kirada ve kendi evinde oturan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = -,06; p> .05). Başka bir ifadeyle hem kirada hem de kendi evinde oturan öğretmenler öğretim işlerine aynı düzeyde adanmaktadırlar.

Çizelge 4.69. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	**Ev**	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						T	*Sd*	*p*
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Kira	45	25,11	6,32	,942	,96	115	,34
	Kendinin	72	24,21	3,87	,456			

Çizelge 4.69.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının oturulan ev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, kirada ve kendi evinde oturan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = ,96; p> .05). Başka bir ifadeyle hem kirada hem de kendi evinde oturan öğretmenler öğretmenlik mesleğine aynı düzeyde adanmaktadırlar.

Çizelge 4.70. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Ev	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*p*
Çalışma Grubuna Adanma	Kira	45	21,00	3,87	,577	-1,15	115	,25
	Kendinin	72	21,87	4,10	,484			

Çizelge 4.70.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının oturulan ev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, kirada ve kendi evinde oturan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = -1,15; p> .05). Başka bir ifadeyle hem kirada hem de kendi evinde oturan öğretmenler çalışma grubuna aynı düzeyde adanmaktadırlar.

4.2.2.5. Okul değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları

Çizelge 4.71. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Okul	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*p*
Okula Adanma	Devlet	59	29,97	6,63	,863	-1,72	117	,09
	Özel	60	31,93	5,83	,752			

Çizelge 4.71.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = -1,72; p> .05). Başka bir ifadeyle hem devlet okulunda hem de özel okulda çalışan öğretmenler kendilerini okula aynı düzeyde adamaktadırlar.

Çizelge 4.72. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Okul	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*p*
Öğretim İşlerine Adanma	Devlet	59	27,91	3,71	,483	-1,50	117	,13
	Özel	60	28,83	2,90	,374			

Çizelge 4.72.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = -1,50; p> .05). Başka bir ifadeyle hem devlet okulunda hem de özel okulda çalışan öğretmenler öğretim işlerine aynı düzeyde adanmaktadırlar.

Çizelge 4.73. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Okul	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						T	*Sd*	*p*
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Devlet	59	24,93	6,12	,796	,69	117	,48
	Özel	60	24,30	3,41	,440			

Çizelge 4.73.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = ,69; p> .05). Başka bir ifadeyle hem devlet okulunda hem de özel okulda çalışan öğretmenler öğretmenlik mesleğine aynı düzeyde adanmaktadırlar.

Çizelge 4.74. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Puan	Okul	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						T	*Sd*	*p*
Çalışma Grubuna Adanma	Devlet	59	21,93	4,32	,563	,92	117	,36
	Özel	60	21,25	3,77	,487			

Çizelge 4.74.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t = ,92; p> .05). Başka bir ifadeyle hem devlet okulunda hem de özel okulda çalışan öğretmenler çalışma grubuna aynı düzeyde adanmaktadırlar.

4.2.2.6. Yaş değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları

Çizelge 4.75. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

***f*, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Yaş Grubu**	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Okula Adanma	29 ve altı	38	29,24	7,08	G.Arası	201,03	2	100,52	2,61	**,04**
	30 – 35 yaş	39	31,08	5,41	G.İçi	4465,76	116	38,50		
	36 ve üstü	42	32,40	6,049	Toplam	4666,79	118			
	Toplam	119	30,96	6,29						

Çizelge 4.75.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F = 2,61; p< .05). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 4.76. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları

Yaş Grubu (i)	**Yaş Grubu (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
29 ve altı	30 – 35 yaş	-1,840	,414	**,04**
	36 ve üstü	-3,167	,389	**,03**
30 – 35 yaş	29 ve altı	1,840	,414	,21
	36 ve üstü	-1,327	,379	**,03**
36 ve üstü	29 ve altı	3,167	,389	,21
	30 – 35 yaş	1,327	,379	**,04**

Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; 36 ve üstü ile 30-35 yaş grupları arasında 36 ve üstü yaş grubu lehine, 36 ve üstü ile 29 ve altı yaş grupları arasında 36 ve üstü yaş grubu lehine ve 29 ve altı ile 30-35 yaş grupları arasında 30-35 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin yaşı arttıkça okula adanma düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Çizelge 4.77. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

***f*, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Yaş Grubu**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öğretim İşlerine Adanma	29 ve altı	38	28,16	3,05	G.Arası	29,37	2	14,69	1,32	,27
	30 – 35 yaş	39	29,08	3,288	G.İçi	1290,61	116	11,13		
	36 ve üstü	42	27,93	3,61	Toplam	1319,98	118			
	Toplam	119	28,38	3,34						

Çizelge 4.77.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan

anlamlı bulunmamıştır (F = 1,32; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm yaş gruplarındaki öğretmenler öğretim işlerine aynı düzeyde adanmaktadırlar.

Çizelge 4.78. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ **ve** *ss* **Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Yaş Grubu**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	29 ve altı	38	24,45	3,18	G.Arası	2,76	2	1,38	,056	,95
	30 – 35 yaş	39	24,56	4,15	G.İçi	2867,46	116	24,72		
	36 ve üstü	42	24,81	6,69	Toplam	2870,22	118			
	Toplam	119	24,61	4,93						

Çizelge 4.78.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = ,056; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm yaş gruplarındaki öğretmenler kendilerini öğretmenlik mesleğine aynı düzeyde adamaktadırlar.

Çizelge 4.79. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ **ve** *ss* **Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Yaş Grubu**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Çalışma Grubuna Adanma	29 ve altı	38	21,76	3,99	G.Arası	9,14	2	4,57	,27	,76
	30 – 35 yaş	39	21,82	3,39	G.İçi	1927,68	116	16,62		
	36 ve üstü	42	21,21	4,69	Toplam	1936,82	118			
	Toplam	119	21,59	4,05						

Çizelge 4.79.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = ,27; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm yaş gruplarındaki öğretmenler kendilerini çalışma grubuna aynı düzeyde adamaktadırlar.

4.2.2.7. Mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları

Çizelge 4.80. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Mesl.Kıd.Yılı**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Okula Adanma	6 ve altı	41	30,09	6,99	G.Arası	179,70	2	89,85	2,32	,10
	7 – 12 yıl	39	30,10	5,38	G.İçi	4487,09	116	38,68		
	13 ve üstü	39	32,72	6,13	Toplam	4666,79	118			
	Toplam	119	30,96	6,29						

Çizelge 4.80.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = 2,32; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler kendilerini okula aynı düzeyde adamaktadırlar.

Çizelge 4.81. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Mesl.Kıd.Yılı**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öğretim İşlerine Adanma	6 ve altı	41	28,44	3,28	G.Arası	4,86	2	2,43	,21	,81
	7 – 12 yıl	39	28,59	3,13	G.İçi	1315,12	116	11,34		
	13 ve üstü	39	28,10	3,66	Toplam	1319,98	118			
	Toplam	119	28,38	3,34						

Çizelge 4.81.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = ,21; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler öğretim işlerine aynı düzeyde adanmaktadırlar.

Çizelge 4.82. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Mesl.Kıd.Yılı**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	6 ve altı	41	24,66	3,32	G.Arası	13,25	2	6,63	,27	,76
	7 – 12 yıl	39	24,18	3,87	G.İçi	2856,96	116	24,63		
	13 ve üstü	39	25,00	6,97	Toplam	2870,22	118			
	Toplam	119	24,61	4,93						

Çizelge 4.82.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = ,27; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler kendilerini öğretmenlik mesleğine aynı düzeyde adamaktadırlar.

Çizelge 4.83. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Mesl.Kıd.Yılı**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Çalışma Grubuna Adanma	6 ve altı	41	21,32	3,79	G.Arası	9,23	2	4,61	,28	,76
	7 – 12 yıl	39	21,97	3,55	G.İçi	1927,59	116	16,62		
	13 ve üstü	39	21,48	4,79	Toplam	1936,82	118			
	Toplam	119	21,58	4,05						

Çizelge 4.83.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = ,28; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler kendilerini çalışma grubuna aynı düzeyde adamaktadırlar.

