

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖZEL VE DEVLET OKULU YÖNETİCİLERİNİN
ÖRGÜT ÇALIŞANLARINI MOTİVE ETME BECERİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa CANİTEZ

İstanbul
Temmuz-2019

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMİ BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖZEL VE DEVLET OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜT
ÇALIŞANLARINI MOTİVE ETME BECERİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa CANİTEZ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ

İstanbul
Temmuz-2019

ONAY

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ

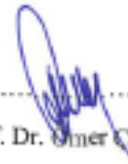
Üye Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Üye Dr. Öğr. Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer CAHA
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Özel ve Devlet Okulu Yöneticilerinin Örgüt Çalışanlarını Motive Etme Becerisi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.
01/07/2019


IMZA
Mustafa CANİTEZ

ÖNSÖZ

Okulun başarılı olması çalışanların özellikle de öğretmenlerin iyi motive olmasına bağlıdır. Motivasyon, insan ihtiyaçlarının giderilerek çalışma verimlerinin artmasına yönelik bir süreçtir. Yöneticinin, çalışanlarının ihtiyaçları bilmesi, davranışları analiz edebilmesi ve bütün insanların birbirine benzer olmadıklarının bilincinde olması ve ona göre motivasyon araçlarını kullanması gerekir. Böylece yönetici, iş göreni motive ederken, aynı zamanda, onların verimli ve örgütsel amaca katkısı olan birey olabilecekleri bir iş ortamı oluşturmuş olur.

Günümüzde yöneticinin, iş görenin hem fiziksel ihtiyaçlarını hem de performansını arttırmak için gerekli olan motivasyon faktörlerini dikkate almamasının, örgütü ilerde başarısızlığa götüreceği sonucu kaçınılmaz bir gerçektir.

Bu çalışmamda özel ve devlet okulu yöneticilerinin okullarında ki öğretmenlerini motive etmekteki becerilerini inceleyen bir araştırma yapılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana zaman ayırıp sabırla bilgi veren, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki mesleki hayatımda da tecrübelerinden her zaman faydalanacağım kıymetli hocam Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ'a, Yüksek lisans eğitimimde danıştığım, ders, destek ve fikir aldığım bütün hocalarıma, tezin veri girişlerinin Excel'e işlenmesinde destek veren çalışma arkadaşım Şerife AKAN hanıma,

Benim bu günlere gelmemde emek ve destek veren, büyük fedakârlıklar gösteren annem Fatma ve babam Nafiz CANITEZ'e, yüksek lisans eğitimim boyunca sabır, sevgi ile desteğini esirgemeyen Sevgili eşim Fatma CANITEZ ve dünya tatlısı çocuklarım Nafiz, Enes, Semih, Necmeddin ve Ahsen'e, teşekkürlerimi sunuyorum.

Mustafa CANITEZ

ÖZET

ÖZEL VE DEVLET OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜT ÇALIŞANLARINI MOTİVE ETME BECERİSİ

MUSTAFA CANITEZ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez danışmanı: Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ

Temmuz-2019, 117 Sayfa

Araştırmanın amacı; özel ve devlet okulu yöneticilerinin öğretmenleri motive becerilerini saptamaktır.

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin öğretmenleri motive etme becerilerinin belirlenmesi amaçlandığından araştırmada, oluşturulan ölçek örneklem grubundaki deneklere uygulanarak yapıldığından araştırma genel ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı Bağcılar ve Beylikdüzü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel; ilkokul ve ortaokul kurumlarındaki 2582 erkek ve 3726 kadın olmak üzere toplam 6308 öğretmen, örneklemini ise; bu ilçelerde ki 14 ilkokul ve 13 ortaokulda çalışan 432 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın modelinde, karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Verilerin toplanması, 40 soruluk “Öğretmenlerin Motivasyonlarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonlarının öğrenildiği ölçekte değişkenler arasında farklılığı ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmalarda t testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda Tukey (Çoklu Karşılaştırma-post hoc) testi uygulanmıştır.

Araştırma bulgularında ise; özel okul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin işlerine motive olmalarında olumlu katkısının olduğunu; devlet okulu öğretmenlerinin ise bu görüşe daha az katılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca özel okul öğretmenleri devlet okullarındaki öğretmenlere; okullarının çevredeki itibarlarına katkı sağladığını, kurumlarında terfi imkânlarının bulunduğunu, okullarında ki çalışma ortamını yeterli bulduklarını, kurumlarında yeteneklerini geliştirme

imkânlarının daha fazla olduğunu daha yüksek oranda düşünmektedirler. Özel okul ve devlet okulundaki öğretmenler; yaptıkları işin hem kendilerine performanslarını gösterme şansı verdiğini hem de hedeflerine ulaşabilme imkânı sunduğunu belirtmişlerdir. Özel okul öğretmenleri işlerini yaparken kendilerini daha fazla stres altında hissettiklerini düşünmektedirler. Ayrıca özel okullarda çalışan öğretmenler devlet okullarındakilere oranla yönetsel anlamda kararlara dâhil edildikleri, kendilerini yetiştirmeleri için desteklendikleri, kurumun başarılarının kendileri ile paylaşıldığı ve olumlu hareketlerinin takdir edildiği gibi hususlarda daha olumlu düşünmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Özel Okul, Devlet Okulu, Okul Yöneticisi, Motivasyon,

ABSTRACT

SKILLS OF PRIVATE AND PUBLIC SCHOOL PRINCIPLES TO MOTIVATE THEIR STAFF

MUSTAFA CANITEZ

Master's, Educational Management

Thesis Consultant: Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ

July-2019, 117 pages

Purpose of the study is to examine private and public schools managers' abilities to motivate teachers.

Since it is aimed to measure school principles' ability to motivate school teachers and to examine that relationship, the constructed scale was conducted to the sample of the survey and the general and compared research designs were used in this descriptive study.

This survey is held on primary and secondary schools in Bağcılar and Beylikdüzü among 2582 men and 3726 women in total 6308 teachers constituted the population of the study. The study sample consists of 14 primary and 13 secondary school teachers, in total 432 teachers.

Compared relational descriptive model was used as the research model. Data was collected through "Teachers' Motivation Assessment Scale" consisted of 40 questions. In order to learn the difference between two variables, t test was applied and for comparisons of more than two variable one-ways ANOVA was applied. When the difference was significant, then Tukey (multiple comparison post hoc) test was used.

The outcome (findings) of this survey shows that the behavior and attitude of private school principals has a positive effect on the job satisfaction and motivation of teachers; while public school teachers agree less with this idea. With this outcome, it can be said that private school teachers, when compared with public school teachers, think that they contribute more to the reputation on the their surrounding environment, are more likely to get a promotion, are more satisfied with their working environment, and have more possibilities to develop themselves at their schools. Both teachers in private and public schools, think that their profession gives them the opportunity to assess their performance and they can reach their goals while

working. However, private school teachers also shared that they work under stress. Furthermore, teachers working at private schools also think positively about the opportunity that they have for sharing their opinion about the management of the school, that they are supported in developing themselves, successes of the school are shared with them and their work is appreciated.

Key words: private school, public school, School Principle, motivation.



İÇİNDEKİLER

ONAY	ii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Sınırlılıklar.....	3
İKİNCİ BÖLÜM.....	4
2.1. GÜDÜLEME.....	4
2.1.1. GÜdülemenin Tanımı	4
2.1.2. GÜdülemenin Oluşma Süreci	6
2.1.3. GÜdüleme Çeşitleri	7
2.1.3.1. İçsel GÜdüleme	7
2.1.3.2 Dışsal GÜdüleme	8
2.2. MOTİVASYON TEORİLERİ	8
2.2.1. KAPSAM TEORİLERİ	9
2.2.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı	9
2.2.1.2. Çift Faktör Teorisi (Hijyen-Motivasyon Teorisi)	12
2.2.1.3. McClelland'ın Başarı GÜdüsü.....	14
a. Başarma İhtiyacı	14

b. Güç İhtiyacı.....	14
c. İlişki Kurma İhtiyacı.....	15
2.2.1.4. Alderfer'in Erg Kuramı.....	15
2.2.2. SÜREÇ TEORİLERİ.....	17
2.2.2.1. Skinner Davranış Şartlandırması (Sonuçsal Şartlandırma) Teoremi	17
2.2.2.2. Vroom'un Bekleyiş Teorisi.....	19
2.2.2.3. Porter-Lawler Modeli.....	22
2.2.2.4. Eşitlik Teorisi.....	24
2.2.2.5. Amaç Teorisi.....	26
2.2.2.6. Douglas Mc Gregor'un (X) ve (Y) Kuramı	28
2.3. Konuyla Alakalı Yapılan Çalışmalar	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	35
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Evren ve Örneklem.....	36
3.3. Verileri Toplama Aracı	37
3.4. Verilerin Analizi.....	37
3.4.1. Verilerin Güvenilirlik ve Normallik Analizi	38
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	39
BULGULAR VE YORUMLAR.....	39
4.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	39
4.2. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul, Meslek ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri.....	40
4.2.1. Branş Değişikliklerine Göre Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşleri. 40	
4.2.2. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri.....	42
4.2.3. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilere İlişkin Görüşleri. 42	
4.3. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul, Meslek ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri.....	44
4.3.1. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşleri45	
4.3.2. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri47	
4.3.3. Okul Türü Değişkenine Öğretmenlerin Yöneticilere İlişkin Görüşleri ..	50

4.4. Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Okul, Meslek ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri	54
4.4.1. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşleri	54
4.4.2. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri	57
4.4.3. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilere İlişkin Görüşleri	60
4.5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul, Meslek ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri.....	63
4.5.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşleri ..	64
4.5.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri...	65
4.5.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilere İlişkin Görüşleri	66
4.6. Öğretmenlerin Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Okul, Meslek Ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri.....	67
4.6.1. Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşleri	68
4.6.2. Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri	69
4.6.3. Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilere İlişkin Görüşleri	70
4.7. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Okullara, Mesleğe ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri.....	71
4.7.1. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşleri	71
4.7.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri.....	73
4.7.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilere İlişkin Görüşleri....	76
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	78
SONUÇ VE ÖNERİLER	78
5.1.1. Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar.....	78
5.1.2. Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	80
5.1.3. Öğretmenlerin Yöneticilere İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar	82
5.2. Öneriler.....	84
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	84
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	845

KAYNAKLAR	86
EKLER.....	93
Ek-1 Öğretmenlerin Motivasyonlarını Değerlendirme Ölçeği.....	94
Ek-2 Ölçek Yapılan Özel ve Devlet Okullarının Listesi.....	96
Ek-3 Araştırma İzin Belgesi	97
Ek- 4 Mesleki Deneyim ve Yaş Değişkenlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	98
Ek-5 Özgeçmiş	116
Ek-6 Ölçek Kullanım İzni	117



TABLULAR LİSTESİ

İKİNCİ BÖLÜM

Tablo 2.2.1.1.1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Tablosu	11
Tablo 2.2.1.1.2: Maslow'un Teorisinin İşletme Yaşamına Uygulanması	12

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 3.1: Beylikdüzü ve Bağcılar İlçelerinde Görevli Öğretmen Listesi	36
Tablo 3.2: Beylikdüzü ve Bağcılar İlçelerinde Ölçek Dağıtılan Öğretmen Listesi ...	36
Tablo 3.4.1.1: Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	38
Tablo 3.4.1.2: Ölçeğin Basıklık ve Çarpıklık Ortalama Değerleri	38

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Demografik Bilgileri Dağılımları ve Yüzde Değerleri.....	39
Tablo 4.2: Branş Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve t Değerleri	40
Tablo 4.2.1: Branş Değişkenine Göre Okullarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve t Değerleri.....	41
Tablo 4.2.2: Branş Değişkenine Göre Meslekle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve t Değerleri.....	42
Tablo 4.2.3: Branş Değişkenine Göre Yöneticilerle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve t Değerleri.....	43
Tablo 4.3: Okul Türü Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve t Değerleri.....	45
Tablo 4.3.1: Okul Türü Değişkenine Göre Okullarla ilgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanlaması ve t Değerleri	45
Tablo 4.3.2: Okul Türü Değişkenine Göre Meslekle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve t Değerleri.....	48

Tablo 4.3.3: Okul Türü Değişkenine Göre Yöneticilerle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve t Değerleri.....	51
Tablo 4.4: Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve F Değerleri	54
Tablo 4.4.1: Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Okullarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve F Değerleri	55
Tablo 4.4.2: Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Meslekle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve F Değerleri	58
Tablo 4.4.3: Mesleki Deneyim Değişkenine Gör Yöneticilerle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve F Değerleri	61
Tablo 4.5: Cinsiyet Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve t Değerleri.....	64
Tablo 4.5.1: Cinsiyet Değişkenine Göre Okullarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve t Değerleri.....	64
Tablo 4.5.2: Cinsiyet Değişkenine Göre Meslekle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve t Değerleri.....	66
Tablo 4.5.3: Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve t Değerleri.....	67
Tablo 4.6: Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve t Değerleri.....	68
Tablo 4.6.1: Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Okullarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve t Değerleri	68
Tablo 4.6.2: Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Meslekle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve t Değerleri	69
Tablo 4.6.3: Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Yönetici İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve t Değerleri	70
Tablo 4.7: Yaş Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve F Değerleri	71
Tablo 4.7.1: Yaş Değişkenine Göre Okullarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve F Değerleri	72

Tablo 4.7.2: Yaş Değişkenine Göre Meslekle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve F Değerleri 74

Tablo 4.7.3: Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve F Değerleri 76



ŞEKİLLER LİSTESİ

İKİNCİ BÖLÜM

Şekil 2.1.2: GÜdülemenin Oluşma Süreci	6
Şekil 2.2.1.1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin Gösterimi	10
Şekil 2.2.1.4: Alderfer'in ERG Teorisi	16
Şekil 2.2.2.2.1: Çaba, Performans, Ödül İlişkisi	20
Şekil 2.2.2.2.2: Vroom'un Motivasyon Modeli	21
Şekil 2.2.2.3: Lawler – Porter'in teoreminin şekilsel açıklaması	22
Şekil 2.2.2.4: Adalet Tayininde Anahtar Faktörler	25
Şekil 2.2.2.5: Bireysel Amaçların Oluşması ve İş başarısındaki Rolü.....	27
Şekil 2.2.2.6: İnsan İhtiyaçları, Teori X ve Teori Y	29

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
ERG	: (Existence Relatedness Growth) varoluş, ilişki kurma, gelişme
SPSS	: (Statistic Packets For Social Seciencies) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
S.	: Sayfa
vd	: Ve Diğerleri
VOL.	: (Vol) Cilt
ISS.	: (ISSUE) Konu - Sayı
C.	: Cilt

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumuna, cümlesine, amacına, önemine, problem, alt problemlerine, sınırlıklarına ve araştırmada kullanılan kavramlara ait tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda çok hızlı gelişmeler ve değişimler yaşanmaktadır. Bu gelişme ve değişimlerden eğitim de nasibini almakta ve klasikten Modern'e geçiş hızlanmakta hatta kaçınılmaz olmaktadır.

Bilindiği üzere Türkiye genç nüfus sayısında oldukça yüksek bir potansiyele sahiptir. Bu genç nüfus, eğitim yolu ile çağın şartlarına uygun, gerekli bilgi ve donanıma sahip olmuş, becerikli, karşılaştığı problemleri çözen, nitelikli ve ahlaklı bir hale getirilirse ülkenin üretmesine ve büyümesine ciddi bir katkı sunacaktır.

Ülkenin geleceğini şekillendirecek gençlerin eğitilmesi önemlidir. Eğitimin en güzel şekilde gerçekleşmesi okul yönetimi ve öğretmenlerin birlikte yüksek güdüleme içerisinde çalışması sayesinde olacaktır.

Okul yöneticileri, öğretmenlerinin moral ve motivasyonlarını yüksek tutmalarına, işlerini mutlu, keyif alarak ve severek yapmalarına ortam hazırlar ise okul içerisindeki verimleri artar. Bu durum okul ikliminin güzelleşmesi, hizmet alan insanların kaliteli hizmet almaları, yenilikçi çözümler, çok çalışma ve organizasyona bağlılık için ilham veren bir atmosfer sonucunu ortaya çıkarabilir. Bu atmosfer, yetenekleri geliştirme ve yenilerini edinme fırsatını ve güven duygusunu da beraberinde getirir (Öztürk ve Dündar,2003).

Yine okul yöneticileri güdüleme için çalışanları ile çeşitli takım çalışmaları yaparak onların farklı yeteneklerinden istifade etmiş olur (Kocabaş ve Gökbaş 2003).

Ancak okul yöneticilerinin çoğu zaman; yönetimi altındaki çalışanlarını yeteri kadar cesaretlendirmedikleri, karar alma süreçlerine dâhil etmedikleri, kendini

geliştirmelerine destek sağlamadıkları ve onlara güvenip görevler vermedikleri düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Özel ve devlet okulu yöneticilerinin öğretmenlerinin motivasyonlarına etkisi ne düzeyde gerçekleşmektedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; özel ve devlet okulu yöneticilerinin öğretmenleri motive etme becerilerini araştırmaktır. Bu amacın oluşması için,

- a) Okul yöneticilerinin davranış ve tutumlarının öğretmen güdülemeleri üzerine etki düzeyi nedir?
- b) Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, okul türü, branş ve öğretim kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- c) Özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

sorularına cevap aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Motivasyonu iyi olan, mutlu huzurlu, karar alınırken fikirlerine değer verilen, kendini geliştirmesine yardım edilen, ihtiyaçları zamanında giderilen, yenilik teklifinde bulunduğu önemsenen, yaptığı işten keyif alarak ve severek çalışan öğretmenin okula bağlılığı, verimi, çıktıları ve performansı üst düzeyde olacaktır. Bu durum genelde okul yöneticilerinin dikkate almaları gereken önemli noktalardır. Okul yöneticilerinin güdüleme becerileri ile çalışanlarını motive etmeleri kurumlarının gelişmesi, başarılı olması ve hedeflerine ulaşması için oldukça önemlidir.