4.2.2.8. Kurum kıdemi değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları

Çizelge 4.84. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının kurum kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Kurm.Kıd.**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Okula Adanma	2 ve altı	47	29,94	6,77	G.Arası	129,38	2	64,69	1,65	,19
	3 – 5 yıl	39	30,87	6,01	G.İçi	4537,41	116	39,12		
	6 ve üstü	33	32,51	5,74	Toplam	4666,79	118			
	Toplam	119	30,96	6,29						

Çizelge 4.84.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının kurum kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kurum kıdemi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = 1,65; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm kurum kıdemi gruplarındaki öğretmenler kendilerini okula aynı düzeyde adamaktadırlar.

Çizelge 4.85. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının kurum kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Kurm.Kıd.**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öğretim İşlerine Adanma	2 ve altı	47	28,19	3,27	G.Arası	4,39	2	1319,98	,19	,82
	3 – 5 yıl	39	28,64	2,67	G.İçi	1315,58	116	11,34		
	6 ve üstü	33	28,33	4,16	Toplam	1319,98	118			
	Toplam	119	28,38	3,34						

Çizelge 4.85.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının kurum kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kurum kıdemi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = ,19; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm kurum kıdemi gruplarındaki öğretmenler öğretim işlerine aynı düzeyde adanmaktadırlar.

Çizelge 4.86. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının kurum kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Kurm.Kıd.**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	2 ve altı	47	24,40	3,40	G.Arası	20,05	2	10,02	,41	,66
	3 – 5 yıl	39	24,31	3,55	G.İçi	2850,17	116	24,57		
	6 ve üstü	33	25,27	7,58	Toplam	2870,22	118			
	Toplam	119	24,61	4,93						

Çizelge 4.86.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının kurum kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kurum kıdemi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = ,41; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm kurum kıdemi gruplarındaki öğretmenler öğretmenlik mesleğine aynı düzeyde adanmaktadırlar.

Çizelge 4.87. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının kurum kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Kurm.Kıd.**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Çalışma Grubuna Adanma	2 ve altı	47	20,87	3,71	G.Arası	54,43	2	27,22	1,67	,19
	3 – 5 yıl	39	21,64	4,08	G.İçi	1882,39	116	16,23		
	6 ve üstü	33	22,54	4,38	Toplam	1936,82	118			
	Toplam	119	21,59	4,05						

Çizelge 4.87.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının kurum kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kurum kıdemi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = 1,67; p> .05). Başka bir ifadeyle tüm kurum kıdemi gruplarındaki öğretmenler çalışma grubuna aynı düzeyde adanmaktadırlar.

4.2.2.9. Okul imkanları değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları

Çizelge 4.88. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

***f*, $\overline{x}$ ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Okul İmkanı**	*N*	$\overline{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Okula Adanma	Ortanın üstü	58	33,19	5,66	G.Arası	1117,69	2	558,85	18,26	**,00**
	Orta	30	31,90	4,55	G.İçi	3549,09	116	30,59		
	Ortanın Altı	31	25,87	6,12	Toplam	4666,79	118			
	Toplam	119	30,96	6,28						

Çizelge 4.88.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okul imkanları gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F = 18,26; p< .05). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 4.89. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları

Okul İmkanı (i)	**Okul İmkanı (j)**	$\overline{x}_i - \overline{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
Ortanın üstü	Orta	1,289	1,243	,58
	Ortanın Altı	7,318	1,230	**,00**
Orta	Ortanın üstü	-1,289	1,243	,58
	Ortanın Altı	6,029	1,416	**,00**
Ortanın Altı	Ortanın üstü	-7,318	1,230	**,00**
	Orta	-6,029	1,416	**,00**

Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; ortanın üstü grubu ile ortanın altı grubu arasında ortanın üstü grubu lehine ve orta grup ile ortanın altı grup arasında orta grup lehine istatistiksel olarak (p<.05 düzeyinde) anlamlı bir farklılık

saptanmıştır. Bu durum ortanın üstü ve orta derecede imkanlara sahip okullarda çalışan öğretmenlerin ortanın altı imkanlara sahip okullarda çalışan öğretmenlere göre kendilerini okullarına daha fazla adadıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.90. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

***f*, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Okul İmkanı**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öğretim İşlerine Adanma	Ortanın üstü	58	29,14	3,23	G.Arası	117,95	2	58,97	5,69	**,01**
	Orta	30	28,60	2,65	G.İçi	1202,03	116	10,36		
	Ortanın Altı	31	26,74	3,66	Toplam	1319,98	118			
	Toplam	119	28,38	3,34						

Çizelge 4.90.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okul imkanları gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F = 5,69$; $p < .05$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Çizelge 4.91. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları

Okul İmkanı (i)	**Okul İmkanı (j)**	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
Ortanın üstü	Orta	,53793	,72393	,759
	Ortanın Altı	2,39600	,71619	**,005**
Orta	Ortanın üstü	-,53793	,72393	,759
	Ortanın Altı	1,85806	,82443	,083
Ortanın Altı	Ortanın üstü	-2,39600	,71619	**,005**
	Orta	1,85806	,82443	,083

Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere

yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda; ortanın üstü grubu ile orta grup arasında ortanın üstü grubu lehine ve ortanın üstü grubu ile ortanın altı grubu arasında ortanın üstü grubu lehine istatistiksel olarak (p<.05 düzeyinde) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum ortanın üstünde imkanlara sahip okullarda çalışan öğretmenlerin orta derecede ve ortanın altı imkanlara sahip okullarda çalışan öğretmenlere göre öğretim işlerine daha fazla adandıklarını göstermektedir.

Çizelge 4.92. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ **ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Okul İmkanı**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Ortanın üstü	58	25,50	5,92	G.Arası	114,87	2	57,43	2,42	,09
	Orta	30	24,43	3,04	G.İçi	2755,3	116	23,75		
	Ortanın Altı	31	23,13	4,03	Toplam	2870,22	118			
	Toplam	119	24,61	4,93						

Çizelge 4.92.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kurum kıdemi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = 2,42; p> .05). Başka bir ifadeyle çalışılan okulun sahip olduğu imkanlar öğretmenlerin mesleklerine adanma düzeylerini etkilememektedir.

Çizelge 4.93. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, $\bar{x}$ **ve *ss* Değerleri**					**ANOVA Sonuçları**					
Puan	**Okul İmkanı**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var.K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Çalışma Grubuna Adanma	Ortanın üstü	58	21,52	4,08	G.Arası	77,86	2	38,93	2,43	,09
	Orta	30	22,80	3,26	G.İçi	1858,96	116	16,03		
	Ortanın Altı	31	20,55	4,47	Toplam	1936,82	118			
	Toplam	119	21,59	4,05						

Çizelge 4.93.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu aritmetik ortalamalarının okul imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, kurum kıdemi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (F = 2,43; p> .05). Başka bir ifadeyle çalışılan okulun sahip olduğu imkanlar öğretmenlerin kendilerini çalışma gruplarına adama düzeylerini etkilememektedir.

4.2.2.10. Branş değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları

Çizelge 4.94. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Branş	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*p*
Okula Adanma	Sayısal	39	60,06	3	4,19	,24
	Sözel	32	55,34			
	Yabancı Dil	26	71,27			
	Etkinlik Dersleri	22	53,34			
	Toplam	119				

Çizelge 4.94.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle tüm branş gruplarındaki öğretmenler kendilerini okullarına aynı düzeyde adamaktadırlar.

Çizelge 4.95. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Branş	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*p*
Öğretim İşlerine Adanma	Sayısal	39	58,12	3	1,62	,65
	Sözel	32	59,75			
	Yabancı Dil	26	56,37			
	Etkinlik Dersleri	22	68,00			
	Toplam	119				

Çizelge 4.95.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle tüm branş gruplarındaki öğretmenler öğretim işlerine aynı düzeyde adanmaktadırlar.

Çizelge 4.96. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Branş	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*p*
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Sayısal	39	59,73	3	2,64	,45
	Sözel	32	67,75			
	Yabancı Dil	26	55,50			
	Etkinlik Dersleri	22	54,52			
	Toplam	119				

Çizelge 4.96.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle tüm branş gruplarındaki öğretmenler kendilerini mesleklerine aynı düzeyde adamaktadırlar.