Bu araştırmanın eğitim yöneticilerinin çalışanlarını motive etmede, görevlerini daha iyi yerine getirmelerinde, verimlerinin artmasına katkı sağlayacak şekilde motive edilmelerinde ve bunun sonucunda da üretken, keyif alarak ve severek çalışan, performansı yüksek bir çalışan olmalarını sağlamada gerekli politikaların oluşturulmasında yardım edeceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, özel okullar ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ölçek sorularına verdiği cevaplar ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılı İstanbul ilinin Beylikdüzü ile Bağcılar ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

2.1. GÜDÜLEME

Bu bölümde; literatür taraması yapılarak güdülemenin tanımı, oluşma süreci ve çeşitleri ile ilgili bilgiler verilecektir. Ayrıca kapsam ve süreç teorileri ayrıntılı bir şekilde ele alınıp, konuyla ilgili yapılmış çalışmalarla ilgili bilgilere de yer verilmiştir.

2.1.1. Güdülemenin Tanımı

Güdüleme, Latince “movere”, harekete geçirme kelimesinden gelmektedir. Bu kelimeyi kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranmaları ve çaba göstermeleri şeklinde açıklamak mümkündür.

Güdüleme; güdü, saik veya harekete geçmeyi içeren bir kavramdır. Güdüleme, bireyi belirli bir hedef için hareket ettiren kuvvet demektir. İnsanı bilinçli ve bir amaç etrafında gayret etmeye yönelten dürtü veya dürtüler toplamıdır. Çalışanın kurum içinde ki tutumunu, fedakârlık düzeyini ve güçlüklerle karşı direncini belirleyen psikolojik güçlerdir. Güdüleme kavramı ile alakalı fazlaca tanım bulunmaktadır. Bunların bir kısmı şöyledir;

Sabuncuoğlu ve Tüz'e göre (1991), güdüleme; kurumda çalışanların, kurumun hedeflerine ulaştırmak için çalışanları ikna ve teşvik etmek için yapılan her türlü aksiyon ve faaliyetlere denir.

Kroth'a göre (2007), farklı bir ifadeyle güdüleme, insanın belirlenmiş bir tutuma ulaşması için lazım olan güç, etki ya da güdü olarak tanımlanabilir.

Genç'e göre (1987:269), güdüleme, çalışanların davranışlarının olumlu yönde değişmesi için harekete geçiren, isteklendiren faktörleri içerisinde barındıran çabaların toplamıdır.

Yüksel'e göre (1998:117), güdüleme ise, personeli daha verimli çalışmaya güdüleme ve kurumda randımanlı iş gördüğü takdirde şahsi gereksinimlerini en iyi biçimde doyuma ulaştıracaklarına ikna etme inandırma sürecidir.

Eroğlu'na göre (1982:187), güdüleme, iş görenin şahsi kabiliyet, kapasite ve özellik kazanmasını sağladığı, kendini geliştirmesine fırsat açtığı için, yaptığı işe kendisini

daha iyi vermesini sağladığı için ve işletmenin amaçlarına uygun bir performans göstermesine katkı verdiği için önemlidir.

Peters ve Waterman'a göre (1995:102), güdülemeyi inceleyen araştırmacılar, güdülemesi yüksek olan kişilerdeki temel sebebin, kişideki başarı hissini etkili olduğunu saptamışlardır. Bu başarı hissini bir ölçüye bağlı olması ya da olmaması çok önem taşımamaktadır. Yöneticilerin birlikte çalıştıkları çalışma arkadaşlarına başarılarını hissettirmelerinin ve bu durumlarını öne çıkarmalarının güdüleme yükselmesine sebep olacak ve örgütün hedeflerinin gerçekleşmesi yüksek motiveli çalışanlar ile daha kolay olacaktır.

Braham'a göre (1998:88), kişinin güdülenmesini yükseltecek unsurların; heves, heyecan, kendini gerçekleştirme, bir gayenin ifa edilmesi, takdir görme, teşekkür, mükafat ya da gelirlerinin artması, eğlence beklentilerinin karşılanması, gelecek kaygısı, mecburiyet ve zevk alma olduğunu anlattıktan sonra, bir kurumda güdülenecek çalışanların bu öğelerden hangisiyle hevese gediğinin bilinmesinin güdüleme açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Eğer kişinin güdüleme aracı bilinir ise, iş yaptırmak ve verim almak çok kolaylaşacaktır.

Çelik'e göre (1999:152), mentör liderler, çalışanlarının moral ve güdülemesini artırmaya, diri tutmaya çalışır, kendini takip edenlere iyimser bakış açısı kazandırır, donanım ekler, yetiştirir, geliştirir, yönlendirir ve onlara ilham verir.

Güdülenmesi yükseltilmiş kişi, hareketi, çalışmayı ve başarıyı hedef haline getirmiş, ihtiyaçları, özellikleri ve yetenekleri konusunda önemli bir ince nokta yakalamış olan kişidir.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere güdülemenin konusu, çalışanların yaptığı işten heyecan duymasını, kurumu sahiplenmesini, verilen görevi başarmasını sağlama, takdir edilme, kendini değiştirme, geliştirme, yetiştirme isteğinin yerine getirilmesi, fikirlerine değer verilmesi, istişare edilmesi, karar süreçlerine dâhil edilmesi ve kendini değerli hissetmesine vesile olmasıdır. İnsan kıymetleri yönetimi açısından güdülemenin önemi büyüktür.

Bu güdülemeyi sağlayan yönetici, kurumunun hedeflerini, amaçlarını, başarılarını ve varmak istediği yere varmayı daha kolay gerçekleştirecektir. Bir de bireysel değil de ekipsel başarıyı ve çalışmayı önemseyip gerekli ortamı sağlar ise gelen başarı daha büyük olacaktır.

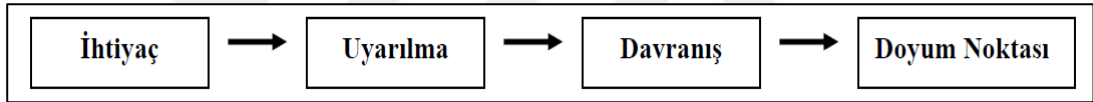
Tabii güdülemeyi etkileyen önemli nedenlerden, kurumun tercih edilen bir kurum olmasını sağlayan etkenlerden biriside çalışanların huzur içerisinde çalışabildikleri ve kendilerini mutlu hissettikleri bir iş yerinde olmasıdır. Güdülemenin yöneticilerin en önemli sorumluluklarından birisi olduğu görülmektedir.

2.1.2. Güdülemenin Oluşma Süreci

Güdüleme; içerisinde güdülerin, gereksinimlerin, gerginliklerin, umutların ve ümitlerin yer aldığı bir olgudur. Bu sebeple kompleks bir süreçtir. Bu süreç çalışanların tutumlarına tesir ettiği, iş tutuşuna ve bu durumun devamlılığına katkı sağladığı için karmaşıktır. Güdüleme sürecinin en yalın hali şöyledir:

- İnsanı bir amaca doğru yönlendiren güçlü bir etkinin ortaya çıkması.
- İnsanın amaca varmak için harekete geçmesi.
- Amaca ulaşarak iş tatmininin sağlanması.

Şekil 2.1.2: Güdüleme Süreci



Kaynak: Kirel ve Özkalp, 2001:164

Şekil 2.1.2’de görüldüğü gibi her insanın sürekli olarak doyuma ulaşması gereken bir takım ihtiyaçları bulunur. İnsanda bulunan ihtiyaçların ortaya çıkması ile güdüleme süreci başlar. İnsanların ihtiyaçları gerek fizyolojik, gerekse psikolojik olsun onu belli tutumlar göstermeye zorlar. İnsanda zorlayıcı etkinin oluşabilmesi için uyarılmanın gerçekleşmesi gerekir. İhtiyaçlarını gidermek için uyarılan insan, harekete geçme aşamasına gelir. Harekete geçmenin sebebi ise, ihtiyaçların tatmin edilmesidir. Tatmin, güdüleme sürecinin son evresidir. Davranışların sonucunda ihtiyaç hedefine ulaştığında güdüleme süreci sonuçlanmış olur. Önemli olan insanın bir ihtiyaç duymasıdır. İnsanın hareketi ihtiyacı karşılayacak amaç ve istekler doğrultusunda olacaktır.

Eren’e göre (1998: 414), doyuma ulaştırılan bir ihtiyaç eksikliği farkına varılıncaya kadar insanın tutumunu yönlendirmeyecektir. Ancak bazı ihtiyaçlar doyuma ulaştırılınca kaybolmazlar ve hatta şiddeti daha da artar. Örneğin, bir mucidin işe yarayacak bir alet bulması önce kendini tatmin edecektir ancak bu tatmin yenilerini

yapma, daha iyisini bulma gibi yeni hırslar, arzular yaratabilir. Bir insanın herhangi bir arzusu tatmin edildikçe davranışlarında bu arzunun etkisi görülecektir.

2.1.3. Güdüleme eşitleri

Örgütsel açıdan güdüleme süreci; iş görenlerin işe başlamaları, devam ettirmeleri, istekle yerine getirmelerinin sonucunda doyuma ulaşmalarını sağlayan gayretlerin tümü olarak değerlendirilebilir. Bu süreçte iş görenlerin yaptıkları işe yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirmek ve geliştirmek için uğraş vermek yöneticinin görevidir. Fakat rgtteki her iş görenin ihtiyaçları, beklentileri ve istekleri birbirinden farklıdır. Bu durum her çalışanın farklı Şekilde motive olacağı görüşünü dğrulamaktadır. İş görenlerin bir kısmı içsel uyarıcılarla motive olurken, bir kısmı dışsal uyarıcılarla motive olmaktadır (Karaköse, 2002).

Güdüleme çeşitleriyle ilgili yapılmış araştırmaları incelediğimizde, araştırmacıların Güdüleme kavramını genelde içsel ve dışsal Güdüleme olarak ikiye ayırdıkları görülmektedir.

2.1.3.1. İçsel Güdüleme

İçsel Güdüleme, insanın iinden gelen duygularını kendi arzusu ile harekete geçirebilme isteği olarak tanımlayabiliriz. İnsanın ihtiyaçlarını gidermek için hareket etmesi de içsel güdülemenin bir neticesidir. İnsanın çalıştığı yerin iklimi, yaptığı işlerin takdir edilmesi, fikrinin alınması, çalışanın kendi yeteneklerini gösterme fırsatları bulması ve aidiyet hissetmesi gibi oğeler içsel güdülemenin faktörleri arasında olabilir (Dündar, zutku, ve Taşpınar, 2007: 108).

İçsel güdülemenin mühim özelliklerinden biriside dış faktör olmadan çalışanın kendi kendini harekete geçirmesi, yaptığı çalışmanın sonucunda sağlayacağı mutluluğun sınırının insanın kendisinin tespit etmiş olmasıdır (Argon ve Eren, 2004: 118).

İçsel güdüleme, sürekli olarak kullanan çalışan çok tercih edilen, güzel özellikler taşıyan bir çalışan haline gelir. İçsel güdülemeyi etkileyen ve hareketlendiren arzular, kendini gerçekleştirme, mutlu olma, yardım etme, insanlara örnek olmadır. Sevilme, takdir görme, arzular, ihtiyaçlar ve küçük sürprizler insanı harekete geçiren önemli insani unsurlardır. İçsel güdülemeyi destekleyen diğer etkenler ise; cesaretlendirme, umutlandırma, kararlara katılımını sağlama, başaracağı alanları gösterme, kendini değerli hissettirme, becerilerine inandırma, eksiklerine rağmen öyle kabul etme,

bilgisini artırma, iş hayatında mutlu ve huzurlu olmasını sağlama ve yaptığı işi kabullenmesini sağlamadır (Keser, 2006:2).

2.1.3.2 Dışsal GÜDÜLEME

Dışsal güdüleme de insanın ihtiyaçlarının karşılanması ve hedefe ulaşması için, çalıştığı iş yeri yönetimi tarafından sağlanacak ücret, takdir sözü, ödül ve değişik yöntemler etkili olur ve bu da çalışanların iş doyumuna ulaşmasını sağlar. Bu durumda çalışanların işe ve verilen görevlere karşı istekleri artar (Karaman, 2010: 27).

Dışsal güdüleme ile şunlar hedeflenmektedir:

- İş görenlerin başarılarını artırmak,
- İş doyumlarını artırmak,
- Eksiklerini minimuma indirerek, hedeflere ulaşmak.

Dış Güdüleme, iç Güdülemeye dayanmakla birlikte yönetici veya örgüt tarafından çalışana verilen ya da vaat edilen mükâfat, ödül, madalya, terfi, tanınma, benimsenme arzusu, sertifika, arkadaş baskısı ve çalışma şartları gibi dışarıdan güdülenmesi için belirlenen sebeplerdir. Çalışanlar yöneticilerinin davranış ve tutumlarına olumlu ya da olumsuz tepki verirler. Bu durum yöneticilerin çalışanların da olumlu tepkiler oluşturup daha gayretli çalışmalarını için dış güdüleme araçlarını kullanmalarını mecbur kılmaktadır. Çalışanlardaki olumlu tepkileri onların kurumun başarısına katkıları olarak düşünmek ve bu tepkileri artırmanın yollarını bulmak önem arz etmektedir. Bu güdülenmede hem ödül hem de ceza kısmı bulunmaktadır. Olumlu güdülenme ödül ve mükâfatları, olumsuz güdülenme ve performans eksikliği ise cezayı gerektirir (Aydın, 1986:84)

Kurum hedeflerini gerçekleştirmek, daha güzel işler çıkarmak, memnuniyeti artırmak, çevrede kaliteli ve tercih edilen kurum olmak için bu hedefin en önemli paydaşları olan çalışanlarda hem içsel güdülemeyi hem de dışsal güdülemeyi kullanmak yöneticiler için önem arz etmektedir.

2.2. MOTİVASYON TEORİLERİ

Güdüleme kavramı üzerine örgüt yöneticilerinin işine yarayacak, kullanacakları farklı teori ve paradigmlar geliştirilmiştir. Bu teori ve paradigmlar, yöneticilere çalışanlarını nasıl motive edeceklerinin yollarını belirlemek, güdülenmelerinin

sürdürülebilir olması için yol gösterme iddiasındadır. Bazı paradigmlar, çalışanların gereksinimlerinin bir ifadesi olan motiflere, çalışanın içinde olan ve çalışmasına katkı sağlayacak içsel etkenlere işaret ederken, diğeri ise çalışanı özendirerek, gayretlendirecek, iyi işler çıkarmasına vesile olacak dışarıdan verilen teşviklere işaret etmektedir. Şu halde güdüleme teorilerini iki grupta toplayabiliriz. İlk grupta içsel etkenleri içeren Kapsam Teorileri, diğeri grup da ise dışsal etkenleri içeren Süreç Teorileri bulunmaktadır diyebiliriz.

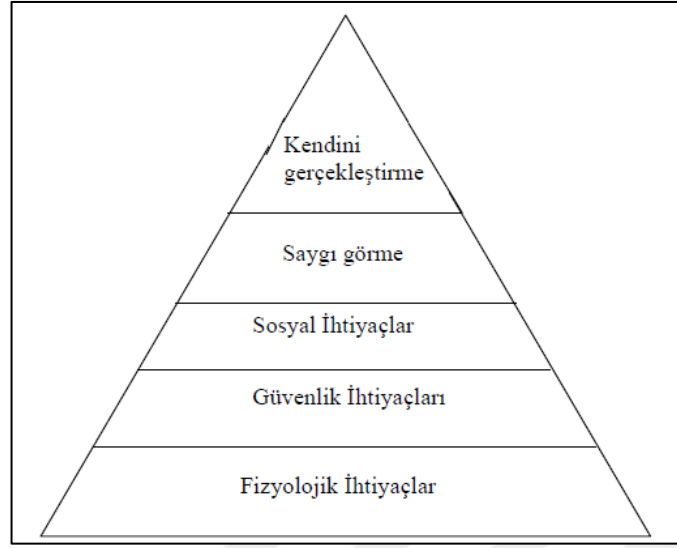
2.2.1. KAPSAM TEORİLERİ

Kapsam teorileri, çalışanın içinde var olan ve çalışanı belirlenmiş olan tutumlara sevk edecek etkenleri öğrenmeye değer vermektedir. Bu teorilerin temel varsayımına göre, yöneticiler bu faktörleri kullanarak örgütte istenen güdülemeyi gerçekleştirebileceklerdir. Eğer yönetici çalışanlarının belirli şekillerde davranışa yönlendiren bu etkenleri öğrenebilir ve buna göre davranış geliştirebilirse çalışanlarını kurumun amaçları istikametinde davranışa yönlendirip çalışanlarından daha yüksek bir verim alabilir. Kapsam teorileri olarak adlandırılan bu grupta dört adet teoriden bahsedebiliriz. Bu teoriler; Abraham Maslow'un dile getirdiği ihtiyaçlar Hiyerarşisi teorisi, Frederick Herzberg'in dile getirdiği Çift Faktör Teorisi, David McClelland'ın dile getirdiği Başarma İhtiyacı Teorisi ve Clayton Alderfer'in dile getirdiği VIG (ERG) teorisidir (Ay, 2006:16).