Çizelge 4.97. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Branş	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*p*
Çalışma Grubuna Adanma	Sayısal	39	62,62	3	2,78	,43
	Sözel	32	65,63			
	Yabancı Dil	26	56,62			
	Etkinlik Dersleri	22	51,18			
	Toplam	119				

Çizelge 4.97.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle tüm branş gruplarındaki öğretmenler çalışma gruplarına aynı düzeyde adanmaktadırlar.

4.2.2.11. Gelir düzeyi değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları

Çizelge 4.98. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gelir Düzeyi	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*p*
Okula Adanma	Ortanın altı	21	53,90	2	63,33	**,04**
	Orta	71	56,16			
	Ortanın üstü	27	74,83			
	Toplam	119				

Çizelge 4.98.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann-Whitney U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın ortanın üstü grupla ve orta grup arasında ortanın üstü gelir düzeyindeki öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.99. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gelir Düzeyi	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*p*
Öğretim İşlerine Adanma	Ortanın altı	21	55,02	2	,85	,65
	Orta	71	62,25			
	Ortanın üstü	27	57,94			
	Toplam	119				

Çizelge 4.99.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Başka bir ifadeyle tüm gelir düzeyi gruplarındaki öğretmenler öğretim işlerine aynı düzeyde adanmaktadırlar.

Çizelge 4.100. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gelir Düzeyi	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*p*
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Ortanın altı	21	64,00	2	,79	,67
	Orta	71	57,70			
	Ortanın üstü	27	62,93			
	Toplam	119				

Çizelge 4.100.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle tüm gelir düzeyi gruplarındaki öğretmenler kendilerini mesleklerine aynı düzeyde adamaktadırlar.

Çizelge 4.101. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gelir Düzeyi	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*p*
Çalışma Grubuna Adanma	Ortanın altı	21	57,57	2	,38	,83
	Orta	71	59,45			
	Ortanın üstü	27	63,33			
	Toplam	119				

Çizelge 4.101.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle tüm gelir düzeyi gruplarındaki öğretmenler çalışma gruplarına aynı düzeyde adanmaktadırlar.

4.2.2.12. Eşlerin işi değişkenine göre örgütsel adanmışlık puanları

Çizelge 4.102. Adanmışlık ölçeği Okula Adanma alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Eşin İşi	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Okula Adanma	Çalışıyor	72	2862,00	39,75	234,00	-1,36	,17
	Çalışmıyor	9	459,00	51,00			
	Toplam	81					

Çizelge 4.102.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin eşlerinin çalışıp çalışmaması kendilerini okullarına adama düzeylerini etkilememektedir.

Çizelge 4.103. Adanmışlık ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Eşin İşi	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Öğretim İşlerine Adanma	Çalışıyor	72	2917,00	40,51	289,00	-,53	,60
	Çalışmıyor	9	404,00	44,89			
	Toplam	81					

Çizelge 4.103.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle eşlerinin çalışıp çalışmaması öğretmenlerin öğretim işlerine adanma düzeylerini etkilememektedir.

Çizelge 4.104. Adanmışlık ölçeği Öğretmenlik MesleğineAdanma alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Eşin İşi	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Çalışıyor	72	2859,50	39,72	231,50	-1,39	,16
	Çalışmıyor	9	461,50	51,28			
	Toplam	81					

Çizelge 4.104.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle eşlerinin çalışıp çalışmaması öğretmenlerin mesleklerine adanma düzeylerini etkilememektedir.

Çizelge 4.105. Adanmışlık ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Eşin İşi	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Çalışma Grubuna Adanma	Çalışıyor	72	2871,50	39,88	243,50	-1,21	,22
	Çalışmıyor	9	449,50	49,94			
	Toplam	81					

Çizelge 4.105.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Çalışma Grubuna Adanma alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle eşlerinin çalışıp çalışmaması öğretmenlerin çalışma gruplarına adanma düzeylerini etkilememektedir.

4.2.3. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği puanlarının demografik özelliklere göre analizleri

Bu bölümde öğretmenlerin kişisel bilgi formundaki demografik özelliklere göre motivasyon faktörlerini sıralama biçimleri değerlendirilmiştir.

Çizelge 4.106. Öğretmenleri motive eden faktörlerin öncelik sıralamaları ve motive etme dereceleri

Faktör	Öncelik Sırası	f	Toplam Değer	$\overline{X}$	Sıra Med.	Yoğunluk Oluşturan Sıra	Toplam Değere Göre Öncelik Sırası
Avantajlara İlişkin Faktörler	1	16	16	4,04	4	6	5
	2	20	40				
	3	14	42				
	4	10	40				
	5	11	55				
	6	48	288				
Toplam		119	**481**				
Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler	1	48	48	2,42	2	1	1
	2	23	46				
	3	19	57				
	4	11	44				
	5	15	75				
	6	3	18				
Toplam		119	**288**				
Mesleğe İlişkin Faktörler	1	13	13	3,34	3	3	3
	2	24	48				
	3	32	96				
	4	18	72				
	5	23	115				
	6	9	54				
Toplam		119	**398**				
Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler	1	4	4	4,46	5	6	6
	2	7	14				
	3	17	51				
	4	27	108				
	5	30	150				
	6	34	204				
Toplam		119	**531**				
Öğrencilere İlişkin Faktörler	1	5	5	3,55	4	2	4
	2	29	58				
	3	23	69				
	4	28	112				
	5	25	125				
	6	9	54				
Toplam		119	**423**				
Kişiliğe İlişkin Faktörler	1	33	33	3,18	3	1	2
	2	16	32				
	3	14	42				
	4	25	100				
	5	15	75				
	6	16	96				
Toplam		119	**378**				

4.2.3.1. Cinsiyet değişkenine göre motivasyon faktörleri puanları

Çizelge 4.107. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Avantajlara İlişkin Faktörler	Erkek	47	2684,50	57,12	1556,50	-,77	,44
	Kadın	72	4455,50	61,88			
	Toplam	119					

Çizelge 4.107.'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin cinsiyeti avantajlara ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.108. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler	Erkek	47	2922,00	62,17	1590,00	-,58	,56
	Kadın	72	4218,00	58,58			
	Toplam	119					

Çizelge 4.108'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin cinsiyeti okul içi otama ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.109. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Mesleğe İlişkin Faktörler	Erkek	47	3217,00	68,45	1295,00	-2,20	**,03**
	Kadın	72	3923,00	54,49			
	Toplam	119					

Çizelge 4.109'da görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Mesleğe ilişkin faktörlerdeki bu farklılık kadın öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleğe ilişkin motivasyon faktörüne daha fazla öncelik verdiği görülmektedir.

Çizelge 4.110. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler	Erkek	47	2617,50	55,69	1489,50	-1,13	,26
	Kadın	72	4522,50	62,81			
	Toplam	119					

Çizelge 4.110'da görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin cinsiyeti taraflar arası ilişkilere ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.111. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Öğrencilere İlişkin Faktörler	Erkek	47	2979,50	63,39	1532,50	-,88	,37
	Kadın	72	4160,50	57,78			
	Toplam	119					

Çizelge 4.111'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin cinsiyeti öğrencilere ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.112. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Kişiliğe İlişkin Faktörler	Erkek	47	2626,50	55,88	1498,50	-1,07	,28
	Kadın	72	4513,50	62,69			
	Toplam	119					

Çizelge 4.112'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin cinsiyeti kişiliğe ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

4.2.3.2. Medeni durum değişkenine göre motivasyon faktörleri puanları

Çizelge 4.113. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Medeni Durum	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Avantajlara İlişkin Faktörler	Evli	80	4546,50	56,83	1306,50	-,59	,55
	Bekar	35	2123,50	60,67			
	Toplam	115					

Çizelge 4.113'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin medeni durumu avantajlara ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.114. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Medeni Durum	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler	Evli	80	4310,50	53,88	1070,50	-2,08	**,04**
	Bekar	35	2359,50	67,41			
	Toplam	115					

Çizelge 4.114'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p< .05). Okul içi ortama ilişkin faktörlerdeki bu farklılık evli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre okul içi ortama ilişkin motivasyon faktörüne daha fazla öncelik verdiği görülmektedir.

Çizelge 4.115. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Medeni Durum	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Mesleğe İlişkin Faktörler	Evli	80	4831,50	60,39	1208,50	-1,19	,24
	Bekar	35	1838,50	52,53			
	Toplam	115					

Çizelge 4.115'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin medeni durumu mesleğe ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.116. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Medeni Durum	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*P*
Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler	Evli	80	4706,50	58,83	1333,50	-,42	,68
	Bekar	35	1963,50	56,10			
	Toplam	115					

Çizelge 4.116'da görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin medeni durumu taraflar arası ilişkilere ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.117. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Medeni Durum	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*P*
Öğrencilere İlişkin Faktörler	Evli	80	4601,50	57,52	1361,50	-,24	,81
	Bekar	35	2068,50	59,10			
	Toplam	115					

Çizelge 4.117'da görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin medeni durumu öğrencilere ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.118. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Medeni Durum	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Kişiliğe İlişkin Faktörler	Evli	80	4916,00	61,45	1124,00	-1,71	,09
	Bekar	35	1754,00	50,11			
	Toplam	115					

Çizelge 4.118'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin medeni durumu kişiliğe ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

4.2.3.3. En son mezun olunan fakülte değişkenine göre motivasyon faktörleri puanları

Çizelge 4.119. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Fakülte	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*P*
Avantajlara İlişkin Faktörler	Eğitim F.	71	3775,00	53,17	1053,00	-,62	,54
	Fen Ed. F.	32	1581,00	49,41			
	Toplam	103					

Çizelge 4.119'da görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin en son mezun olduğu fakülte avantajlara ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.120. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Fakülte	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*P*
Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler	Eğitim F.	71	3780,50	53,25	1047,50	-,66	,51
	Fen Ed. F.	32	1575,50	49,23			
	Toplam	103					

Çizelge 4.120'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin en son mezun olduğu fakülte okul içi ortama ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.121. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Fakülte	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*P*
Mesleğe İlişkin Faktörler	Eğitim F.	71	3770,00	53,10	1058,00	-,57	,57
	Fen Ed. F.	32	1586,00	49,56			
	Toplam	103					

Çizelge 4.121'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin en son mezun olduğu fakülte mesleğe ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.122. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Fakülte	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*P*
Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler	Eğitim F.	71	3372,00	47,49	816,00	-2,34	**,02**
	Fen Ed. F.	32	1984,00	62,00			
	Toplam	103					

Çizelge 4.122'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p< .05). Taraflar arası ilişkilere ilişkin faktörlerdeki bu farklılık eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğerlerine göre taraflar arası ilişkilere ilişkin motivasyon faktörüne daha fazla öncelik verdiği görülmektedir.

Çizelge 4.123. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Fakülte	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Öğrencilere İlişkin Faktörler	Eğitim F.	71	3672,00	51,72	1116,00	-,16	,88
	Fen Ed. F.	32	1684,00	52,63			
	Toplam	103					

Çizelge 4.123'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin en son mezun olduğu fakülte öğrencilere ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.124. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Fakülte	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Kişiliğe İlişkin Faktörler	Eğitim F.	71	3661,50	51,57	1105,50	-,22	,82
	Fen Ed. F.	32	1694,50	52,95			
	Toplam	103					

Çizelge 4.124'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin en son mezun olduğu fakülte kişiliğe ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

4.2.3.4. Oturulan ev değişkenine göre motivasyon faktörleri puanları

Çizelge 4.125. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Ev	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Avantajlara İlişkin Faktörler	Kira	45	2514,50	55,88	1479,50	-,82	,41
	Kendinin	72	4388,50	60,95			
	Toplam	117					

Çizelge 4.125'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının ev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin kirada veya kendi evlerinde oturması avantajlara ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.126. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Ev	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler	Kira	45	2621,00	58,24	1586,00	-,20	,84
	Kendinin	72	4282,00	59,47			
	Toplam	117					

Çizelge 4.126'da görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının ev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin kirada veya kendi evlerinde oturması okul içi ortama ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.127. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Ev	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Mesleğe İlişkin Faktörler	Kira	45	2781,00	61,80	1494,00	-,72	,47
	Kendinin	72	4122,00	57,25			
	Toplam	117					

Çizelge 4.127'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının ev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin kirada veya kendi evlerinde oturması mesleğe ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.128. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Ev	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*P*
Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler	Kira	45	2954,50	65,66	1320,50	-1,73	,08
	Kendinin	72	3948,50	54,84			
	Toplam	117					

Çizelge 4.128'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının ev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin kirada veya kendi evlerinde oturması taraflar arası ilişkilere ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.129. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Ev	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Öğrencilere İlişkin Faktörler	Kira	45	2494,00	55,42	1459,00	-,92	,35
	Kendinin	72	4409,00	61,24			
	Toplam	117					

Çizelge 4.129'da görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının ev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin kirada veya kendi evlerinde oturması öğrencilere ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.130. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının oturulan ev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Ev	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Kişiliğe İlişkin Faktörler	Kira	45	2586,50	57,48	1551,50	-,39	,69
	Kendinin	72	4316,50	59,95			
	Toplam	117					

Çizelge 4.130'da görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının ev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin kirada veya kendi evlerinde oturması kişiliğe ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

4.2.3.5. Okul değişkenine göre motivasyon faktörleri puanları

Çizelge 4.131. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Okul	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Avantajlara İlişkin Faktörler	Devlet	59	3701,50	62,74	1608,50	-,89	,37
	Özel	60	3438,50	57,31			
	Toplam	119					

Çizelge 4.131'da görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin devlet okulunda veya özel okulda çalışması avantajlara ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.132. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Okul	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler	Devlet	59	3951,00	66,97	1359,00	-2,28	**,02**
	Özel	60	3189,00	53,15			
	Toplam	119					

Çizelge 4.132'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p< .05). Okul içi ortama ilişkin faktörlerdeki bu farklılık özel okulda çalışan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin devlette çalışanlara göre okul içi ortama ilişkin motivasyon faktörüne daha fazla öncelik verdiği görülmektedir.

Çizelge 4.133. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Okul	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Mesleğe İlişkin Faktörler	Devlet	59	3778,50	64,04	1531,50	-1,29	,19
	Özel	60	3361,50	56,03			
	Toplam	119					

Çizelge 4.133'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin devlet okulunda veya özel okulda çalışması mesleğe ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.134. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Okul	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler	Devlet	59	3548,50	60,14	1761,50	-,05	,96
	Özel	60	3591,50	59,86			
	Toplam	119					

Çizelge 4.134'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin devlet okulunda veya özel okulda çalışması taraflar arası ilişkilere ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.135. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Okul	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Öğrencilere İlişkin Faktörler	Devlet	59	3366,50	57,06	1596,50	-,94	,35
	Özel	60	3773,50	62,89			
	Toplam	119					

Çizelge 4.135'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin devlet okulunda veya özel okulda çalışması öğrencilere ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.136. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Okul	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Kişiliğe İlişkin Faktörler	Devlet	59	3012,50	51,06	1242,50	-2,86	**,01**
	Özel	60	4127,50	68,79			
	Toplam	119					

Çizelge 4.136'da görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Kişiliğe iilişkin Faktörler alt boyutu puanlarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p< .05). Kişiliğe ilişkin faktörlerdeki bu farklılık devlet okulunda çalışan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin özel okulda çalışanlara göre kişiliğe ilişkin motivasyon faktörüne daha fazla öncelik verdiği görülmektedir.