2.2.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı

Maslow'un bu teorisinde, çalışanların kurumlarında daha istekli çalışmalarını sağlayan ve özendiren temel sebeplerin, çalışanların hayatlarını devam ettirmek için sahip olmaları gereken ihtiyaçları olarak açıklanmaktadır. Maslow'a göre yöneticinin en önemli işi, çalışanlarının sahip olmaları gereken ihtiyaçlarını belirlemek ve ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli olan ortamı sağlayarak çalışanların kurumun hedeflerini gerçekleştirmek için yapılması gereken işlerini büyük bir şevk ve arzu ile yapmalarını sağlamak olmalıdır (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı, 2005).

Şekil 2.2.1.1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin Gösterimi



Kaynak: Özkalp, 1996:441

Şekil 2.2.1.1'de de görüldüğü ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanan çalışan elde ettiği iş nedeniyle karşılayamadığı ihtiyaçlarını karşıladığında mutlu olacak ve çalıştığı işten mutlu olacaktır. Fakat insan ihtiyaçları durağan değil değişken olduğu için karşıladığı bir ihtiyacının yerini karşılaması gereken bir başka ihtiyacı alır. Genelde insanların gereksinimlerini; fiziolojik, güvenlik, sosyal, saygı görme ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları olmak beş bölüme ayırabiliriz. Çalışanların motive edilmelerinde her ihtiyaç aynı etkiye sahip değildir. Başka bir ifadeyle her insan farklı bölümdeki ihtiyaçları için motive edilmektedir. İhtiyaçlar hiyerarşisinde ihtiyaçların tatmin seviyesi birbirinden farklıdır. İnsan ihtiyaçları, değişkenlik gösterdiği için genellikle, karşılanan bir ihtiyacın yerini bir başka kademe bulunan ihtiyaçların alması şeklinde belirlenir. Bu yargıyla çalışanın, bir basamaktaki ihtiyacı karşılanmadan, üstteki basamaklarda bulunan ihtiyaçlarının karşılanmasını hissetmeyeceğini veya o ihtiyacının da giderilmesi için bir gayret içine girmeyeceği anlamını taşır (Maslow, 2006).

Ancak burada önemli bir husus çalışanın bir ihtiyacı karşılandığında bir üst ihtiyaca geçmesi için, o anda bulunduğu basamağın ihtiyaçlarının tamamının karşılanmış olması gerekmemektedir. Bu gerçek birçok ihtiyaç için ortaktır (Omirtay, 2009:26-29).

Tablo 2.2.1.1.1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Tablosu

MASLOW'UN İHTİYAÇLAR HİYERARŞİSİ	
İHTİYAÇ SEVİYELERİ	ORGANİZASYONEL FAKTÖRLER
Kendini Gerçekleştirme / Bütünleme (Tamamlama) İhtiyaçları	1. Kendi potansiyelini fark etme 2. Kendi kendine yeterli olma 3. Kendini geliştirme 4. Yaratıcılık 5. İşe hâkimiyet 6. İşte başarı 7. Organizasyonda ilerleme
Saygınlık / İtibar Görme İhtiyacı	1. İş yerindeki ünvan 2. Statü işaretleri 3. Mesai arkadaşlarının kabullenmesi 4. İşin kendisi 5. Mesuliyet 6. Kendi kendine itibar gösterme 7. Başarı 8. Tanınma
Sosyal / Ait Olma İhtiyaçları	1. Kurumu sahiplenmesi 2. işyerindeki ahenkli çalışma 3. Mesleki arkadaşlık ve kabul görme 4. Karşılıklı sevgi
Güvenlik İhtiyaçları	1. Güvenli çalışma ortamı 2. Ekstra ödemeler 3. Maaş artışları 4. İşin güvenli olması 5. İşte süreklilik
Ana / fizyolojik İhtiyaçlar	1. Ortamın ısınması ve havalandırması 2. Verilen maaş 3. Kantin ve yemekhane gibi sosyal imkânlar 4. İş yeri imkânları

Kaynak: Beceren Baş, 2006:32

Bu tablodaki Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde kişi en üst kademedeki ihtiyaca yönelmek için sırasıyla alt kademelerdeki ihtiyaçlarını gidermiş olmalıdır. Bu aşamaya herkes ulaşamayabilir. Nitekim tatmin oranı da %10 gibi oldukça düşük orandadır. Kendini gerçekleştirmiş kimseler (Örnek: Atatürk, Einstein) her zaman şöhretli ve tanınmış kimseler (Liderler, büyük ressamalar, sanatkarlar, yazarlar, şairler, filozoflar) olmaları gerekmez. Hayatının her aşamasını anlamlı bulan, mutlu ve huzurlu bir hayat süren kişiler, gerek meşhur gerekse meşhur olmayan birisi olsun bu merhaleyi gerçekleştirmiş olarak kabul edilmektedir.

Teoriyi çok genel olarak iş gören yönetimi alanına uygularsak şu sonuçlara ulaşabiliriz:

1. Çalışan her insanın işindeki beklentileri farklıdır.
2. İş görenin, işinden ne beklediğini o bireyde var olan ihtiyaçların türü belirler.
3. Bireye, bireyin o anda kendinde var olan ihtiyacına uygun, uyarıcı tanıtıldığında birey bu uyarıcıya ilgisiz kalır.

Bu sonuçlardan görüldüğü gibi güdüleme ile ilgili teorilerin iş gören yönetiminde kullanılabilirliği vardır. Ancak Maslow'un bu kuramı özellikle çalışma davranışı üzerine geliştirilmemiştir. Maslow'un teorisi iş yaşamına uygulansaydı, çalışan ihtiyaçlarının işletmelerde karşılanma düzeyleri şöyle olabilirdi (Koçoğlu,2001:17).

Tablo 2.2.1.1.2: Maslow'un Teorisinin İşletme Yaşamına Uygulanması

Maslow'un İhtiyaçları	İşletmelerde Giderilme Oranı	Çalışma Güdüsü
Öz gerçekleştirme	% 10	Öz gerçekleştirme
Tanınma (saygınlık)	%40	Tanınma (Makam, statü simgeleri, terfi)
Sosyal (sevgi)	%50	Ait Olma (birimde ve birimde olmayan tüm grupta)
Güvenlik	%79	İş Güvencesi (tazminatları, sendikalaşması)
Fizyolojik	%85	Temel ihtiyaçlar (maaş ve diğer gelirler)

Kaynak: Beceren Baş, 2006:33

2.2.1.2. Çift Faktör Teorisi (Hijyen-Motivasyon Teorisi)

Herzberg ve arkadaşları, çalışanların işe karşı davranışlarının nedenleri, başka etkenlerle ilişkileri ve sonuçları üzerine birçok çalışmaları detaylı bir şekilde inceledikten sonra bununla bağlantılı olarak, çalışanın yaptığı işe dönük olumlu tutumlara yol açan etkenlerin, olumsuz iş davranışlarına yol açan etkenlerden değişik olduğu varsayımını geliştirmiş oldular. Bu varsayım, iş tatmininin basit bir şekilde sadece iş tatminsizliğinin karşılığına denk gelmediğinden dolayı genel kabul gördü. Bu düşüncelere karşı sonraları, "iş doyumunu ve iş doyumsuzluğu hisleri birbirinden bağımsızdırlar" anlayışında yeni bir varsayım ortaya çıktı. Bu varsayımın göre, iş gören aynı zamanda yapmış olduğu işinin bir takım bölümlerinde doyuma ulaşırken diğer bir takım bölümlerinde ise doyuma ulaşamayabilir. İşte bu noktada Herzberg, iş

tatmini ve tatminsizliğinin farklı sebeplerden kaynaklandığını iki boyutlu motivasyon teorisi ile göstermiştir (Kurt, 2005).

Motivasyon ve hijyen faktörleri ile dört muhtemel durumdan biri oluşur:

- 1- Motivasyon ve hijyen faktörlerinin her ikisinin de yüksek gerçekleştiği bir meslekte yüksek motivasyon ve çok az şikâyet vardır.
- 2- İki faktör düşükse, düşük motivasyon ve bir çok şikâyet olur.
- 3- Motivasyon etkenleri yüksek, hijyen faktörleri düşük gerçekleşen bir işte, motivasyon yüksek ama iş ortamıyla ilgili şikâyet vardır.
- 4- Motivasyon etkenleri düşük fakat hijyen etkenleri yüksek olan bir meslekte, motivasyon düşük ve iş yeri ortamı için çok az şikâyet vardır.

Tüm bunlardan iki sonuç çıkmaktadır.

- 1- Hijyen faktörleri başlangıç seviyesine kadar önemli, fakat bunun altında hijyen faktörlerini arttırmanın çok az değeri vardır.
- 2- Motivasyon faktörleri çalışanlarının motivasyonunu arttırmak için gereklidir (Eren,2000:504).

İçsel (motivasyonel) etkenler, başarma, meşhur olma, sorumluluk alma, çözüm üretme, yardım etme isteği ve işin gereklerini öğrenmek için çalışma gibi etkenlerdir. İçsel etkenleri harekete geçiren bir kişi dışarıdan bir etki olmadan kendisini motive edebilir ve tatmine ulaştırabilir. Bir yoruma göre çalışanın kendini gerçekleştirme ihtiyacı karşıladığında, içsel etkenler olumlu ve onarıcı iş tutumlarına yol açabileceğini göstermektedir. Başka bir yoruma göre ise çalışanı motive eden içsel etkenler o çalışanın mesuliyet, bilinme, kendine güvenme ve takdir etme duygularının gelişmesine katkı sağlar.

Dışsal (hijyen) etkenler ise çalışanların fizyolojik, güvenlik ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için yönetim politikaları, çalışanlar arası ilişkilerin üst seviyeye çıkarılması, takım çalışmasına yatkınlık için yapılan destekler, maaş politikası, performans kriterleri, terfi imkânlarının belirlenmesi, iş güvenliğinin güvence altına alınması, özel hayata destek verme, çalışma şartlarının iyileştirilmesi gibi gereksinimlere destek veren ve doyumunu artırıp çalışanları motive eden etkenlerdir. Dışsal etkenler, iş hayatında görevlerin en iyi şekilde yapılması çalışanın işe kendisini daha iyi verip rahat hissetmesini sağlayarak verimin artmasını sağlayan etkenlerdir. Bu etkenlerin işletmede olmaması durumunda çalışanı etkilemek,

verimini artırmak neredeyse imkânsızdır. Fakat bu etkenlerin olması, motivasyonu sağlamaz, güdüleme için ihtiyaç olan ortamı hazırlar

Güdülemenin sağlanması için, içsel ve dışsal motive edici etkenler birlikte sağlanırsa faydalı olur ve sonuca ulaşılır. Dışsal faktörleri sağlamadan sadece içsel faktörleri sağlamak ya da içsel faktörleri harekete geçirmeden dışsal faktörleri harekete geçirmek iş göreni motive etmek için yeterli olmayacaktır. Bundan dolayı güdülemenin sağlanması, içsel ve dışsal etkenlerin birbirlerini tamamlamalarıyla oluşmaktadır (Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012).

2.2.1.3. McClelland'ın Başarı Güdüsü

McClelland insanların gereksinimlerini, başarılı olma, bağlı olma ve güçlü olma üzerine üç gruba ayırmış; ancak kuramın da temelini oluşturan başarı ihtiyacı üzerinde ağırlıklı olarak durmuştur.

a. Başarma İhtiyacı

Başarma ihtiyacı baskın olan bir birey, hedef olarak başarılması güç olan, çalışmayı gerektiren ve anlam içeren amaçları seçecek, bu hedefini gerçekleştirebilmek için ihtiyacı olacak bilgiyi elde etmek için gayret edecek ve yeteneklerini kullanacak ve bu durum davranışlarına da yansıtacaktır. Bu teorinin idareci açısından anlamı şudur: Eğer çalışanın özellikleri ve ihtiyaçları öğrenilebilirse, buna göre personel seçimi ve iş pozisyonuna yerleştirme işlemi yapılır. Bu durumda personel güdülenmesi açısından gereksinim duyduğu imkânı bulacağından, elde ettiği bilgisini ve yeteneklerini tam olarak yaptığı işe yansıtacaktır. Bu durum, hem personel hem de çalışan açısından başarı, mutluluk ve verimi de beraberinde getirecektir (Altok, 2009:68,69).

b. Güç İhtiyacı

Güçlü olma gereksinimi bireyin etrafına hâkimiyet kurma arzusunun bir neticesidir. Bu sebeple, bireyler ve gruplar çevreleriyle olan iletişimlerinde etkililiklerini, güçlerini artıracak ve hissettirecek her türlü çalışmayı yapmaktan geri durmazlar. Güçlü olma hissi, başkalarının işlerini ve çalışmalarını kontrol etmek insanı başka insanlarla çekişme ve güç savaşına itebilir. Bu tehlikeli durum insandaki güçlü olmalıyım isteğini belli bir oranda frenlemektedir. O yüzden, bu ihtiyacın şiddeti ve getirmiş olduğu neticeleri kişiden kişiye farklı biçimlerde ortaya çıkar. Eğer bu istek

frenlenemez ise ortaya güç için her şeyi yapabilecek, itici, güçsüzleri ezen ve işletmenin ortamına ciddi zarar veren bir canavar çıkartır (Eren, 2009: 556).

c. İlişki Kurma İhtiyacı

Bağlılık ihtiyacı, yalnız başına yaşayamayan, mutlaka bir ya da birden fazla kişi veya grupla ilişki içerisinde olması gerektiğini düşünen insan için vazgeçilmez bir sonuçtur. Aslında bir yönden de insanın tek başına bir varlık olmadığını göstermektedir. Her kişinin belli kişilere bağlılık gösterdiği ve onlarla farklı oranlarda gerçekleştirmiş olduğu arkadaşlık ve dostluk çevresi vardır. Aslında bu gereksinim ve özellik kişiden kişiye değişiklik gösterir, hemen hemen her normal insanın sosyo-ekonomik ve sosyo-psikolojik açılardan bağlı olduğu ve irtibat kurduğu bir çevresi vardır. Doğrusu insanın hem sosyal açıdan, hem psikolojik açıdan hem de inançları açısından başka insanlar ile irtibat kurması, dostluk yaşaması bir zaruriyettir. Ancak bu gereksinim, McClelland'ın kuramında en az durduğu ihtiyaçtır. Bunun sebebi ise sosyal güdülerle ve grup dinamiği ile ilgilidir. Bu özelliği olan insanlar, önden gitmektense önden gidenleri takip etmeyi, gruba uymayı tercih ederler. Bu sebeple başarılı olmuş idarecilerin çoğunda bu ihtiyaca gerek yoktur; zaten bu ihtiyacın giderilmesi için yapılması gerekenler de, idarecilik anlayışına terstir (Aygın, 2007: 64,65).

2.2.1.4. Alderfer'in Erg Kuramı

Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını desteklemiş ve noksan bulduğu taraflarını ortadan kaldırmak hedefiyle ortaya çıkmış bir kuramdır. Bu desteği; var olma ihtiyaçları, beraber olma ihtiyacı, gelişim ihtiyaçları olmak üzere üç ihtiyaç E.R.G. kuramı adı altında toplamıştır (Özkalp ve Kırrel,2001:169).

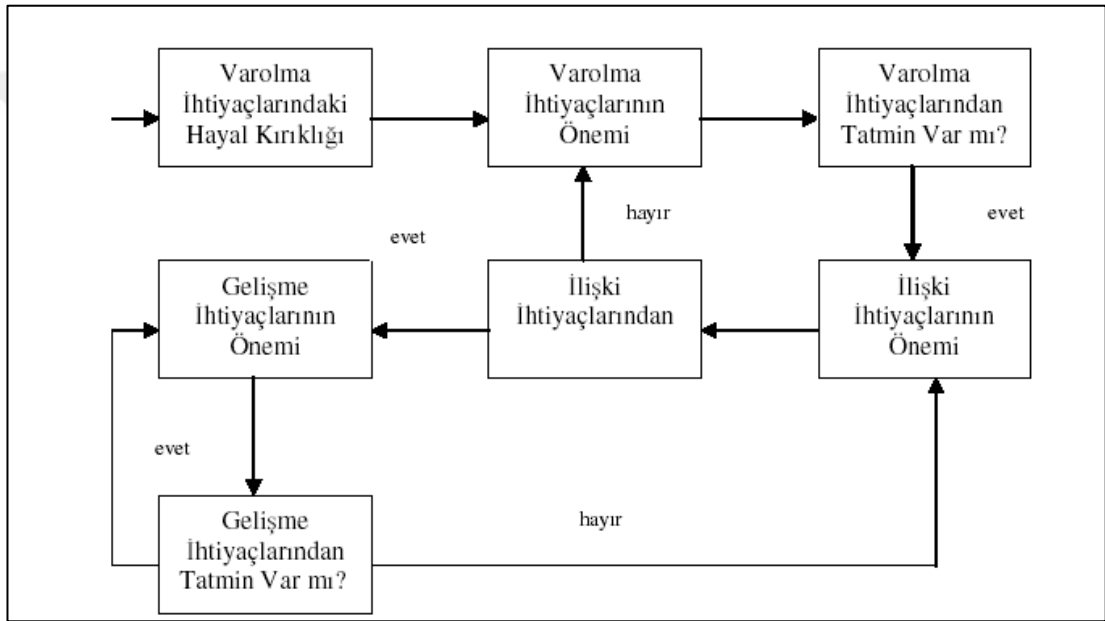
Var Olma İhtiyaçları: Bu ihtiyaç, Maslow'un en alt iki düzey kategorilerin birleşiminden oluşmaktadır. Bu grupta Maslow'un fizyolojik ihtiyaçları olan, ödüllendirmeler, cezalandırmalar ve iş ortamını kapsamaktadır. İş hayatında bu gerekler maaş, ödüller, fiziksel iş ortamı, çalışma güvenliği gibi kavramları kapsamaktadır.