4.2.3.6. Yaş değişkenine göre motivasyon faktörleri puanları

Yaş değişkenine göre öğretmenleri motive eden faktörlerin sıralamalarına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testinde, tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

4.2.3.7. Mesleki kıdem değişkenine göre motivasyon faktörleri puanları

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenleri motive eden faktörlerin sıralamalarına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testinde, tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

4.2.3.8. Kurum kıdemi değişkenine göre motivasyon faktörleri puanları

Kurum kıdemi değişkenine göre öğretmenleri motive eden faktörlerin sıralamalarına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testinde, Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler dışındaki tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Çizelge 4.137. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının kurum kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Kurum Kıd.	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*p*
Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler	2 ve altı	47	68,56	2	6,51	**,04**
	3 – 5 yıl	39	58,51			
	6 ve üstü	33	49,56			
	Toplam	119				

Çizelge 4.137.'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının kurum kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili

karşılaştırmalarda tercih edilen Mann-Whitney U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda gruplar arasında herhangi bir grup lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.2.3.9. Okul imkanları değişkenine göre motivasyon faktörleri puanları

Okul imkanları değişkenine göre öğretmenleri motive eden faktörlerin sıralamalarına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testinde, tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

4.2.3.10. Branş değişkenine göre motivasyon faktörleri puanları

Branş değişkenine göre öğretmenleri motive eden faktörlerin sıralamalarına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testinde, tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

4.2.3.11. Gelir düzeyi değişkenine göre motivasyon faktörleri puanları

Gelir düzeyi değişkenine göre öğretmenleri motive eden faktörlerin sıralamalarına ilişkin yapılan Kruskal Wallis-H testinde, Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler dışındaki tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Çizelge 4.138. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gelir Düzeyi	*N*	Sıralamalar Ortalaması	*Sd*	x^2	*p*
Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler	Ortanın Altı	21	49,05	2	7,51	**,02**
	Orta	71	66,92			
	Ortanın Üstü	27	50,31			
	Toplam	119				

Çizelge 4.138.'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası

belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann-Whitney U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın orta grupla ve ortanın altı grup arasında orta gelir düzeyinde olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

4.2.3.12. Eşlerin işi değişkenine göre motivasyon faktörleri puanları

Çizelge 4.139. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Eşin İşi	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Avantajlara İlişkin Faktörler	Çalışıyor	72	2938,00	40,81	310,00	-,22	,83
	Çalışmıyor	9	383,00	42,56			
	Toplam	81					

Çizelge 4.139'da görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Avantajlara İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmen eşlerinin çalışıp çalışmaması avantajlara ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.140. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Eşin İşi	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler	Çalışıyor	72	2838,50	39,42	210,50	-1,80	,07
	Çalışmıyor	9	482,50	53,61			
	Toplam	81					

Çizelge 4.140'da görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Okul İçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik

Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmen eşlerinin çalışıp çalışmaması okul içi ortama ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.141. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Eşin İşi	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Mesleğe İlişkin Faktörler	Çalışıyor	72	2967,00	41,21	309,00	-,23	,82
	Çalışmıyor	9	354,00	39,33			
	Toplam	81					

Çizelge 4.141'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmen eşlerinin çalışıp çalışmaması mesleğe ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.142. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Eşin İşi	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler	Çalışıyor	72	3080,50	42,78	195,50	-1,99	**,04**
	Çalışmıyor	9	240,50	26,72			
	Toplam	81					

Çizelge 4.142'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p< .05). Taraflar Arası İlişkilere ilişkin faktörlerdeki bu farklılık eşi çalışmayan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Eşi çalışmayan öğretmenlerin diğerlerine

göre taraflar arası ilişkilere ilişkin motivasyon faktörüne daha fazla öncelik verdiği görülmektedir.

Çizelge 4.143. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Eşin İşi	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Öğrencilere İlişkin Faktörler	Çalışıyor	72	2918,00	40,53	290,00	-,52	,60
	Çalışmıyor	9	403,00	44,78			
	Toplam	81					

Çizelge 4.143'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Öğrencilere İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmen eşlerinin çalışıp çalışmaması öğrencilere ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

Çizelge 4.144. Motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeği Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları

Puan	Eşin İşi	*N*	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	*U*	*z*	*p*
Kişiliğe İlişkin Faktörler	Çalışıyor	72	2992,50	41,56	283,50	-,62	,54
	Çalışmıyor	9	328,50	36,50			
	Toplam	81					

Çizelge 4.144'de görüldüğü gibi, motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçeğinin Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu puanlarının eşlerin işi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p> .05). Başka bir ifadeyle öğretmen eşlerinin çalışıp çalışmaması kişiliğe ilişkin faktörleri öncelikli olarak tercih etmelerini etkilememektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada İstanbul ili Toplam Kalite Yönetimi kapsamındaki ortaöğretim okulu çalışanlarının motivasyon ve örgütsel adanmışlık düzeyleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır.

5.1.1. Alt Amaçlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmamız sonuçlarına göre Toplam Kalite Yönetimi ölçeğinin Hizmet Alanlar ve Süreçler alt boyutu en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarına göre veli ve öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeyini ve süreç kalitesini daha olumlu değerlendirmektedirler. Bu durum Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarının aldıkları eğitime bağlı beklentilerinin (bilimsel çalışma vb) karşılanmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Toplam Kalite Yönetimi ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar alt boyutu oturulan ev değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, kendi evinde oturan öğretmenler okulun yönetim ve organizasyon kalitesini ve çalışan hak ödevleri konusunda uygulamaların kalitesini daha olumlu değerlendirmektedirler. Bu da gelir düzeyi arttıkça kişinin gelişen olaylara daha pozitif baktığını göstermektedir.

Toplam Kalite Yönetimi ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar, Hizmet Alanlar ve Süreçler ve Politika ve Strateji alt boyutları çalışılan okul değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, özel okulda görevli öğretmenler okulun yönetim ve organizasyon kalitesini, çalışan hak ödevleri konusunda uygulamaların kalitesini, veli ve öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeyini, süreç kalitesini ve okul politika ve stratejilerini daha olumlu değerlendirmektedirler. Özel okulların resmi okullara göre kaliteye daha fazla önem vermeleri rekabet etmeleri gerektiğindendir. Resmi okulların müşterileri hazır

bulunduğundan diğer okullarla rekabet etmek zorunda değillerdir. Ancak müşterileri, memnuniyetsizliklerini ifade ettikleri taktirde eğitim kalitesi konusunda önlem alınabilmesi mümkün olabilecektir. Johnson (1990), konu ile ilgili olarak yaptığı araştırmada, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin stratejik kararlar üzerinde daha çok etkili olduklarını gözlemlemiştir (Balay,2000).

Toplam Kalite Yönetimi ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, 36 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin okullarının politika ve stratejilerini diğer yaş gruplarına göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durum mesleğin daha başında olan öğretmenlerin okul politikalarını daha fazla sorguladıkları gerçeğini ortaya koymaktadır.

Toplam Kalite Yönetimi ölçeğinin Politika ve Strateji alt boyutu mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, 13 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarının politika ve stratejilerini diğer yaş gruplarına göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durum yine yukarıdaki sonuçla özdeştir. Genel olarak meslekte çalışma süresi arttıkça yönetim-organizasyon kalitesini değerlendirme biçimi olumlulaşmaktadır. Bu durum geleneksel olarak yaşı büyük, tecrübesi fazla olanların daha fazla katılım ve işbirliğine izin verilmesi ve dikkate alınmasından kaynaklanıyor olabilir.

Toplam Kalite Yönetimi ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar, Hizmet Alanlar ve Süreçler ve Politika ve Strateji alt boyutları okul imkanı değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, ortanın üstü ve orta derecede imkanlara sahip okullarda çalışan öğretmenler okulun yönetim ve organizasyon kalitesini, çalışan hak ödevleri konusunda uygulamaların kalitesini, veli ve öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeyini, süreç kalitesini ve okul politika ve stratejilerini daha olumlu değerlendirmektedirler. Bu durumda okulun imkanları, yönetim ve organizasyon kalitesi, çalışanlarına yaptığı yatırım, veli ve öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeyi, süreç kalitesi ve okul politika ve stratejilerinin kalitesi ile doğru orantılıdır. Okul imkanları daha yüksek olan okullar genellikle özel okullardır. Özel okullarda Toplam Kalite Yönetimi kriterleri rekabet gerektiren piyasa şartlarında yaşayabilmek için önemli ölçüde uygulanmaktadır. Bu durum yönetim organizasyon kalitesini artırmaktadır. Ensari'ye göre (2001) özel okul yönetici,

öğretmen ve öğrencilerinin Otokontrol, Kalite, Misyon ve Vizyon kavramlarına resmi okul yönetici, öğretmen ve öğrencilerine göre daha fazla, takdir edilme kavramına daha az önem verdikleri söylenebilir.

Toplam Kalite Yönetimi ölçeğinin Liderlik ve Çalışanlar, , Hizmet Alanlar ve Süreçler ve Politika ve Strateji alt boyutları gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, ortanın üstü gelir düzeyindeki öğretmenler okulun yönetim ve organizasyon kalitesini, çalışan hak ödevleri konusunda uygulamaların kalitesini, veli ve öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeyini, süreç kalitesini ve okul politika ve stratejilerini daha olumlu değerlendirmektedirler.

Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine erkek öğretmenlere göre kendilerini daha fazla adadıkları görülmektedir. Bu durum bay çalışanların ailenin ekonomik ihtiyaçlarının karşılanmasından daha çok sorumlu olmasından dolayı eğitim-öğretim dışı faaliyetlerde bulunuyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü bayan çalışanların eşleri çalışıyorken bay çalışanların eşleri çoğunlukla ev hanımı olabilmektedirler. Bu konuda Brett ve diğerleri (1995) mali gereksinimlerin, çalışanların iş davranışı ve tutumlarını belirlemedeki rolünü araştırmıştır. Bulgular, mali gereksinmelerin, iş görenlerin örgütsel bağlılık ve performans ilişkisini etkilediğini; daha düşük mali gereksinim içindeki kişilerin, örgütsel bağlılık ve performans ilişkisinin de daha düşük olduğunu göstermiştir (Balay 2000).

Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu medeni durum değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, bekar öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine evli öğretmenlere göre kendilerini daha fazla adadıkları görülmektedir. Bunun açıklaması, evli öğretmenlerin sorumluluklarının bekar öğretmenlerden fazla olması dolayısıyla zamanlarının daha azını meslekleri için ayırmaları olabilir.

Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu oturulan ev değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, kendi evinde oturan öğretmenlerin kirada oturan öğretmenlere göre kendilerini okula daha fazla adadıkları görülmektedir.

Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yaşı ilerledikçe daha fazla okula adanmaktadırlar. Örgütsel adanmışlık düzeyi açısından ise 36 ve üstü yaş grubunun okula adanma düzeyi tüm yaş gruplarından daha yüksektir. 30-35 yaş grubundaki öğretmenler ise okula 29 ve altı yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde adanmaktadırlar. Okula 29 ve altı yaş grubundaki öğretmenlerin düşük düzeyde adanması yeterli katılım ve iş birliği yapamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü yaş ve tecrübe geleneksel olarak okullarda katılım ve dikkate alınma açısından önemli bir kriter olabilmektedir. Bulguların büyük bir bölümü, yaşın daha çok hesapçı bağlılıkla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu ilişki, sınırlı iş olanakları ve sonraki yıllarda meydana gelen daha büyük yatırımlara bağlanmaktadır. Meyer ve Alien (1984) ise, daha ileri yaştaki iş görenlerin, işlerinde daha iyi pozisyonlar kazanmalarından ve adaletli davranış görmelerinden kaynaklanan çeşitli nedenlerin onları tutumsal olarak örgüte bağlılık duyan bireyler yaptığını ileri sürmüşlerdir (Balay 2000). Morris ve Sherman da (1981) daha ileri yaşta, daha az eğitim almış ve daha yüksek düzeyde yeterlik duygusu içinde olan iş görenlerin daha üst düzeyde örgütsel bağlılık gösterdiklerini saptamışlardır (Balay 2000). Hoy ve diğerleri de (1990) New Jersey okullarındaki araştırmalarında benzer sonuçlarına ulaşarak, öğretmenlerin görüşlerine göre davranan müdürlerin olduğu okullardaki öğretmen bağlılığının daha yüksek olduğunu görmüşlerdir (Balay 2000).

Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma ve Öğretim İşlerine Adanma alt boyutları okul imkanı değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, bu çalışma ortanın üstü ve orta derecede imkanlara sahip okullarda çalışan öğretmenlerin ortanın altı imkanlara sahip okullarda çalışan öğretmenlere göre kendilerini okullarına ve öğretim işlerine daha fazla adadıklarını göstermektedir.

Örgütsel Adanmışlık ölçeğinin Okula Adanma alt boyutu gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, gelir düzeyi arttıkça öğretmenlerin kendilerini okullarına daha fazla adadıkları görülmektedir. Özel okullarda Toplam Kalite Yönetimi kriterleri rekabet gerektiren piyasa şartlarında yaşayabilmek için önemli ölçüde uygulanmaktadır. Bu durum yönetim organizasyon kalitesini artırmakta ve çalışanların adanmışlık düzeyini yüksek düzeylere ulaştırmaktadır.

Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması ölçeğinin Mesleğe İlişkin Faktörler alt boyutu cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, bayan öğretmenlerin bay öğretmenlere göre mesleğe ilişkin motivasyon faktörüne daha fazla öncelik verdiği görülmektedir.

Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması ölçeğinin Okuliçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu medeni durum değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre okul içi ortama ilişkin motivasyon faktörüne daha fazla öncelik verdiği görülmektedir.

Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması ölçeğinin Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu en son mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin Fen-Edebiyat mezunlarına göre taraflar arası ilişkilere ilişkin motivasyon faktörüne daha fazla öncelik verdiği görülmektedir.

Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması ölçeğinin Okuliçi Ortama İlişkin Faktörler alt boyutu okul değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, özel okulda çalışan öğretmenlerin devlette çalışanlara göre okul içi ortama ilişkin motivasyon faktörüne daha fazla öncelik verdiği görülmektedir.

Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması ölçeğinin Kişiliğe İlişkin Faktörler alt boyutu okul değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, devlet okulunda çalışan öğretmenlerin özel okulda çalışanlara göre kişiliğe ilişkin motivasyon faktörüne daha fazla öncelik verdiği görülmektedir.

Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması ölçeğinin Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, orta gelir düzeyinde olan öğretmenlerin taraflar arası ilişkilere ilişkin motivasyon faktörüne ortanın altı gelir düzeyinde olan öğretmenlerden daha fazla öncelik verdiği görülmektedir.

Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması ölçeğinin Taraflar Arası İlişkilere İlişkin Faktörler alt boyutu eşlerin işi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir

ifadeyle, eşi çalışmayan öğretmenlerin eşi çalışanlara göre taraflar arası ilişkilere ilişkin motivasyon faktörüne daha fazla öncelik verdiği görülmektedir.

Sonuçlar da göstermektedir ki ülkemizde genel olarak eğitim yönetimi sorunu yaşanmaktadır. Sorunların öğretmenlerce biliniyor ve ifade edilebiliyor olması önemli bir aşamadır. Ülkemiz eğitim örgütleri yönetici ve öğretmenleri sorunları bilmekte ve çözüm için üst yönetimlerin liderliğini beklemektedir.

5.2.Öneriler

Çalışmamız hem daha önce yapılmış çalışmaların sonuçlarını desteklemiş, hem de farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Yapmış olduğumuz bu çalışmanın amaca hizmet edebilmesi için araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak şu önerilerde bulunulabilir:

Okullarda karar verme, problem çözme süreçlerinde takımlar ve kalite çemberleri kurularak etkin biçimde çalışmaları sağlanmalıdır. Veli-öğrenci beklentilerinin gerçekleştirilebilmesi için tüm örgüt çalışanlarının karar alma ve uygulama süreçlerine katılımı sağlanmalıdır. Alan özellikleri ve hizmet süreleri farklı yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinin mesleki gelişimine ve okulun hizmet kalitesine yapabilecekleri katkılar vardır.

Öğretmenler eğitim aldıkları alanlarda ve kazandıkları yeterliliklere uygun okullarda çalıştırılmalıdır. Bu verimli bir eğitim- öğretim, sağlıklı bir örgüt iklimi için gereklidir.

Öğretmenlerin geçim sıkıntısı nedeniyle ek işlere yönelmesi örgütsel adanmışlık düzeyini düşürmekte ve eğitim-öğretim yetersizliğine neden olmaktadır. Öğretmenlerimizin gelir düzeyleri ek işte çalışmaya ihtiyaç duymayacakları kadar yükseltilmelidir.

Okuldaki çalışanların gereksinimleri gözönüne alınarak, onların görüşlerine ve isteklerine göre yola çıkılmalı, onları geliştirecek, eksikliklerini giderecek ve etkinleştirecek konularda çalışmalar planlanmalıdır.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini daha başarılı ve istekli yürütebilmelerini sağlamak için okulların fiziksel ve sosyal olanaklarının daha elverişli hale getirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlere olumlu kişilik özellikleri kazandıracak seminer, hizmet içi eğitim çalışmalarına yer verilmelidir. Öğretmenlerin niteliğinin sürekli eğitim yoluyla geliştirilmesi gerekmektedir. Bu da özellikle genç öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını artırmada önemli bir rol oynayacaktır.

Tüm çalışanlar için yükselme olanakları işe karşı motivasyon sağlamaktadır. Bu özellik tüm kurumlar tarafından göz önünde bulundurulmalıdır.

Çalışanlar manevi ödüllere olduğu kadar maddi ödüllere de önem vermektedirler. Bu yüzden çalışanlara manevi özendiricilerin yanında birtakım maddi özendiriciler de sunulmalıdır, bunların başında da para gelmektedir. Bu özendiriciler çalışanlarda işe bağlılığı artıracağı gibi yüksek bir motivasyon sağlayacaktır.

Kurumlarda yapılan işlerin takdir edilmesi çalışanlarda tatmin duygusu yaratmaktadır. Yönetici-iş gören tüm çalışanlar yaptıkları işler oranında takdir edilmelidir. Takdir edilmek çalışanların işlerinde olumlu bir motivasyon sağlamasına neden olacaktır.

Çalışanların yeniliklere ve değişikliklere yatkın, öğrencileri ile diyalogdan yana, hedef belirleme ve karar almada öğrencilerin katılımını öngören ve öğrencileri, meslektaşları, velileri ile iyi ilişkilerin olmasını arzu eden ve bunu uygulayan bir grup olması için motivasyon araçlarından yararlanılmalıdırlar.

EKLER

EK I. Onay Belgesi

EK II. Kişisel Bilgi Formu

EK III. Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması Anketi

EK IV. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

EK V. Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği

EK I.

EK I. Onay Belgesi (Sayfa 2 de)

EK II. Kişisel Bilgi Formu

Aşağıdaki anket alt boyut başlıkları çıkarılarak deneklere uygulanmıştır.

Değerli Öğretmenler,

Ortaöğretim kurumu çalışanlarının motivasyonları ve örgütsel adanmışlık düzeyleri ile ilgili bir araştırma yapılmaktadır. Sizlerden elde edilecek bulgularla bu konuda değerlendirmeler yapılacaktır.

Uygulamanın içinde bulunan sizlerin görüş ve önerileri, bu araştırmanın sonuçları bakımından büyük değer taşımaktadır. İstenen bilgiler, yalnızca araştırma amacı ile kullanılacak, başkası tarafından görülmeyecektir. Bu nedenle **ankete isim yazmanıza gerek yoktur.** Verilen durumlarda gerçek görüşünüzü yansıtmanız araştırmanın geçerliliği bakımından önemlidir. Lütfen bütün cümleleri okuyunuz ve **hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.**

I.Bölümde cevaplamayı parantez içini karalayarak yapınız.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi Sevilay Eroğlu

Cinsiyetiniz: ❍ Erkek ❍ Bayan	**Yaşınız**: ……
Medeni Durumunuz: ❍ Evli ❍ Bekar ❍ Dul ❍ Boşanmış	
En Son Mezun Olduğunuz Okul: ❍ Yüksek Okul ❍ Üniversite ❍ Yüksek Lisans ❍ Doktora ❍Diğer	
En Son Mezun Olduğunuz Fakülte ve Bölüm: ❍ Yüksek Öğretmen Okulu ❍ Eğitim Enstitüsü ❍ Eğitim Fakültesi **Bölüm** (lütfen belirtiniz)…….…… ❍ Edebiyat/ Fen- Edebiyat Fakültesi **Bölüm**: (lütfen belirtiniz) …….. ❍ Diğer (lütfen belirtiniz) ……..	
Çalışma Şekliniz: ❍ Kadrolu ❍ Sözleşmeli ❍ Dışarıdan Ücretli	**Branşınız:** (Yazınız)…….....
Eşiniz Çalışıyor mu: ❍ Çalışıyor (Kurumu) ❍ Kamu ❍ Özel Sektör ❍ Esnaf ❍ Serbest	Çalışmıyor ise ❍ Ev Hanımı ❍Emekli ❍ İşsiz
Meslekteki Kıdeminiz (Yıl Olarak): ……	**Kaç yıldır bu kurumda çalışıyorsunuz ?**: ……..
Oturduğunuz Ev: ❍ Lojman ❍ Kira ❍Kendimin ❍ Aile Bireylerinden birine ait	**Çocuğunuz Varsa Adedi:**.....
Gelir Düzeyinizi Nasıl algılıyorsunuz : ❍ Düşük ❍ Ortanın Altı ❍ Orta ❍ Ortanın Üstü ❍Yüksek	
Çalıştığınız okul: ❍ Devlet ❍ Özel	
Çalıştığınız okulu bir bütün olarak düşündüğünüzde imkânlarını nasıl tanımlarsınız: ❍ İleri ❍ Ortanın Üstü ❍Orta ❍Ortanın Altı ❍ Zayıf	

EK III. Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması Anketi

Aşağıdaki faktörler sizi ne derecede motive eder? A-B-C-D-E-F gruplarını öncelik sırasına koyunuz. En çok motive eden grup -1- numaralı önceliği alacak, en az motivasyonu sağlayan grup ise -6- numaraya sahip olacaktır. Bu doğrultuda boş bırakılan her bir alanı 1 den 6 ya kadar numaralandırınız.

A	Maaş ve maddi olanaklar Yaz tatilinin uzunluğu Çalışma saatlerinin uygunluğu Boş gün Tenha sınıflar	A……..
B	İş ortamının huzuru İş ortamının uygar oluşu Gerekli tüm olanakların sağlanması	B……..
C	Değişik ders yapabilme Yeni kaynakları izleyebilme Meslektaşlarla bilgi alışverişi Eğitim teknolojisinin varlığı İyi öğrenci yetiştirme	C……..
D	Öğrenci ve velilerden gelen olumlu tepkiler Eski öğrencilerin arayıp sorması Öğrencinin geri veri sağlaması Karşılıklı sevgi ve saygıyı hissetme	D……..
E	Öğrenci ile diyalog kurabilme Öğrencinin istekli ve ilgili olması Öğrencinin başarısı	E……..
F	İnsanla uğraşma, gençlerle birarada olmayı sevme Zinde, aktif ve yenilikçi olmak zorunda kalma Yeni bilgi edinme ve aktarma hazzı Mesleği ve okulu sevme İnsiyatif kullanma ve kendini kanıtlama Toplumsal değişimi anında izleme	F……..

EK IV. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği

Verilen durumlardaki gerçek görüşünüzü, her sorunun karşısında bulunan hanelerden sizin için uygun olanına (X) işareti koyarak belirtiniz.

		Çok Az	Az	Arasıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Okul için benden normal olarak beklenilenden fazla çaba göstermekteyim					
2	Dersle ilgili olarak ders dışında öğrencilere zaman ayırmaktayım					
3	Öğretmenlik mesleğini seçme kararımı yaşamımdaki en olumlu karar olarak değerlendirmekteyim					
4	Ders aralarında öğretmen arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanmaktayım					
5	Alanımla ilgili ders olmasa da okulda kalmak için başka derse girmeyi kabul ederim					
6	Günlük olarak planlanan derslerimi yetiştiremediğim zaman ek ders yapma fırsatı ararım					
7	Öğretmenlik mesleğinin değerlerini diğer mesleki değerlerden üstün görmekteyim					
8	Bu okuldaki öğretmen arkadaşlarımdan başkalarına gururla bahsederim					
9	Bu okuldan gurur duymaktayım					
10	Herhangi bir uyarana gerek kalmaksızın dersime zamanında girerim					
11	Öğretmen olduğumu başkalarına gururla söylerim					
12	Bu okuldaki öğretmenler beni en yakın dostları olarak görmekte					
13	Okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin uygulamasını onaylamıyorum					
14	Okuldaki işime dört elle sarılmaktayım					
15	Öğretmenlik mesleğinde önemli bir yer edinmek(tanınmak) istiyorum					
16	Yaşantımdaki en yakın arkadaşlarım bu okuldaki öğretmenlerdir					
17	Bu okul bende çalışma şevki uyandırır					
18	Öğrencilerimin aile yaşantısı hakkında bilgi edinmeye çalışırım					
19	Öğretmenlik mesleğini, çalışma hayatı için ideal bir meslek olarak görmekteyim					
20	Bu okuldaki öğretmenlerle okul dışında da ilişkimi sürdürmekteyim					
21	Başka okulda çalışma şansına sahip olduğum halde, bu okulda çalışmatan hoşlanıyorum					
22	Başarısız öğrencimin istenilen başarıyı göstermesi için fazla çaba göstermekteyim					
23	Çalışmama ekonomik açıdan gerek kalmasa da öğretmenlik mesleğini sürdürebilirim					
24	Kendimi, bu okuldaki öğretmenlerin yakın arkadaşı olarak görmekteyim					
25	Bu okuldaki insanlararası ilişkiyi onaylamıyorum					
26	Ders yapmaktan zevk alıyorum					
27	Bu okulun geleceği beni gerçekten ilgilendiriyor					
28	Bu okul çalışabileceğim okullar içinde en iyisidir					

EK V. Toplam Kalite Yönetimi Ölçeği

Verilen durumlardaki gerçek görüşünüzü, her sorunun karşısında bulunan hanelerden sizin için uygun olanına (X) işareti koyarak belirtiniz.