Beraber Olma İhtiyacı: Bu ihtiyaç, Maslow'un sosyal ihtiyaçları ve saygınlık görme ihtiyaçlarının bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Beraber olma gereksinimi; insanın sosyal gereksinimleri, başkalarına bağlanma, saygı gösterme ve saygı görme gereksinimleri olarak ortaya çıkmaktadır. Kişinin diğer kişilerle ilişki içerisinde olma

isteklerini içermektedir. Bazı insanlar için doyuma ulaşmak başka insanlarla bir arada olmaktan geçer. Bu insanlar ise düşüncelerin ve duygularının paylaşıldığı kimselerden oluşmaktadır (Schneider ve Alderfer, 1973).

Gelişim İhtiyaçları: Bu ihtiyaç, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en yukarı kategori de bulunan kendini gerçekleştirme kategorisine denk gelmektedir. Gelişme ihtiyacı, kişinin kendine güveni ve saygısı ile alakalıdır. Gelişim ihtiyacı, bu özelliği keşfeden insanlar için vazgeçilmez, çok kıymetli ve kişinin doyuma ulaşması açısından önemli bir özelliktir (Koroğlu, 2011:121,122).

Şekil 2.2.1.4: Alderfer'in ERG Teorisi



Kaynak: Aşan, 1992:83

Şekil 2.2.1.4'de de görüldüğü gibi Alderfer'in "Varlık İlişki ve Gelişme Kuramı" idarecilere çalışanların davranışlarını geliştirme konusunda yol göstermektedir. Eğer bir çalışanın yüksek düzeydeki ihtiyaçlarının karşılanması kurum politikası ya da kaynaklarının azlığı gibi sebeplerle engellenirse, o zaman idarecinin yapması gereken en iyi yol çalışanın gayretlerini daha alt düzeydeki ihtiyaçlarına yönlendirmektir. Bu teoriyi bilen eğitim yöneticisi eğitim çalışanlarından birisinin ilişki ihtiyaçlarını karşılanamadığında varlıkla ilgili ihtiyaçlarını karşılamaya, gelişme ihtiyaçlarının karşılanamaması durumunda da ilişki ihtiyaçlarının karşılanması için uygun ortamın oluşturulmasına yardım ederek çalışan güdülenmesi sağlamış olur (Erdem, 1998).

2.2.2. SÜREÇ TEORİLERİ

Süreç teorileri, çalışan davranışının ortaya çıkmasından bitmesine kadar olan çalışmalardaki değişkenleri açıklamaktadır. Kapsam teorilerinde yalnızca insanları güdüleyen etkenlerin nelerden oluştuğu araştırılmaya çalışılmıştır. İnsan davranışı üstündeki etkileri ve işleyişi üzerine yeterli bilgiler verilmemiştir. Süreç teorilerinde ise, bireysel özelliklerin güdülenmedeki önemi üzerinde durulmuştur. Bu duruma göre insanlar değişik kişiliklere, görüşlere ve değer yargılarına sahip olabilirler fakat tamamında insan tutumlarını harekete geçiren güdülenme süreci aynıdır. Dolayısı ile süreç teorilerinde, bireyin güdülenmeyi sağlayan içsel etkenlerinden çok etrafında gerçekleşen dışsal etkenlere önem verilmektedir. Yani bu teoriler insanların tutumlarının dışsal etkenlerle nasıl etkilendiği ve sonuçlarıyla ilgilenmektedir.

Genelde süreç teorileri bilişsel teoriler olup şu kurallar üzerine kurulur:

- Ödüllerin kazanılacağı beklentisinin amaca yönelik gösterilen çabayı etkilediğini varsayar.
- Amaca yönelik eylemler başarılı oldukça çabaların sürdüğünü varsayar.
- Amaca ulaşıldığında ya da ulaşamayacağı anlaşıldığında çabaların sona erdiğini varsayar (Eren,1998:431).

Süreç teorileri isminde belirtilen teoriler beş grupta toplanmaktadır;

1. Skinner sonuçsal şartlanma teoremi,
2. Vroom beklenti teoremi,
3. Porter-Lawler beklenti teoremi,
4. Adams eşitlik teoremi,
5. Edwin Locke amaç teoremi. (Altok, 2009: 70,71).

2.2.2.1. Skinner Davranış Şartlandırması (Sonuçsal Şartlandırma) Teoremi

Davranış bilimci olan Skinner, davranış bilimini bir tutum incelemesi olarak değerlendirmekte, dürtü, davranış gibi insanların "içsel" vaziyetlerini anlatan kavramları davranışlarının sebepleri olarak görmemektedir. Çünkü içsel durumlar gözlemlenemeyen durumlardır. Araştırmacılar insan davranışlarını gözlemleyerek bu davranışlara ait çıkarımlarda bulunabilir. Ayrıca bu davranışların sebepleri hakkında da bir açıklama getiremezler. Yalnızca açıklamak için uğraş verdikleri davranışları tekrar tanımlarlar. Skinner'e göre insan davranışlarının sebeplerini insanın içinde

değil bu sebepleri onun çevresinde bulunabileceğini dile getirmiştir (Onaran; 1981:261, 262).

İnsanın geçmiş ve şimdiki çevresi onun davranışlarını belirleyen en önemli etkidir. İnsanın çevresini gözlemleyerek davranışlarını belirleyen bilimsel yasaları bulup çıkarılabilir. İnsanların davranışlarında kalıtımla gelen genetiksel özelliklerin etkisi vardır ancak bunlar çevre kadar önemli değildir. Çevresel faktörlerin davranışı nasıl etkilediğini incelerken "işlemsel koşullanma" kavramını görüyoruz. Öğrendiğimiz uyaran – tepki koşullanmasında ki "zilin çalınması - ağzın sulanması" örneğindeki gibi koşullu uyarıcılar tutumdan önce gelmekte, tutumu canlandırmaktadır. Bu gibi tutumlar daha fazla tepkiyle alakalıdır. Oysaki tutumlarımızın birçoğu öğrenilmiş ve işlemsel tutumlardır. Uyaran tepki şartlanmasında önce etraftan bir uyarı gelmekte, sonrasında ise tepki doğmaktadır. Pavlov davranışı güçlendiren bütün olaylara "pekiştirme", sonuçtaki değişikliklere de "koşullanma" demiştir. Ama Pavlov'cu deneyde bir pekiştirici bir uyaranla birlikte bulunur, oysa işlemsel davranışta pekiştirme bir tepkiye bağlıdır. Bu yüzden işlemsel pekiştirme ayrı bir süreçtir, ayrı çözümleme gerektirir." Daha önceki uyarıların neler olduğu sorusunu sorulmadan, bir davranıştan (tepkiden) yola çıkılmakta, o davranışı koşullandırmaya çalışılmaktadır. Bu koşullandırma işleminde başarılı da olunmuştur. Deney odasında hayvanlar gerçekten de pekiştirme sağlayacak davranışlarda bulunmayı öğrenmişlerdir (Skinner, 1953:59-70).

Örgütsel Davranışın gelişmesine olanak sağlayan bu kuram, özellikle iş dizaynında değişikliğe gidilemediği ve ödül sisteminde özendirici değişiklikler yapılamadığı durumlarda önem kazanmaktadır. Böyle koşullarda ödül ve ceza etkin bir güdülenme unsuru halini almaktadır. Güdüleme unsuru olarak karşımıza çıkan ödül; çalışanın işini benimsemesi ve gurur duyması, takdir edilmesi, kabul edilme gibi içsel faktörler olabileceği gibi; ikramiye verilmesi, ücret artışı, terfi imkânı gibi dışsal faktörler de olabilmektedir. Güdülemenin olumsuz pekiştiricisi olan ceza ise çalışanın istenmeyen davranışını tekrarlamasına engel olmak amacıyla kullanılmaktadır. Ancak uygulamada çalışana doğrudan cezalandırmak yerine yaptığı davranışın kurum tarafından hoş karşılanmadığı hissettirilmeye çalışılmaktadır. Bunun nedeni amaçlanan olumlu davranışları ödüllendirerek pekişmesini sağlamaktır (Aygın, 2007: 73,74).

Eğitim yöneticilerinin; bu teoriyi bilmeleri okul ortamlarında başta öğretmenler olmak üzere, diğer çalışanların, velilerin ve dolayısı ile öğrencilerin güdülemesini artırmak için kullanmalarını sağlayacaktır.

Skinner, Maslow'dan farklı olarak içsel faktörlerin dışında dışsal faktörlerinde insan davranışlarını etkilediğini söyler.

2.2.2.2. Vroom'un Bekleyiş Teorisi

Vroom'un beklenti kuramına göre; işler ve görevler, başarısı büyük oranda mkfatlandırılmış bir tutumun fonksiyonudur. Vroom, bu kuramla bağlantılı örgütsel tutumların sebepleri hakkında bazı bilimsel hipotezler geliştirmiştir.

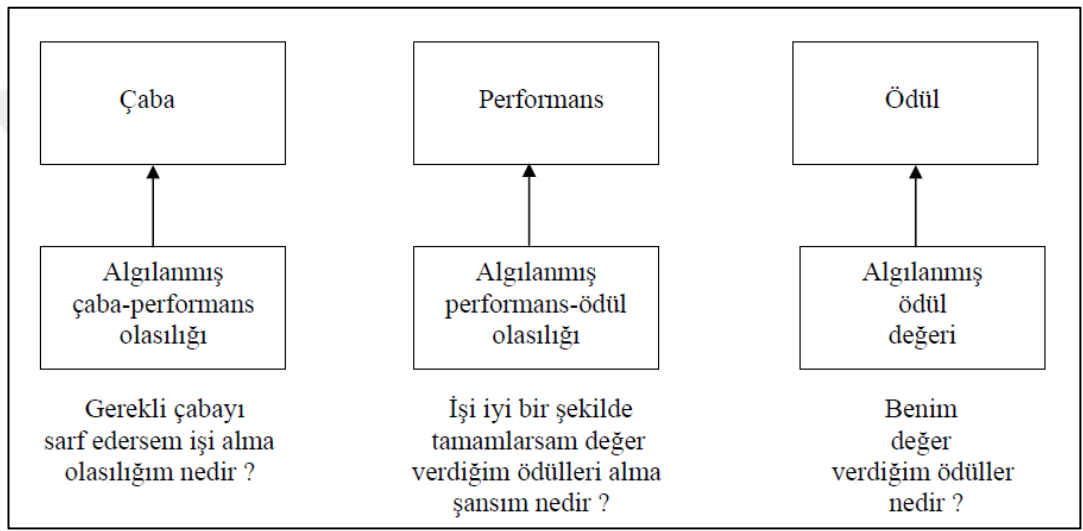
Bunlar:

- Tutumun gerçekleşmesine sebep olan etkenler, insanın kendi nitelikleri ve çevredeki şartların etkisiyle beraber belirlenir ve bunlarla birlikte değerlendirilir.
- Her birey değişik hedef, istek, ihtiyaç ve davranışlara sahiptir. Bundan dolayı her insanın ödüllendirilmeyi beklemesi de farklıdır.
- Her insanın algısı da değişiklik gösterebilir. Bu anlamda insanlar kendilerini istedikleri ödüllere ulaştıracak farklı tutum biçimleri arasında algılayışlarına göre tercihlerini yaparlar (Coşkun ve Vural, 2007: 127,128).

Değer-Beklenti kuramının genel hipotezi; $Tutum = Değer \times Beklenti$ formülüyle özetlenmektedir. Bu önermenin formülüne göre bir davranışı gösterme arzusunun derecesi, davranışla hedeflenen sonucun başarılı olup olmayacağıyla ilgili inanma ya da beklenti derecesi ile varılmak istenilen sonucun kişi için kıymetiyle alakalı olarak artacak ya da azalacaktır. Valance; kişinin türlü neticeler arasından tercihte bulunmasına yardımcı olan, belleğinde hayal ettiği değerdir. şüphesiz her kişinin varmaya hedeflediği sonuçlara ait farklı öncelikleri vardır. İnsanların önceden tanımladığı hedefine varmak için gayret etmektedir. Her insan farklı davranışlara farklı anlamda ve türde değer vermektedir. Bu duruma insanın ihtiyaç, durum ve öncelikleri sebep olmakta ve bu subjektif sebepler tutumlarına yansımaktadır. G kavramı insanın belli bir davranış eğiliminin yoğun bir şekilde ortaya çıkması olarak açıklanabilir. İnsanların davranışlarından bir kısmı, belli bir yönü ve sertliği olan g alanlarının neticesi olarak ortaya çıkmış tutumlardır.

Beklenti, insanın doyuma ulaşmasında ya da göstereceği davranışı göstermemesinde etkili olan ve güdüleme için iki yönlü bir güç oluşturmaktadır. Buradan hareketle birey, bazı davranışları içerisinde olumluluk gösteren en güçlü olduğunu düşündüğü davranışını tercih etmektedir. Veya olumsuz açıdan en güçsüz olduğu yanını seçmektedir. Bireyler bu tercihi yaparken öncede edindikleri tecrübe, tavsiye deneyimlerini kullanmakta ve tutumunu göstermeden önce karşı karşıya kaldıkları etkiyle formülize ettikleri zihin değerlendirmesinde bulunmaktadır (Vroom, 1964:15,26).

Şekil 2.2.2.2.1: Çaba, Performans, Ödül İlişkisi



Kaynak: Eren, 2000:159

Vroom teorisine, anahtar görevi yapan üç kuramı şöyle açıklamak mümkündür:

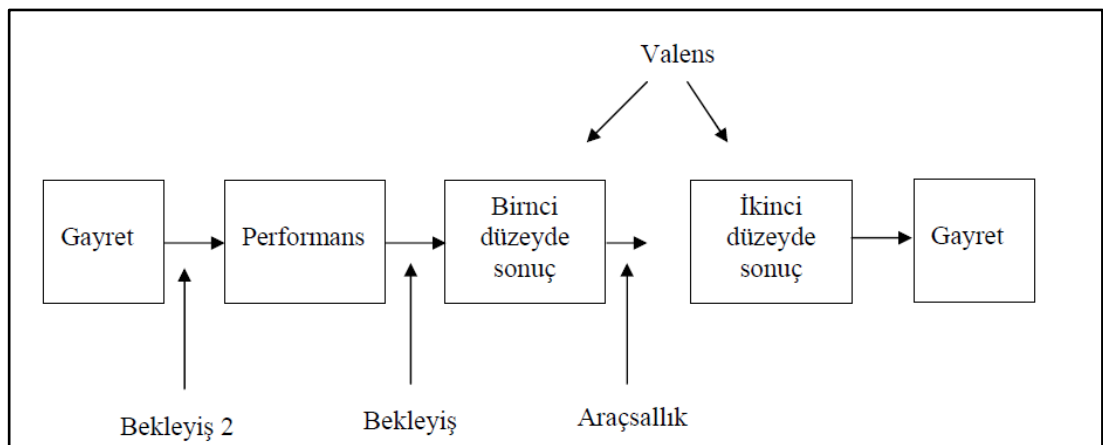
a) Başarı – ödül – ümit (Bekleyiş): İnsanın aklında düşündüğü ve eyleme geçirecek yaptığı her tutumun sonuçlarına bağlı olarak ödülleri ya da cezaları vardır ve insan bu durumu bilir. Buna bir davranışın sonucunun hayal edilmesi de denir. Bu bekleyiş bireyin düşündüğü bir ihtimali (ödül yada ceza) ifade eder. Bu ihtimal daha çok yapılan güzel işlerin sonucunda ödül alacağı hakkındadır. Şayet birey gayret ederek ve güzel işler yaparak bir ödül alacağına inanırsa daha fazla gayret edip işine daha konsantre olur. Bundan dolayı bekleyişi 0 ile +1 arasında oranlarda değişen değer olarak ifade edilebilir. Şayet çalışan çalışmasının ve gayretinin karşısında bir ödül ilişkisinin olmadığı görürse beklenti değeri “sıfır” olacaktır.

b) İstek veya ihtiyaç şiddeti (Valens – Kıymet): Valens, bireyin sarf etmiş olduğu gayretinin sonucunda elde edeceği ödülü isteme oranını belirler. Yapılan her

ödüllendirme ya da cezanın insanda insana değişen oranda ihtiyaç veya arzulanma sertliği vardır. Bu duruma ödülün kıymeti ya da cazibesi denir. Her insan, konulan her türlü ödüle farklı şiddetlerde gereksinim duyar. Buna sebep olarak kişisel gereksinim ve algılamalarda oluşan değerlendirme neticeleri sebep olmaktadır. Bu neticeler insanın hayatındaki diğer etkenlere ve özellikle de davranışlarına yansır. Mesela bazı insanlar beraber çalıştıkları bölümdeki arkadaşlarından memnun oldukları ve çalışma hayatına onlarla birlikte devam etmek istedikleri için terfi almak ya da bölüm değiştirmek istemezler. İşlerinde yükselmenin onlar için bir cazibesi yoktur. İnsanların ödüllere verdikleri değer, verilen ödülün ihtiyaçlarına yarayıp yaramadığını da gösterir. Bazı kişiler bir mükâfatı çok isterken, bazıları ise bu mükâfata kıymet vermeyecek hatta bir grup insan tamamen kayıtsız kalabilecektir. Arzulayan (+1), arzulamayan (-1) kayıtsız kalan (0) ile ifade edilir (Eren, 2000:529).

c) Çaba – Başarı – Ümit İlişkisi (Araçsallık): Bir kişinin işinde göstereceği gayret iki sebebe bağlıdır. Birincisi bir gayret sonucunda elde edeceğini düşündüğü beklentiler, ikincisi ise; gayreti sonucunda kendisinden beklenen başarıya ulaşma ihtimalidir. Mesela bir grup çalışan normal çalışmada 20 parça iş üretiyorsa bu insanların biraz daha fazla çalışıp 30 parça üretme ihtimalleri vardır. Bu örneğe göre daha çok üretim yapma %100 mümkün değilse de belli bir ihtimalde mümkündür. Fakat insanın daha çok çalışması ve daha çok üretmesi, bunun sonucunda elde edecekleri ödülü isteme derecesine bağlıdır.

Şekil 2.2.2.2.2: Vroom'un Motivasyon Modeli



Kaynak: Koçel, 1993:38

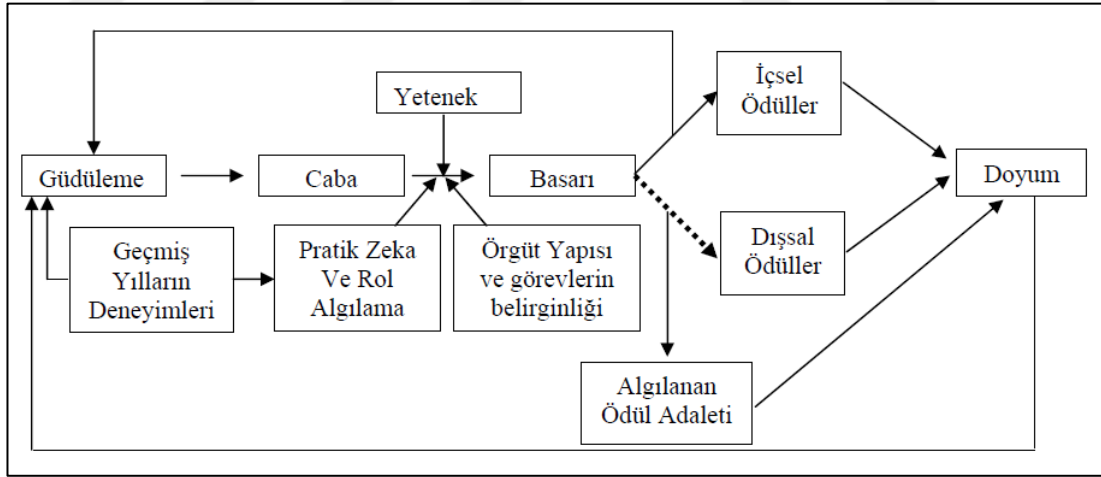
2.2.2.3. Porter-Lawler Modeli

Vroom'un beklenti teoremini, Lawler ve Porter isimli bilim adamları işletmelerin şartları ve realitelerini dikkate alarak geliştirmişlerdir.

Bu geliştirmelerden birincisi bireyin kendi yaptığı işe göre oluşan ve durumuna da tesir eden ödüllendirmenin adaletli olmasına ilişkindir. Bir başka ifade ile kişi kendisine verilen ödülü diğerleri ile karşılaştırmakta ve adaletli olup olmadığına bakmaktadır. Adaletli olmayan ve başarısı ile orantılı olmayan bir ödül verildiğini düşündüğü zaman iş tatminini negatif anlamda olumsuz etkilemektedir.

İkincisi, işletmelerde çalışanların istenen davranışlarını göstermesini ve verimini etkileyen görev çatışmalarının olduğudur. Bu durumda çalışanın gayretini, çabasını ve verimini ciddi anlamda etkilediğini ifade etmişlerdir. Başka bir ifade ile işletmede görev tanımları, yetki ve sorumlulukların tanımı yapılmamış ise çalışanın başarılı ve motive olmasını engelleyecek rol çatışmaları ortaya çıkabilecektir. Buradan hareketle işletmedeki görev tanımları ve yönetim şeması güdülemeyi kolay hale getirecektir. Lawler ve Porter'in teorisini şöyle özetleyebiliriz:

Şekil 2.2.2.3: Lawler – Porter'in teoreminin şekilsel açıklaması



Kaynak: Eren, 1998:393

Şekil 2.2.2.3 de şematik olarak açıklandığı şekli ile bu modelde güdüleme iki temele dayanır: Birincisi, çalışanların görevlerindeki çabalarını etkileyen faktörlerin bilinmesi; İkincisi, çabalar ile ilgili uygulama arasındaki ilişkiyi etkileyen faktörlerdir.

Bu teoride, değişkenler arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlere ilişkin beklentilerin iş başarısına etkileri incelenir. Bunlar şunlardır:

Çaba: Bireylerin işlerinde harcadıkları fiziksel ve zihinsel güç oranıdır.

Yetenek: Kişinin başarısını etkileyen kişilik özellikleridir.

Rol algıları: Çalışanın başarılı olması için işini ne şekilde yapması ve çalışması gerektiği konusundaki subjektif görüşleri içerir.

İş başarımı: Personelin işte gösterdiği çabanın sonucudur.

Çabanın ödülle sonuçlanma olasılığı: Çalışanın gayretlerinin ödülle sonuçlanacağı konusunda ki beklentisidir.

Ödüller: iş görenlerin varmak istediği sonuçlar ödül olarak kabul edilir.

İçsel ödüller: Çalışanın işinde başarılı olması için kendi kendine davranış geliştirerek elde ettiği tatmin ve doyumdur.

Dışsal ödüller: çalışana verilen prim, ücret artışı, ödüller ve yükselmelerdir.

Ödülün değeri: Vaat edilen ödülün kişideki çekiciliğini gösterir.

Algılanan ödül adaleti: Bireyin gayreti karşılığında hak ettiğini düşündüğü mükâfat oranıdır.

Doyum: Alınan mükâfatlarla beklenen adil mükâfatlar arasındaki, bağlantıyı gösterir. Alınan ödüller, beklenen adil ödüllerden çoksa, kişi tatmin olacak, aksine elde ettiği ödüller algılanan ödüllerden azsa tatmin olmayıp ceza gibi algılayacaktır.

Porter ile Lawler'in teoremi, yöneticilerin işle ilgili tutumlarının, davranışlarının, başarılarına etkilerini inceledikleri bir araştırmada kavramsal bir örnek geliştirme gereksiniminden ortaya çıkmıştır. Bu teorem bir beklenti teoremidir ancak Vroom'un beklenti teoreminde bulunmayan diğer davranışsal parametreler de bu teoride yerini almıştır. Teorinin en önemli hususu, önceleri farklı farklı değerlendirilen birçok parametreyi birleştirip aralarındaki alakayı belirtmesidir (Onaran, 1981: 76).

Mükâfatlar, temel ihtiyaçları karşıladıkları oranda değerlidirler. Mükâfatları; "içsel ödüller" ve "dışsal ödüller" diye ikiye ayırabiliriz. İçsel mükâfatlar; bir probleme kimse istemeden çözüm bulmak, daha fazla çalışarak elindeki işi neticelendirmek gibi insanın kendi isteğiyle davranış sonucu elde edebileceği mükâfatlar, dışsal mükâfatlar; yükselmek, primler, ayın elemanı olmak gibi daha çok işletmeler tarafından verilen mükâfatlardır. Burada dikkat edilmesi gereken konu, verilecek ödülünü tanımının çok net ve herkesin anlayacağı halde izah edilmiş olmasıdır. Ayrıca çalışanın gösterdiği gayret sonucu hak ettiği mükâfatla aldığı mükâfatın birbirine yakın olmasıdır. İnsan, beklentisinden daha az ödül aldığı mutsuz olacak, gerekli tatmini yaşayamayacaktır. Burada ödül almak tatminin gerçekleşmesi

için yeterli gelmeyip, beklenen mükâfat elde edildiğinde tatminin oluşması mümkün olacaktır (Bigley, Porter ve Steers, 2003: 181-197).

2.2.2.4. Eşitlik Teorisi

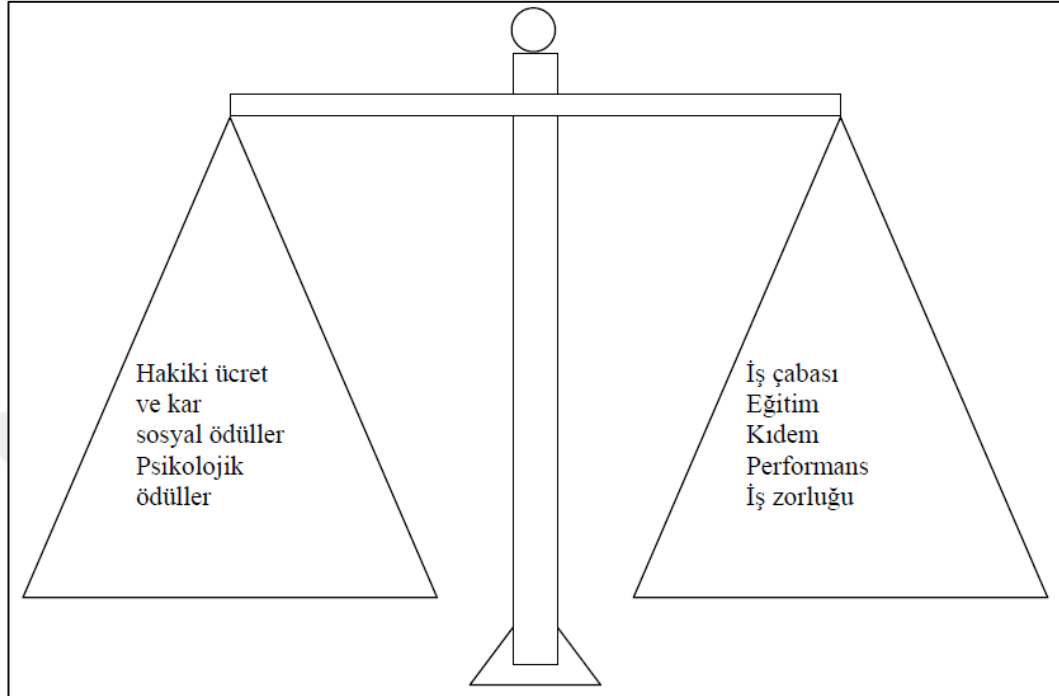
J. Stacy Adams tarafından geliştirilen bu kurama göre çalışan gayret sarf ederek aldığı neticeyi, birlikte çalıştığı arkadaşlarının gayret ederek aldıkları neticeler ile karşılaştırır. Bu karşılaştırma genelde bireyin gayretiyle sonucunun arasındaki oranı şeklinde olur. Bireyin bu karşılaştırmada ulaşacağı her eşit olmayan durum, bireyin bu eşit olmayan durumu gidermek için göstereceği bazı davranışları da beraberinde getirir. Bu durumda gösterilecek davranışlar şunlardır.

1. Yapılan gayretin değişmesi (daha az etkili çalışma),
2. Beklentinin değişmesi (daha yüksek maaş ve mükâfat talebi),
3. İş arkadaşlarını daha az gayret etmeye teşvik etme,
4. Verilen görevlere karşı isteksizlik,
5. İşle ilgili çeşitli eylemler geliştirme (iş yerinde bölüm değiştirme talebi, işe gelmeme, ayrılma gibi) (Erdem, 1998: 55,56).

Adams bu durumun tamamen çalışanların duygu ve düşüncelerine dayandığı görüşündedir. İşletme deki bir durumun ya da tutumun adil olması, iş gören kişilerin bunu adil bulmasıyla alakalıdır. Aslında bu adalet duygusunun çalışanların algısal bir durum olduğunu açıklamaktadır. Dolayısı ile iş yerindeki adalet meselesi iş görenlerin algılarıyla ilgilidir. İş görenlerin duygu ve düşünceleri yere, zamana, olaya göre farklılık gösterebilir. Adams'a göre bu durum, çalışanın; deneyim, iş yerinde ki eğitimleri, becerisi, çalışma yılı, yaşı, cinsiyeti, sosyal statüsü ve tabii ki işle ilgili yapmış olduğu çabaları etkilidir. Adams'ın kuramı, iş yerinde adaletin ne olduğunu kararlaştırmak için eşitlik kuralının kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Araştırmalar, bazı durumlar (mesela; işe karşılık aile), başka örgütsel amaçlar (grup uyumuna karşılık verimlilik) ve başka şahsi dürtüler (şahsi menfaat dürtülerine karşılık arkadaşlarının menfaatları) belli kuralların ortaya çıkmasına ve kullanılması sonucuna çıkabilirler. Fakat bu dağıtım standardı ile dağıtım adaleti sağlanmaya çalışır ve bu ise farklı kurallar kullanarak oluşturmaya çalışırlar. Dağıtım adaletsizliği, ödül alanların birbiri ile kıyaslandıklarında kişilerin beklediği miktarda ödül alamadıkları durumlarda ortaya çıkmaktadır. Dağıtım adaletsizliğinin

algılanmasıyla, moralsizlik, öfke, isteksizlik gibi bazı davranışlar ortaya çıkmaktadır (İçerli, 2010:81).

Şekil 2.2.2.4: Adalet Tayininde Anahtar Faktörler.



Kaynak: Eren, 2000:538.

Şekildeki denge bozulur ise bozulmanın kendi aleyhine olduğunu düşünen çalışan, bu doyumsuzluğun etkisinden kurtulabilmek için kendi mükâfatlarını arttırmak için çaba göstermenin yöntemlerini arayacak, bunda başarılı olmazsa kuruma sunduğu girdi ve çıktıları azaltacaktır.

Adams insanların davranışlarının, ödüllendirme yoluyla, daha iyi çalışma ve organizasyonun amaç, standart ve normlarına uyma yönünde değiştirilebileceğini söyler. Adams'a göre gerçek gereksinimleri karşılayan ödüller, sık sık verilen olumlu geri besleme ile birlikte, elemanların güdülemesini takviye eder (Koçel, 1993: 336).

Adam's haksızlığın giderilmesi için yedi temel strateji sunmuştur:

1. Organizasyonun ilişkiye olan katkılarını değiştirmek.
2. Kişinin ilişkiye katkılarını değiştirmek.
3. Karşılaştırılan değerlerine organizasyonun katkılarını değiştirmek.
4. Karşılaştırılan değerlerin ilişkiye katkılarını değiştirmek.
5. Karşılaştırılan kişiyi değiştirmek.
6. Haksızlığı mantıklı kılmak.

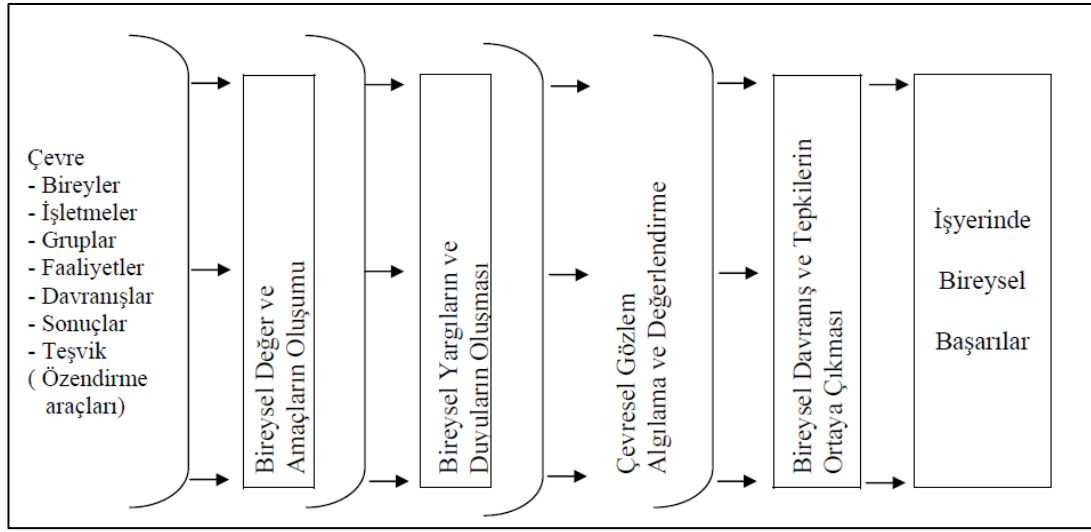
7. Organizasyonu terk etmek.

2.2.2.5. Amaç Teorisi

1966'larda Edwin Locke, iş doyumuna başka bir bakış açısı ile yaklaşmıştır. Tutarsızlık kuramı olarak da ifade edilen bu teoride, çalışanların iş doyumunun gerçekte ve hedeflenen başarı düzeyleri ile gerçekleştirenler arasındaki farklılığın büyüklüğünün fonksiyonu olarak değerlendirilmektedir. Kurum çalışanları hedeflerine ulaştığında doyum hissine kapılmaktadır ancak amaçlarına ulaşılmaması ise doyumsuzluk hissi duymasına yol açmaktadır. Çalışanın ulaştığı sonuçların, hedeflediği sonuçlarla karşılaştırması sonucunda bir eşitlik varsa iş doyumunu olduğu ileri sürülmektedir (Bölükbaşı, 2009: 352).