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

KAYNAKLAR

Akdeniz, M., 1997, ISO 9000 Kalite Güvencesi Sistemi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Aksu, M.B., 1995, "Toplam Kalite Yönetimi", Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:2

Ardıç, K., Yıldız, G., 1999, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Bilgi Dergisi

Aslan, E., 2002, Örgütte Kişisel Gelişim, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Aşan, Ö., 2001, Motivasyon, Yönetim ve Organizasyon, Nobel Yayınları, Ankara

Aydın, M., 2000, Eğitim Yönetimi, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara

Balay, R., 2000, Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Balcı, A., 2004, 21.YY'da Eğitim Kurumlarının Örgütlenmesi ve Yönetimi, Özel Okullar Derneği Yayını, Antalya

Balcı, A., 2004, Sosyal Bilimlerde Araştırma; Yöntem, Teknik ve İlkeler, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Barutçugil, İ., 2002, Bilgi Yönetimi, Kariyer Yayıncılık, İstanbul

Becker, T., Donna M.R., Carl D. R., 1995, Journal of Management, Vol: 21, No:4

Bentley, T., 2000, Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede İnsanları Motive Etme, Çeviren: Onur Yıldırım, Hayat Yayınları, İstanbul

Bursalıoğlu, Z., 2002, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Bursalıoğlu, Z., 2003, Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Büyüköztürk, Ş., 2006, Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Cafoğlu, Z., 1996, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul

Cafoğlu, Z., 1997, Yüksek Öğretim ve Öğrenci Kalitesi, Yüksek Öğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu I, Haberal Eğitim Vakfı, Ankara

Celep, C., 2000, Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler, Anı Yayıncılık, Ankara

Ceylan, M., 1997, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Memnuniyeti, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Cüceloğlu, D., 1999, İnsan ve Davranışı; Psikolojinin Temel Kavramları, Remzi Kitabevi, İstanbul

Çetin, C., 1998, Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi, Beta Yayınları, İstanbul

Çöl, G., 2004, "Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi", GOP Ünviversitesi, İş-güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, Cilt: 06, Sayı: 02

Doğan, E., 2000, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Geçiş; Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Anı Yayıncılık, Ankara

Dudak, M., 2005, İstanbul İli Toplam Kalite Yönetimi Projesi Kapsamındaki İlköğretim Okulu Çalışanlarının Motivasyon Ve İş Tatmini Düzeyleri, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Elma, C., Demir, K., 2000, Yönetimde Çağdaş yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorular, Anı Yayıncılık, Ankara

Ensari, H., 1999, 21.YY Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi, Sistem Yayıncılık, İstanbul

Ensari, H., 2002," 21.Yüzyıl için ÇAĞDAŞ Bir Yönetim Yaklaşımı; Toplam Kalite Yönetimi.", 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Serdar Yayıncılık, İstanbul

Erdoğan, İ., Yeni Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi, Sistem Yayıncılık, İstanbul

Erdoğan, İ., 1999, İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No:242, İstanbul

Eren, E., 2001a, Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar), Beta Yayınları, İstanbul

Eren, E., 2001b, Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Yayınları, İstanbul

Ergin, C., 2002, İnsan Kaynakları Yönetimi Psikolojik Bir Yaklaşım, Academyplus Yayınevi, Ankara

Fındıkçı, İ., 1996, Öğreten Okuldan Öğrenen Okula, Yeni Türkiye Dergisi, Sayı:7

Hoy, W.K., Tarter, 1993, A normative Theory of Participative Decision Making in Schools, Journal of Educational Administration, Vol:31, No:3

Inselberg, A., 2002, İşletmelerde Motivasyonun Toplam Kalite Yönetimine Etkisi ve Bir Uygulama Araştırması, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Keenan, K., 1996, Yöneticinin Kılavuzu Motivasyon, Çeviren:Engin Koparan, Remzi Kitabevi, İstanbul

Keskin, C., 2005, İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulanmasının Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Köksal, H., 1998, Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi, Dünya Yayımcılık, İstanbul

Köktürk, T., 1997, İlköğretim Okulu İkinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Profili, Motivasyonu ve İş Tatmini, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliğ Ana Bilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Özdemir, S., 1998, Eğitimde Örgütsel Yenileşme, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Özden, M.C., 2004, Motivasyon Uygulamaları http://www.mcozden.com/ikfsc4muhtm (Ulaşım Tarihi: 16.08.2006)

Özden, Y., 1998, Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler, Ankara

Özden, Y., 1999, "Öğretmenlerde Okula Adanmışlık Yönetici Davranışları ile İlişkili mi?", Mlli Eğitim Dergisi, Sayı:135, Ankara

Özevren, M., 2000, Toplam Kalite Yönetimi, Alfa Yayıncılık, İstanbul

Öztürk, Z., Dündar, H., 2003, "Örgütsel Motivasyon Ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler", C.Ü İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt:4, Sayı:2, s.57-67

Peker, Ö., 1993, "Toplam Kalite Yönetimi ve TS-ISO 9000 Standartları", Verimlilik Dergisi, Sayı:3

Sabuncuoğlu, Z., 2000, İnsan Kaynakları Yönetimi, Ezgi Kitabevi, Bursa

Senemoğlu, N., 1999, Öğrenme Ürünleri ve Öğretimi, S.Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Burdur

Şimşek, M., 1998, Kalite Yönetimi, Alfa Basım Yayın, İstanbul

Taştan, S., 2003a, "Motivasyon ve İş Yaşamına Etkileri", Yönetim ve Organizasyon ve İnsan Kaynakları Bilgi Sitesi; http://www.insankaynaklari.gokceada.com/motivasyon.html (Ulaşım Tarihi: 15.08.2006)

Telman, N., Ünsal P., 2004, Çalışan Memnuniyeti, Epsilon Yayınları, İstanbul

Türkoğlu, F., 2003, Adanmışlık Duygusu, Dünya Gazetesi

Uçar, A., 2001, İstanbul İli İlköğretim Okulu Öğetmenlerinin Performans Değerlendirmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Ünal, S., 2004, Öğretmenleri İşe Güdülemede Yöneticilerin Uyguladıkları Yolların Değerlendirilmesi, http://www.meb.gov.tr/yayimlar/htm (Ulaşım Tarihi: 19.10.2006)

Yamaner, Ş., 1999, Atatürkçü Düşüncede Ulusal Eğitim, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul

Yıldırım, C., 2003, Bilim Tarihi, Remzi Kitabevi, İstanbul

Yiğit, B., 2003, Toplam Kalite Yönetim İlkelerinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Algıları, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:158

http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf8/Calik.pdf (Ulaşım Tarihi: 12.07.2006)

http://www.insankaynaklari.com (Ulaşım Tarihi: 19.09.2006)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı-Soyadı	: Sevilay EROĞLU
Doğum Tarihi ve Yeri	: 13.05.1974 / UŞAK
Medeni Durum	: Evli

Eğitim

Ortaokul	: 1985-1988	Konya Ereğli Ortaokulu
Lise	: 1988-1991	Kayseri Fen Lisesi
Lisans	: 1992-1999	Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	: 2004-	Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

Çalıştığı Kurumlar

1999-2005	: İSTEK ÖZEL BELDE LİSESİ
2005-	: FMV ÖZEL ERENKÖY IŞIK LİSESİ