Her birey bilinçli, açık ve seçik biçimde hedef belirleyememektedir. Çalışanlar her daim hedefli hareket edemediği için, hedef tayin etmede ve hedefli davranışlarında da sürekli tutarlı davranamayabilir. Hatta çoğu zaman şuursuz, fazla dikkat etmeden ve değerlendirmede bulunmadan hedef seçer ve buna göre çalışır. Ayrıca, kişisel özellikler sonucu algı ve değerlendirme farklılıkları, belli şartlar hakkında her kişinin kendine özel hüküm ve hislere sahip olacakları ve tercih edecekleri hedeflerinde buna bağlı olarak değişebileceğini söyleyebiliriz. Bu sebeple, kişisel hedefleri tek tek belirlemek ve bu hedeflere uyan yönetsel tutum ve davranış belirlemenin de güçlüğü ortadadır. Fakat bu teori, işletmede çalışanları değerlendirmek, kişisel hedeflerle örgütsel hedefleri buluşturma noktasında yöneticiye analitik ve faydalı ipuçları vermektedir (Latham ve Locke 2007).

Şekil 2.2.2.5: Bireysel Amaçların Oluşması ve İş başarısındaki Rolü



Kaynak: Yeğin, 2009:21

Edwin Locke ve arkadaşları, kişiler tarafından belirlenen hedeflerin özellikleri üzerinde durmuş ve kişilerin işletmedeki başarılarını iş ortamında güdülemeyi tamamiyle hedeflerin özelliklerine bağlamaya çalışmışlardır. Hedeflerin güdülenmedeki etkileri şöyle sıralanmaktadır:

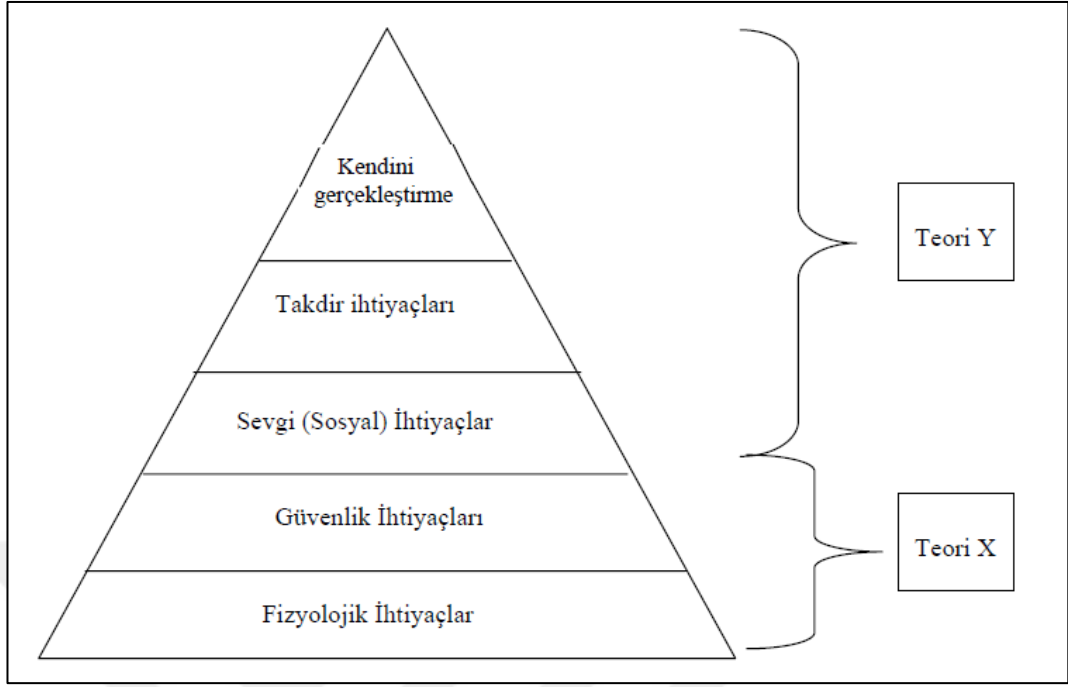
1. Kişinin belirlediği hedefin açık ve net olması iş başarısını yükseltmektedir. Zira kişi o vakit daha istekli ve hevesli tutum ve davranış sergilemektedir. Aksine belli olmayan kişisel hedefler tutumlarda arzu ve istikrarı azaltmakta, işinde farklı zahmet ve zorluklarla karşılaşan kişiler devamlı ve etkili çalışmada bulunamaya bilmektedirler.
2. Kişi tarafından belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi zor cinsten olması onu işyerinde daha istekli ve arzulu çalışmaya sevk edecek ve başarısını arttıracaktır. Kolay ve basit özellikli hedeflerde kişisel istek ve hırsın az olduğuna ve bu durumun da başarıyı azalttığını söylemek yanlış olmayacaktır.
3. Kişisel hedeflerle, örgütsel hedeflerin, çatışmadan aynı istikamette olması gerekmektedir. Eğer iş yerinde çatışma ortamı olursa kişisel hedef ve tutumların işyerinde başarılı olma ihtimalini azaltacaktır. İş yerinde çatışma ortamı ne kadar az olur, uyum ortamı artırılırsa kişisel başarı yükselecektir. Çatışma ve uyum oranı da motive edici bir etken olmaktadır (Eren, 2000:521).

Bu kuramın ana düşüncesi, bireylerin kendi için belirledikleri hedeflerinin gerçekleşme oranıdır. Yönetim kuramları, işletmelerde hedef belirlenmesinin önemine vurgu yapmış ve hedef belirlemenin nasıl yapılması gerektiği konusunda bazı önermeler getirmiştir. Bu önermeler hedef kuramıyla ilgili güncelliğini koruyabilir. İdareci için kıymetli olan, işletmenin belirlediği hedefler ile kişilerin belirledikleri hedeflerin birbirine uyumudur. Bunun gerçekleşmesi, ancak belirlenen hedeflere çalışanların onay ve katkı vermesine bağlıdır. Sonuç olarak bu kuram, hedefler belirlenirken net, açık, somut, zor ve yüksek hedefler belirlendiği zaman epey başarılı sonuçlar elde edileceğini iddia etmektedir (Akbal, 2010: 76).

2.2.2.6. Douglas Mc Gregor'un (X) ve (Y) Kuramı

Mc. Gregor'a göre; Bazı idarecilerin sert ve taviz vermeyen bir tutum izlediklerini, bazılarının ise uysal, ağırbaşlı uyumlu olduklarını görüyoruz. Yöneticinin sert taviz vermeyen tutumunun personelde tepki oluşmasını sağladığı, üretimde bilerek yavaşlamayı ve isteksizliği artırdığı için bu durumun işletme amaçlarına ulaşmayı zorlaştırdığı görülmektedir. Ama hoş görülü tutumla hareket eden yöneticinin personeli ile uyumlu olmasına karşılık, bu hoşgörüden yararlanmak isteyenler ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple idareciler çok sert ya da çok yumuşak olmamalıdır. İdareciler adil, iyi niyetli, çalışanlarının iyiliğini isteyen, hoşgörüsü olan ama aynı zamanda denetimini yapan, çalışanları geliştirmek için gayret eden, laubaliliğe izin vermeyen ve yeri geldiğinde kızmasını da bilen olmalıdır. Çalışanlar yöneticilerine sevgi ve saygı duymalı, aynı zamanda ondan çekinmelidir. Böylece tutumlarına dikkat edecek ve her daim verilen görevleri daha dikkatli yerine getirecektir (Karakoç, 1998: 42).

Şekil 2.2.2.6: İnsan İhtiyaçları, Teori X ve Teori Y



Kaynak: Beceren Baş 2006:20

X kuramında, kişinin çalışmaktan hoşlanmadığı, sorumluluk almak istemediği, işlerini zamanında yapıp yapmadığının mutlaka denetlenmesi ve işini yapmayanlara ceza verilmesinin doğruluğu savunur. Yani otoriter yönetim anlayışını yansıtır. Yöneticiler, cezalandırma ve sıkı denetime önem verir ki, bu da personele negatif yönde yaklaşmayı ve onlara kötü düşünce ile bakma sonucunu getirir. (Tim, 2003).

X teorisini dikkate alan bir yönetici, detaylı görev tanımları yapmaya, çalışanları sık denetlemeye, çok az yetki devri yapmaya, işyerinde takip edilecek prensiplerin belli olması ve verilecek cezaların detaylarının belirlenmesi gibi yöntemleri benimseyebilecektir.

X kuramının hipotezleri şunlardır:

- Genellikle insanlar çalışmayı sevmez, yaptıkları işleri isteksiz yaparlar ve işten kaytarma eğilimindedir.
- Bu durumda bireyi çalıştırmak için yapacağı işi belirlemek, onu güdülemek, denetlemek, mükâfatlandırmak ve yapmadığında da ceza vermek gerekir.
- Genelde çalışanlar mesuliyet almaktan kaçınırlar, idare etmektense idare edilmeyi tercih ederler.

Y teorisinin, temel ilkesi bütünleştirmedir. İşletmenin hedeflerine ve alınan kararlara katılmayı ve çalışanın otokontrolünü temel olarak almıştır. Bu teoriye göre örgütsel hedeflerle kişisel hedeflerin bütünleştirilmesi daha kolaydır. Bu teoride, örgütte bulunan insan kaynağının tamamından yararlanma yolunun seçilerek, çalışanların hedefleri ile örgütün hedeflerini mümkün merteye aynı düzleme çekmek ve insanları bu yönden motive etmeyi amaçlar.

Y kuramını benimsemiş yöneticiden, “daha fazla yetki devri, çalışanlar için işin genişletilmesi ve çalışanların fikirlerinin alınarak katılımlı yönetim gösterme” gibi uygulamalar beklenir. Bu tutumlar, çeşitli yönlerden işletmede çalışan personelin daha fazla güdülenmesine yol açabilir.

Y teorisinin hipotezleri:

- Çalışanın işinden kaytarması yapısından dolayı yapmış olduğu bir özellik değildir. Dolayısı ile normalde çalışan, işine fiziksel ve zihinsel açıdan gayret eder.
- Çalışanları, yapacakları işlerine yönlendirme ve güdülemek cezalandırma ile olmaz. Çalışanlar, belirledikleri hedefler doğrultusunda otokontrol yöntemiyle yaptıkları işe konsantre olurlar. Kendini gerçekleştirme ve saygınlık kazanma çalışanlar için bir mükâfattır.
- Normalde çalışanlar mesuliyet alır ve verilmesini de bekler.

Charles'ın, (2005) yaptığı çalışmasında, Douglas McGregor'un Y kuramıyla yönetim uygulamalarını değerli bir yere taşıdığını ve yönetim - personel ilişkilerinin insani unsurları açısından, yönetimin sorumluluklarının etkili bir şekilde farkındalık kazandırılması bakımından desteklendiğinden bahseder.

Mc Gregor kuramında, X teorisinde işletmedeki başarısızlıkların personelin kusurlarından kaynaklandığına yer verirken, Y teorisinde ise kusurların çalışanlardan daha çok onları gerektiği gibi değerlendiremeyen ve çalıştıramayan idarecilerden kaynaklandığına yer verilir.

2.3. Konuyla Alakalı Yapılan Çalışmalar

Yurt içinde ve yurtdışında güdülemeyle ilgili yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır:

Türe 1993 yılında “**Yöneticilik ve Motivasyon**” isimli bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Güdülemeyle ilgili literatür taramasından sonra, grupların ve

idarecilerin motive edilmesi, insan davranışlarını etkileyen faktörler gibi konuları incelemiştir. Kurum elemanlarının Gdlenmesinin, zamana, ortama, şartlara, kişinin mizacına ve kültür seviyesine göre değişebileceğini tespit etmiştir.

Sabancı 1994 yılında **“Eğitim Yönetiminde Çift Yönlü İletişim Yöneticileri Motivasyon ve İş doyumunu Bakımından Nasıl Etkilenmektedir?”** isimli bir çalışma yapmıştır. Çalışma da iletişim ve motivasyon konularını detaylı inceleyerek, iletişim süreçlerinin yönetim uygulamaları ve motivasyonla bağlantısını kurmaya çalışmıştır. Sonuç kısmında ise, çift yönlü iletişimin yönetilenler ile yönetenler açısından önemli olduğu, kurumdaki iş doyumunu ve Gdlenmeye ciddi anlamda katkı sağladığı sonucuna varmıştır.

Sancar’ın 1996 yılında **“İşletmelerde Motivasyon Ve İş doyumunu İlişkisi”** adlı çalışmasında motivasyonla ilgili literatür incelemesini yaptıktan sonra, motivasyon kuramlarıyla, iş doyumunu arasındaki ilişki vurgulanmıştır. Banka çalışanlarının iş doyumlarını belirlemek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Anket aracılığıyla kişisel değişkenler ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Varılan sonuçlara göre kamu ve özel sektör çalışanlarının birincil ihtiyaçlarının çoğunlukta karşılandığı ve ikincil ihtiyaçlarının yavaş yavaş giderilme şiddeti kazandığını bulgulamıştır.

Rowley 1996 yılında **“Yüksek Eğitimde Akademik Personel ve Motivasyon”** adlı çalışmasında üniversitelerdeki akademisyenlerin motivasyonlarını etkileyen unsurları analiz etmeye çalışmış ve bunu sağlayan farklı motivasyon modellerini incelemiş ve yükseköğretimin mevcut durumunu da dikkate almıştır. Araştırma neticesinde akademisyenlerin motivasyonlarını tesir eden değişkenleri; ekonomik ödüller, yükseköğretim ve öğrenme kültürü, akademik personelin tecrübeleri ve rollerinin farklılıkları, şahsi özerklikleri ve örgüt kültürü olarak belirlenmiştir.

Monk 1996 yılında **“Eğitim İçin Yöneticilerin Motivasyonu”** isimli çalışmasında yetişkinlerin öğrenmesini araştırmasını sağlamanın ve motive etmenin nasıl olacağını belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca okuldaki çalışma şartlarının motivasyon ve öğrenme üzerindeki etkileri öğrenmeye çalışmıştır.

nal’ın 1997 yılında **“İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri”** konulu araştırmasında İstanbul merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı ankette, öğretmenlerin alınan kararlara katılması, düşüncelerine değer verilmesi, kişisel iletişimlerinin

geliştirilmesi, idarecilerin öğretmenlerinin motivasyonlarını artırmada eksik oluşları, öğretmenlerinin yaptıkları güzel işlerde ve hakkıyla yaptıkları görevleri dolayısı hak ettiği değeri vermeme (sözlü teşekkür, takdir etme gibi) gibi düşünceler içerisinde olduğunu görmüştür. Dolayısı ile yöneticilerin az kullandıkları motivasyon etkinliklerini daha fazla kullanmaları ve bu konuda yöneticilere hizmet içi eğitim tavsiye etmiştir.

Tietjen ve Myers 1998 yılında “**Motivasyon Ve İş doyumu**” konulu alan çalışmalarında, motivasyon teorileri ve motivasyonun iş tatminine tesirlerini incelemiştir. Ayrıca Herzberg ve Locke'nin motivasyon teorilerini incelemişler, bu incelemenin neticesinde Locke'nin teorisinin Herzberg'in teorisine karşılık olarak geliştirilmiş olduğunu göstermek için çalışmışlardır. Bunu yaparken Kenneth Blanchard ve Paul Hersey'in yönetim içindeki liderlik teorisi ve bu teorinin zaman içinde nasıl değiştiği üzerinden yapmışlardır.

Osteraker 1999 yılında “**Öğrenen Bir Örgütte Motivasyonun Ölçülmesi**” adlı çalışmasında bir örgütteki motivasyon etkenlerini; toplumsal etkenler, örgüt kültürü ve şahsiyet olarak üç grupta toplamıştır. Mevcut motivasyon teorilerinin uygulanmasının yanında bir model ihtiyacından bahsetmiştir. Bu modelde ihtiyaçlara dayalı mevcut motivasyon teorilerinin uygulanması için dinamik bir modelin daha oluşturulmasından bahsetmiştir. Bahsettiği modelde, denetleyen idareci ile denetlenen çalışan arasındaki çoğu zaman var olmayan bir diyalogun yol açtığı eksikliklerin giderilmesinden bahsedilmiştir.

Çetinkanat 2000 yılında “**Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu**” isimli bir kitap yazmıştır. İş doyumu kavramını inceledikten sonra, gereksinim ve güdülenme kuramlarıyla bağlantısını kurmaya çalışmış daha sonra Orta Doğu Teknik Üniversitelerinden ve Abant İzzet Baysal Üniversitelerinden öğretim üyelerine bir anket uygulanmıştır. Sonuçlara göre, genelde öğretim üyelerinin iş doyumlarının düşük düzeyde olduklarını saptamıştır.

Kinman ve Kinman 2001 yılında “**Eğitim Yönetiminde Öğrenme İçin Motivasyonun Rolü**” adlı çalışmalarında; motivasyon ve öğrenme stilleri hakkında literatür taramasının ardından, çalışma için uyumlu ve ideal ortam hazırlamanın öğrenmeye ve okulu öğrenen bir okul yapma üzerine tesirlerini araştırmışlardır. Bu

çalışma neticesinde iş ortamının, öğrenmeyi büyük oranda etkilediği ve motivasyon artırıcı bir yönü olduğu sonucuna ulaşılmışlardır.

Kocabaş ve Karaköse 2005 yılında **“Okul Müdürlerinin Tutum Ve Davranışlarının, Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi”** adlı çalışmalarında; Gaziantep ve Kahramanmaraş illerindeki özel ve devlet okullarında görev yapan 296 öğretmene ölçek uygulamışlardır. Çalışma neticesinde özel okul öğretmenleri yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim, takdir etme, çalışma ortamı hazırlama, örgütsel iklim oluşturma ve yönetim becerileri açısından başarılı bulmakta iken devlet okulu öğretmenleri ise bu konularda yöneticilerini daha az başarılı bulmaktadırlar sonucuna ulaşılmışlardır.

Güven 2007 yılında **“Kamu Yöneticilerinin Davranış Tarzlarının Kamu Personelinin Motivasyonu Üzerine Etkisi”** adlı çalışmasında Tokat İl M.E.M’de görevli 400 öğretmene ölçek uygulamış, yönetici davranışlarının çalışanların motivasyonu üzerine etkili olduğunu, yapılan pozitif uygulamalar ile personel ya ciddi verimli, gayretli ve fedakârca çalışırken, negatif uygulamalarda ise çalışanların demoralize oldukları ve çalışma verimlerinin düştüğü sonucuna varmıştır.

Korkut’un 2008 yılında **“İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürünü Algılama Düzeyleri: Büyükçekmece Örneği”** isimli çalışmasında, Büyükçekmece ilçesindeki 331 öğretmen ve 30 idareciye okul kültürü ölçeği uygulamıştır. Çalışma neticesinde öğretmen ve idarecilerin okul kültürüyle ilgili algı düzeylerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, kurumlarındaki çalışma yıllarına ve mesleki kıdemlerine göre her hangi bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır.

Özgan ve Aslan 2008 senesinde **“İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi”** isimli araştırmalarında motivasyon, iletişim konularını inceleyip problem cümleleri ve alt problemleri ifade ettikten sonra, yöntem ve görüşme soruları ifade edilerek, öğretmen ve idareci görüşmelerindeki alınan cevaplara göre yorumlara geçilmiştir. Yapılan değerlendirmede, yönetici iletişimlerinin, kullandıkları dil ve üslubun öğretmen motivasyonlarında önemli derecede katkı vardır.

Taştan ve Tiryaki’nin 2010 yılında yapmış oldukları **“Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması”** isimli çalışma yapmışlardır. Özel okul ve devlet okullarındaki öğretmenlerin iş doyumlarını

karşılaştırmak için Trabzon ilindeki özel devlet okulunda çalışan 151 öğretmene anket uygulaması yapmışlardır. Özel okul öğretmenlerinin iş tatminlerinin, uygulanan anketin tümünde ve alt boyutlarında devlet okulu öğretmenlerine göre yüksek bulunmuştur.

Barlı, Bilgili, Çelik ve Bayrakçeken 2010 yılında “**İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Motivasyonları: Farklılıkların Ve Sorunların Araştırılması**” adlı çalışmasında Erzurum bölgesindeki özel ve devlet okullarındaki öğretmenlerden elde edilen verilerle bir çalışma yapmışlardır. Yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar; özel okullarda çalışan öğretmenlerin, devlet okullarındaki öğretmenlere göre, ekonomik ve donanım imkânları iyi olan okullarda çalışan öğretmenlerin ekonomik ve donanım imkânları zayıf okullarda çalışanlara göre, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışan öğretmenlere göre, çocuk sahibi olan öğretmenlerin olmayanlara göre motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Ertürk’ün 2013 yılında ki “**Öğretmenlerin İş Motivasyonları**” adlı çalışmasında, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının artması için, kariyer basamaklarının düzenlenmesi, ücret politikalarının gözden geçirilmesi, rahat ve huzurlu, fikirlerin önemsendiği, başarılı işlerin takdir edildiği bir okul ortamının idareciler tarafından oluşturulması ile öğretmenlerin dışsal ve içsel motivasyonlarının artırılmasının sağlanacağını ifade etmektedir.

Uğurlu ve Abdurrezzak’ın 2015 yılında yapmış oldukları “**Okul Liderliği Davranış Ve Uygulamalarının Okulların Etkililiği Üzerindeki Etkisinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi**” adlı çalışmalarında öğretmenlere etkili okul ölçeği ve okul liderliği ölçeği uygulamışlardır. Bu uygulamalar neticesinde ise okul liderliği uygulama ve davranışlarının etkili okulun oluşmasında en önemli etkenlerden bir olduğu sonucuna varılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın deseni, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, toplanan verilerin analizlerinin nasıl yapıldığı ve yapılan istatistik değerlendirmelerin neler olacağı üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin öğretmenleri motive etme becerilerinin belirlenmesi amaçlandığından araştırmada, oluşturulan ölçek örneklem grubundaki deneklere uygulanarak yapıldığından araştırma genel ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modellerine ise tekil tarama modelleri denir (Karasar, 2006: 77–79).

Bu model ile toplanan verilerle kalıplar oluşturulup, istenilen karşılaştırmalar yapılmaktadır. Birçok durumda temsili bir örneklem seçilir ve bu temsili, gruptan alınan veriler tüm gruplar üzerine genelleştirilmeye çalışılır. Bundan dolayı, ölçek metodunda temsili bir örneklemin seçimi işlemi birçok durumda problemler doğurmaktadır. Çünkü temsili olarak seçilen örneklemin, tüm grubu temsil etmesi için, temsili grup ile tüm grup arasında belirli, benzer karakterlerin olması zorunluluğu vardır. Anket ve ölçek kullanılan çalışmalar, nicel yaklaşımın bir ürünü oldukları için genelde istatistik yöntemler kullanılır. Veriler sayısal rakamlara veya formüllere dayandırılır (Çepni, 2001, s. 40).

Araştırmada demografik veriler ile yapılan analizlerde bağımsız değişken olarak öğretmenlerin; branş, okul türü, mesleki kıdem, cinsiyet, öğretim kademesi ve yaş gibi özellikleri ele alınmıştır. Bağımlı değişken olarak ise, yöneticilerin öğretmenleri motive etme becerilerinin boyutları ele alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Tablo 3.1’de görüldüğü gibi 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Beylikdüzü ve Bağcılar ilçelerinde özel ve devlet ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 2582 erkek ve 3726 kadın olmak üzere 6308 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 3.1: Beylikdüzü ve Bağcılar İlçelerinde Görevli Öğretmen Listesi

İlçe	Cinsiyeti	İlkokul		Ortaokul		Toplam
		Özel	Devlet	Özel	Devlet	
Bağcılar	Erkek	103	648	156	572	1479
	Kadın	119	860	136	759	1874
Beylikdüzü	Erkek	181	323	295	304	1103
	Kadın	314	638	298	602	1852
TOPLAM		717	2469	885	2237	6308

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde kademeli ve oransız eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Beylikdüzü ve Bağcılar ilçelerinin seçilmesindeki neden ise iki ilçenin coğrafi olarak aynı ilde bulunması olmakla birlikte, sosyo ekonomik düzey ve refah düzeyi açısından Beylikdüzü ilçesinin daha gelişmiş olmasıdır.

Araştırmanın örneklemini; Tablo 3.2’de görüldüğü gibi İstanbul ili, Beylikdüzü ve Bağcılar ilçelerinde özel ve devlet okullarının içerisinde 14 ilkokul ve 13 ortaokulda çalışan 620 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 3.2: Beylikdüzü ve Bağcılar İlçelerinde Ölçek Dağıtılan Öğretmen Listesi

İlçe	İlkokul		Ortaokul		Toplam
	Özel	Devlet	Özel	Devlet	
Bağcılar	51	72	128	110	361
Beylikdüzü	45	64	48	102	259
Toplam	96	136	176	212	620

Ölçek dağıtılan Okul isimleri Ek-2 de bulunmaktadır. Ölçek formları bu okullardaki yaklaşık 620 (%100,0) öğretmene araştırmacı tarafından dağıtılmış, bu formlardan 473’ü (%72,3) geri dönmüş, yapılan kontrollerde eksik veya hatalı doldurulan 147 (%23,7) form değerlendirmeye dahil edilmemiştir. 432 (%69,7) öğretmenin formu eksik olmadığı görülmüş ve değerlendirmeler bu formlar üzerinden yapılmıştır.

Bağcılar ve Beylikdüzü ilçelerindeki özel ve devlet okullarındaki görev yapan öğretmenlerin sayısı 6308 olarak tespit edildikten sonra %5 güven aralığı esas

alınarak Balcı'nın (2001) Cochran tarafından önerildiğini belirterek verdiği $[(t2(PQ)/d2) / (1+(1/N) t2(PQ)/d2)]$ formülü (Aktaran: Ünal, 2006: 61) kullanılmış ve evrende ulaşılması gereken öğretmen sayısı bulunmuştur. . 432 kişilik örneklem %95 güven aralığında olduğu için evreni temsil etmektedir.

3.3. Verileri Toplama Aracı

Verileri toplamada Öğretmenlerin motivasyonunu öğrenmek için; 5'li likert tipi 40 soruluk Kocabaş ve Karaköse'nin (2005) yılında "*Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği)*" adlı çalışmalarında kullandıkları "**Öğretmenlerin Motivasyonlarını Değerlendirme Ölçeği**" kullanılarak yapılmıştır. Kullandığımız ölçek Ek 1'dedir.

Ölçekte üç alt boyut bulunmaktadır. Bunlar; okula ait düşünceler, mesleğe ait düşünceler ve yöneticilere ait düşüncelerden oluşmaktadır. Okula ait düşünceler alt boyutu 1, 3, 4, 8, 10, 17, 19, 20, 22 ve 23. maddeler ile ölçülmüştür. Mesleğe ait düşünceler alt boyutu 2, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21 ve 24. maddeler ile ölçülmüştür. Yöneticilere ait düşünceler alt boyutu ise 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 ve 40. maddeler ile ölçülmektedir. Ölçekte bulunan 5, 6, 13 ve 19. maddelerdeki sorular ters soru olarak sorulmuş, veri girişleri esnasında ters kodlanarak değerlendirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizini "SPSS for Windows" programının 22.00 versiyonundan yararlanarak, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi istatistiksel işlemler yapılmıştır. Ölçekte yer alan kişisel bilgilerin ve maddelerin istatistiksel sonuçları ile alakalı, kişisel bilgiler için frekans tabloları, maddeler için ise alt ölçek ve verilen cevapların ortalama, standart sapma bilgilerine yer verilmiştir.

İkili seçeneği bulunan değişkenlerin puan hesaplamalarında bağımsız iki örnek T Testinden yararlanılmış, ikiden fazla seçeneği olan değişkenlerin puan hesaplamalarının bulunmasında ANOVA testinden yararlanılmış, farklılığın anlamlı bulunması durumunda Tukey (Çoklu Karşılaştırma-post hoc) testi uygulanmıştır. Çıkan sonuçlarda (p) değeri için 0,5 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır. Ölçek sonucu çıkan ortalama sonuçlarına yönelik değerlendirme aralıkları ise; 1.00-1.80 tamamen katılmıyorum, 1.81-2.60 katılmıyorum, 2.61-3.40 kararsızım, 3.41-4.20 katılıyorum ve 4.21-5.00 ise tamamen katılıyorum şeklinde kabul edilmiştir.

3.4.1. Verilerin Güvenilirlik ve Normallik Analizi

Tablo 3.4.1'e göre Öğretmenlerin Motivasyonlarını Değerlendirme Ölçeğinin hem alt boyutları hem de ölçeğin genel toplam güvenilirliği ve kuvvetli ve yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir (0,60-1 arasında) (Kalaycı, 2018). Ölçeğin güvenilir olması nedeniyle herhangi bir maddenin analiz dışı bırakılmasına gerek kalmaksızın, analizlerde ölçek mevcut haliyle kullanılmıştır.

Tablo 3.4.1.1: Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ölçek Madde Numaraları	Güvenilirlik Katsayısı (Cronbach Alfa)
Okulla ilgili	1, 3, 4, 8, 10, 17, 19, 20, 22, 23	,745
Meslekle ilgili	2, 5, 6, 7, 9, 11 - 16, 18, 21, 24	,795
Yöneticilerle ilgili	25 – 40 arası	,967
Toplam	1 – 40	,941

Çalışmada kullanılan ölçek verilerinin normalliğinin değerlendirilmesinde basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri araştırmacılar tarafından normalliğin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Tablo 3.4.1.2: Ölçeğin Basıklık ve Çarpıklık Ortalama Değerleri

	Çarpıklık		Basıklık	
	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Okul	-,558	,117	1,001	,234
Meslek	-1,121	,117	3,687	,234
Yöneticiler	-1,445	,117	3,604	,234
Toplam Ölçek	-1,279	,117	3,982	,234

Tablo 3.4.1.2'de görüldüğü gibi okul boyutuna ilişkin çarpıklık değeri -,558 basıklık değeri 1,001, meslekle ilgili boyuta ilişkin çarpıklık değeri -1,121 basıklık değeri 3,687, yöneticilerle ilgili boyuta ilişkin çarpıklık değeri -1,445 basıklık değeri 3,604, ölçek toplamına ilişkin çarpıklık değeri -1,279 basıklık değeri 3,982 olarak bulunmuştur. Çarpıklık değerinin ± 2 ve basıklık değerinin ± 7 aralığında olması, normalliğin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Curran, West ve Finch, 1996). Bu araştırmada elde edilen basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde, değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmasının sonucunda elde edilen bulguların analizine yer verilecektir. İlk bölümde ölçeğe cevap veren öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilecek, sonraki bölümlerde ise verilen cevaplardan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, okul türü, branş ve okul kademesi değişkenlerine göre okulla, meslekle ve yöneticilerle ilgili çıkan sonuçlar yorumları üzerinde durulacaktır.

4.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Demografik Bilgileri Dağılımları ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	181	41,9
	Kadın	251	58,1
Yaş	21-30 yaş arası	126	29,2
	31-40 yaş arası	182	42,1
	41-50 yaş arası	93	21,5
	51 yaş ve üzeri	31	7,2
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	122	28,2
	6-10 yıl	81	18,8
	11-15 yıl	93	21,5
	16-20 yıl	70	16,2
	21 yıl ve üzeri	66	15,3
Okul Türü	Özel Okul	168	38,9
	Devlet Okul	264	61,1
Branş	Sosyal Bilimler	260	60,2
	Fen Bilimleri	172	39,8
Okul Kademesi	İlkokul	221	51,2
	Ortaokul	211	48,8

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan 432 öğretmenden 181’i (%41,9) erkek, 251’i (%58,1) kadındır. 126’sı (% 29,2) 21-30 yaş arasında, 182’si (%42,1) 31-40 yaş arası, 93’ü (%21,5) 41-50 yaş arası, 31’i (%7,2) 51 yaş ve üzeridir. 122’si (% 28,2) 1-5 yıl, 81’i (%18,8) 6-10 yıl, 93’i (%21,5) 11-15 yıl,

70'i (%16,2) 16-20 yıl, 66'sı (%15,3) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. 168'si (%38,9) özel okulda, 264'ü (%61,1) devlet okulunda çalışmaktadır. 260'ı (%60,2) sosyal bilimler, 172'si (%39,8) fen bilimleri branşında çalışmaktadır. 221'i (%51,2) ilkokullarda, 211'i (%48,8) ortaokullarda çalışmaktadır.

4.2. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul, Meslek ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Burada öğretmenlerin, **branş** değişkenine göre **okullarla**, **meslekle** ve çalıştıkları **yöneticilere** ilişkin görüşleri alınmış ve bu görüşlere göre çıkan değerlere göre yorumlar yapılmıştır.

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi **branş** değişkenine göre öğretmen görüşlerinde meslekle ve yöneticilerle ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak okulla ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür diyebiliriz. Anlamlı farklılığı olan maddeler ve açıklamaları 4.2.1'deki tabloda ve başlıkta anlatılmıştır.

Tablo 4.2: Branş Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve t Değerleri

Boyutlar	Sosyal Bilimler		Fen Bilimleri		t	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Okulla ilgili	3,65	,57	3,78	,54	-2,334	,020*
Meslekle ilgili	3,78	,49	3,77	,51	,151	,880
Yöneticilerle İlişkin	3,98	,79	4,12	,61	-1,885	,060
Toplam	3,83	,54	3,91	,48	-1,622	,106

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

4.2.1. Branş Değişikliklerine Göre Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.1, öğretmenlerin **branş** değişkenine göre **okullarla** ilgili sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve t değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.2.1: Branş değişkenine Göre Okullarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve t Değerleri

	Sorular	Sosyal Bilimler		Fen Bilimleri		t	p
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Okullarla İlgili	1.	3,93	,99	3,86	1,05	,644	,520
	3.	4,26	,82	4,37	,78	-1,366	,173
	4.	3,28	1,14	3,36	1,11	-,648	,517
	8.	3,58	1,07	3,77	,89	-2,039	,042*
	10.	3,31	1,16	3,58	1,15	-2,347	,019*
	17.	3,80	,95	3,94	,78	-1,758	,079
	19.	3,60	1,04	3,70	1,10	-1,003	,316
	20.	3,38	1,17	3,53	1,09	-1,300	,194
	22.	3,86	,95	4,00	,91	-1,460	,145
	23.	3,52	,99	3,69	1,01	-1,766	,078
	Toplam	3,65	,57	3,78	,54	-2,334	,020*

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

8. madde de bulunan “**Okulda çalışma ortamını yeterli buluyorum**” sorusunun cevaplarına baktığımızda sosyal bilimler ve fen bilimleri branşları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Sosyal bilimler branşındaki öğretmenler $\bar{X}=3,58$ ile fen bilimleri branşındaki öğretmenler ise $\bar{X}=3,77$ ile bu görüşe katıldıkları görülmektedir. Bu duruma göre fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin sosyal bilimler branşındaki öğretmenlere göre okul ortamını daha yeterli görmektedirler. Bunun sebeplerinin ise fen bilimlerindeki öğretmenlerin kendilerine ait laboratuvar, sınıf, özel oda tahsis edilmesinin veya materyal imkânlarının çokluğu dolayısı ile bu farklılığın çıkmış olacağı sonucuna varılabilir.

10. madde de bulunan “**Okulda olmayı evde olmaya tercih ederim.**” sorusunun cevaplarına baktığımızda sosyal bilimler ve fen bilimleri branşları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Sosyal bilimler branşındaki öğretmenler $\bar{X}=3,31$ kararsız kalırken, fen bilimleri branşındaki öğretmenler ise $\bar{X}=3,58$ ile bu görüşe katıldıkları görülmektedir. Bu duruma göre fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin sosyal bilimler branşındaki öğretmenlere göre okulda olmayı evde olmaya tercih etmektedirler. Bunun sebebinin ise fen bilimlerindeki öğretmenlerin sayısal branşta olmalarından dolayı okulda çocuklarla kurs, özel ders gibi imkânlardan, sınav hazırlık gruplarında aktif görev almalarından ya da ilkökul sınıf öğretmenlerinin sosyal bilimler grubunda yer almaları ve bu gruptaki öğretmenlerin önemli bir

bölümünün bayan olması dolayısı ile bu farklılığın çıkmış olabileceği sonucuna varılabilir.

4.2.2. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.2, öğretmenlerin branş değişkenine göre meslekle ilgili sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve t değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.2.2: Branş Değişkenine Göre Meslekle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları Ve t Değerleri

	Sorular	Sosyal Bilimler		Fen Bilimleri		t	p
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Meslekle ilgili	2.	4,02	1,08	3,98	1,11	,358	,721
	5.	3,18	1,25	3,09	1,22	,751	,453
	6.	1,90	,98	1,88	1,03	,165	,869
	7.	3,93	,94	4,03	,94	-1,040	,299
	9.	4,31	,76	4,39	,75	-1,121	,263
	11.	4,02	,893	3,91	,88	1,236	,217
	12.	4,10	,93	4,12	,78	-,279	,780
	13.	3,24	1,12	3,22	1,07	,197	,844
	14.	4,31	,76	4,29	,80	,322	,748
	15.	4,33	,65	4,22	,70	1,673	,095
	16.	4,07	,79	4,12	,74	-,644	,520
	18.	3,80	1,15	3,91	1,06	-1,008	,314
	21.	4,35	,89	4,18	,94	1,909	,057
	24.	3,33	1,08	3,45	1,14	-1,059	,290
	Toplam	3,78	,49	3,77	,51	,151	,880

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

Farklı **branş** gruplarında olan öğretmenlerin **meslekleriyle** ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Verilen cevaplar arasında büyük benzerlikler bulunmaktadır.

4.2.3. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2.3, öğretmenlerin **branş** değişkenine göre **yöneticilere** ilişkin sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve t değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.2.3: Branş Değişkenine Göre Yöneticilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve t Değerleri

	Sorular	Sosyal Bilimler		Fen Bilimleri		t	p
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Yöneticilere ilişkin	25.	3,93	,912	4,04	,87	-1,202	,230
	26.	4,00	,93	4,13	,75	-1,544	,123
	27.	3,76	1,03	4,06	,79	-3,435	,001*
	28.	3,91	,92	4,03	,82	-1,321	,187
	29.	4,07	,89	4,15	,74	-,945	,345
	30.	3,88	,93	4,02	,73	-1,725	,085
	31.	4,09	,92	4,22	,71	-1,548	,122
	32.	3,85	,96	3,93	,89	-,891	,373
	33.	3,97	,96	4,08	,90	-1,170	,243
	34.	3,96	,93	4,03	,80	-,802	,423
	35.	4,14	,93	4,22	,72	-,956	,340
	36.	4,26	,88	4,35	,68	-1,072	,284
	37.	3,98	,96	4,19	,77	-2,426	,016*
	38.	3,93	,95	4,15	,80	-2,513	,012*
	39.	4,03	,96	4,25	,74	-2,541	,011*
	40.	3,95	,92	4,01	,83	-,730	,483
	Toplam	3,98	,79	4,12	,61	-1,885	,060

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

27. madde de bulunan **“Yöneticim herhangi bir konuda karar verirken fikrimizi alır.”** sorusunun cevaplarına baktığımızda sosyal bilimler ve fen bilimleri branşları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Sosyal bilimler branşındaki öğretmenler $\bar{X}=3,76$ ile fen bilimleri branşındaki öğretmenler ise $\bar{X}=4,06$ ile bu soruya katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma göre, fen bilimleri ve sosyal bilimler branşındaki öğretmenler yöneticileri karar alırken fikirlerinin sorulduğunu düşünmektedirler sonucuna varılabilir.

37. madde de bulunan **“Yöneticim kurum içi çatışmaları çözümlenmede yeterlidir.”** sorusunun cevaplarına baktığımızda sosyal bilimler ve fen bilimleri branşları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Sosyal bilimler branşındaki öğretmenler $\bar{X}=3,98$ ile fen bilimleri branşındaki öğretmenler ise $\bar{X}=4,19$ ile bu soruya katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma göre fen bilimleri branşındaki öğretmenlerle sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin, yöneticilerinin kurum içi çatışmaları çözmede yeterli olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda fen bilimleri öğretmenleri lehine bir yükseklik söz konusudur.

38. madde de bulunan “**Yöneticim çalışanların ilgi ve görüşleri hakkında bilgi edinmeye önem gösterir.**” sorusunun cevaplarına baktığımızda sosyal bilimler ve fen bilimleri branşları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Sosyal bilimler branşındaki öğretmenler $\bar{X}=3,93$ ile fen bilimleri branşındaki öğretmenler ise $\bar{X}=4,15$ ile bu soruya katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma göre fen bilimleri branşındaki öğretmenlerle sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin, yöneticilerinin çalışanların ilgi ve görüşleri hakkında bilgi edinmeye önem gösterdiklerini düşündükleri sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda fen bilimleri öğretmenleri lehine bir yükseklik söz konusudur.

39. madde de bulunan “**Yöneticim olumlu hareketlerimizi takdir eder.**” sorusunun cevaplarına baktığımızda sosyal bilimler ve fen bilimleri branşları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Sosyal bilimler branşındaki öğretmenler bu soruya $\bar{X}=4,03$ ile katılırken, fen bilimleri branşındaki öğretmenler ise $\bar{X}=4,25$ ile tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma göre fen bilimleri branşındaki öğretmenler, sosyal bilimler branşındaki öğretmenlere göre yöneticilerinin olumlu hareketlerini takdir ettiklerini daha fazla düşünmektedir sonucuna varılabilir. Bunun sebebinin okullarda yarışma, bilim olimpiyatları, sınav çalışmaları gibi işlerin daha çok Fen bilimleri öğretmenleri tarafından yapıldığı için okul yöneticileri bu grubun olumlu hareketlerini takdir ettiği için bu yükseklik çıkmıştır denilebilir.

4.3. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul, Meslek ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Burada öğretmenlerin, **okul türü** değişkenine göre **okullarla, meslekle** ve çalıştıkları **Yöneticilere** ilişkin görüşleri alınmış ve bu görüşlere göre çıkan değerlere göre yorumlar yapılmıştır.

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi **okul türü** değişkenine göre öğretmen görüşlerinde meslekle, Yöneticilere ve okulla ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür diyebiliriz. Anlamlı farklılığı olan maddeler ve açıklamaları 4.3.1, 4.3.2 ve 4.3.3’deki tablo ve başlıklarda anlatılmıştır.

Tablo 4.3: Okul Türü Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve t Değerleri

Boyutlar	Özel Okul		Devlet Okulu		t	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Okulla ilgili	3,87	,51	3,60	,57	4,989	,000*
Meslekle ilgili	3,88	,45	3,71	,52	3,358	,001*
Yöneticilere İlişkin	4,14	,66	3,97	,75	2,294	,022*
Toplam	3,98	,47	3,79	,53	3,750	,000*

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

4.3.1. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşleri

Tablo 4.3.1, öğretmenlerin okul türü değişkenine göre okullarla ilgili sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve t değerlerini yansıtmaktadır

Tablo 4.3.1: Okul Türü Değişkenine Göre Okullarla ilgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanlaması Ve t Değerleri

Sorular	Özel Okul		Devlet Okulu		t	p	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss			
Okullarla ilgili	1.	4,16	,81	3,74	1,10	4,529	,000*
	3.	4,28	,81	4,33	,81	-,670	,503
	4.	3,51	1,16	3,19	1,09	2,884	,004*
	8.	3,73	,94	3,62	1,04	1,179	,239
	10.	3,69	1,07	3,26	1,19	3,903	,000*
	17.	3,88	,88	3,85	,89	,301	,763
	19.	3,56	1,13	3,70	1,02	-1,311	,191
	20.	3,81	,96	3,22	1,19	5,672	,000*
	22.	4,23	,71	3,72	1,01	6,045	,000*
	23.	3,89	,92	3,40	1,01	5,175	,000*
	Toplam	3,87	,51	3,60	,57	4,989	,000*

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

1. madde de bulunan “**Bu okulda öğretmen olmak bana çevremde saygınlık kazandırdı.**” sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda çalışan öğretmenler $\bar{X}=4,16$ ile devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=3,74$ ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Özel okul ve devlet okulu öğretmenleri çalıştığı okulların kendilerine saygınlık kazandırdığını düşünmekte sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir yükseklik söz konusudur. Özellikle kurumsal ve çok şubeli özel okullarda çalışan öğretmenler okullarının kendilerine saygınlık kazandırdığı, başka okullara

başvurduklarında kabul gördükleri ve sözleşme imzalama konusunda öne geçtikleri için bu düşünce içine girdikleri sonucuna varılabilir.

4. madde de, bulunan **“Kurumumda terfi imkânım bulunmaktadır.”** sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,51$ ile bu görüşe katılıyorum derken, devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=3,19$ ile bu görüşe kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Özel okul öğretmenleri kurumlarında terfi imkânlarının olduğunu düşünürken, devlet okulu öğretmenleri ise çalıştığı okullarında kariyer veya terfi imkânlarının olmadığını ya da bunun zor olduğu düşüncesi içerisinde oldukları sonucuna varılabilir. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalamalarının düşük çıkmasının sebebi, öğretmenliğin kariyer mesleği olmamasından kaynaklanmaktadır denilebilir.

10. madde de bulunan **“Okulda olmayı evde olmaya tercih ederim.”** sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,69$ ile bu görüşe katılıyorum derken, devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=3,26$ ile bu görüşe kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Özel okul öğretmenleri bu madde de okulda olmayı daha önemsedikleri, çalışma şartları içerisinde genel itibari ile mesai kavramı ile çalıştıkları, dersleri bitince eve gidememelerine rağmen okulda olmayı evde olmaya tercih etmişler, devlet okulu öğretmenlerinin ise evde ya da okulda olma konusunda tercih yaparken kararsızlık oldukları sonucuna varılabilir.

20. madde de bulunan **“Okulun fiziki yapısı oldukça uygundur.”** sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,81$ ile bu görüşe katılıyorum derken, devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=3,22$ ile bu görüşe kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Özel okul öğretmenleri bu madde de okullarının fiziki yapılarının yeterli olduğu, istedikleri kaynak, materyal, malzeme ve çalışma ortamını buldukları, devlet okulu öğretmenlerinin ise okullarındaki imkânların önceki yıllar göre daha güzel ve imkânlı olmasına rağmen daha yapılması gereken işlerin olduğu düşüncesi içerisinde oldukları sonucuna varılabilir.

22. madde de bulunan **“Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.”** sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık

vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,23$ ile bu görüşe tamamen katılıyorum derken, devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=3,72$ ile bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Özel okul öğretmenleri çalıştıkları okullarının çevrelerinde saygınlığa sahip olduğunu yüksek bir yüzde ile düşündükleri, devlet okulu öğretmenlerinin ise çalıştıkları okullarının çevrede saygınlığa sahip olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir. Özel okullarda çalışan öğretmenler, çalıştıkları okullar çok şubeli ve kurumsal bir okul olduğunda ve irtibat içinde oldukları veli grubu toplumun daha üst katman gelir ve kariyer grubunda oldukları için bu saygınlığı düşünmektedirler denilebilir.

23. madde de, bulunan “**Kurum içinde yeteneklerimi geliştirebilme imkânım var.**” sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,89$ ile bu görüşe katılıyorum derken, devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=3,40$ ile bu görüşe kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Özel okul öğretmenlerinin kurumlarında yeteneklerini geliştirebilecekleri hem imkân buldukları hem de kurumlarının yapmış oldukları hizmet içi eğitimlerin donanımlarını artırdıklarını düşünmektedirler. Ayrıca özel okullarda yeniliğe açık ve kendini geliştiren öğretmenler tercih edildiği için öğretmenler bu konuda daha gayretliler denilebilir. Devlet okulu öğretmenlerinin ise bazen yöneticilerinin engellemeleri dolayısı ile bazen zümresindeki ve okulundaki öğretmenlerin yenilik getirenleri dışlamaları dolayısı ile ve çoğu zamanda performans kriterlerinin uygulanmaması dolayısı okullarında yeteneklerini geliştiremedikleri konusunda kararsız oldukları düşüncesine vardıkları sonucuna ulaşılabilir.

4.3.2. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri

Tablo 4.3.2, öğretmenlerin **okul türü** değişkenine göre **meslekle** alakalı sorulara verdikleri yanıtların ortalama puanları ve t değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.3.2: Okul Türü Değişkenine Göre Meslekle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları Ve t Değerleri

	Sorular	Özel Okul		Devlet Okulu		t	p
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	ss		
Meslekle ilgili	2.	3,93	1,10	4,06	1,08	-1,257	,209
	5.	3,17	1,15	3,13	1,29	,327	,744
	6.	1,94	1,07	1,86	,96	,775	,439
	7.	4,10	,81	3,90	1,01	2,191	,029*
	9.	4,45	,62	4,28	,82	2,354	,019*
	11.	4,15	,81	3,88	,92	3,098	,002*
	12.	4,18	,83	4,07	,89	1,346	,179
	13.	3,25	1,07	3,22	1,12	,243	,808
	14.	4,44	,76	4,22	,77	2,896	,004*
	15.	4,32	,63	4,28	,70	,523	,601
	16.	4,09	,82	4,09	,74	-,071	,944
	18.	4,21	1,02	3,62	1,12	5,663	,000*
	21.	4,48	,75	4,17	,98	3,530	,000*
	24.	3,62	1,09	3,23	1,08	3,571	,000*
	Toplam	3,88	,45	3,71	,52	3,358	,001*

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

7. madde de bulunan “**İşim bana performansımı değerlendirme şansı veriyor.**” sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,10$ ile bu görüşe katılıyorum derken, devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=3,90$ ile bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Özel okul öğretmenlerinin işlerinin kendilerine performanslarını değerlendirme şansı verdiğini düşünmekte, devlet okulu öğretmenlerinin ise aynı düşüncede oldukları sonucuna varılabilir. Bu maddede özel okul öğretmenlerinin performanslarını değerlendirme şansını elde ettiklerini düşünmelerinin, sözleşmelerinin 1 yıllık olmasının, daha iyi ve kurumsal bir okulda çalışma imkânı bulacakları ve özel ders gibi ek gelir elde etmelerinin mümkün olduğunu bilmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

9. madde de bulunan “**İşim için yeterli zaman ve emeği harcadığımı düşünüyorum.**” sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,45$ ile devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=4,28$ ile bu görüşe tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Özel okul öğretmenleri ve devlet okulu öğretmenlerinin işleri için

gerekli zaman ve emeği harcadıklarını kesin bir dille düşündükleri sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir yükseklik söz konusudur. Bu yüksekliğin, çeşitli sebeplerden dolayı okula gelemeyen öğretmen arkadaşının yerine derse girmesi, sosyal faaliyet ve okul içi yarışmalarının çok olması, öğrenci ve velilerle yakından ilgilenmelerinin sebep olduğu söylenebilir.

11. madde de bulunan **“İşimi yaparken hedeflerimi gerçekleştirebileceğime inanıyorum.”** sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,15$ ile devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=3,88$ ile bu görüşe belirtmişlerdir. Buradan özel okul ve devlet okulu öğretmenlerinin işlerinde hedeflerini gerçekleştirebileceklerini inandıkları sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir yükseklik söz konusudur. Bu maddede özel okul öğretmenlerinin sınıfları, zümreleri ya da öğrencileri ile ilgili yapmak istedikleri faaliyet, etkinlik, gezi ve yarışma gibi çalışmaları yaparken hem maddi hem de idari bir engelle karşılaşmalarının düşüncelerine katkısı olmuştur denilebilir.

14. madde de bulunan **“Çabalarımın öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığına inanıyorum.”** sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,44$ ile devlet okulu öğretmenleri de $\bar{X}=4,22$ ile bu görüşe tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Buradan, özel okul ve devlet okulu öğretmenlerinin çabalarının öğrencilerde olumlu etki bıraktığını kesin bir dille inandıkları sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir yükseklik söz konusudur. Bu madde de özel okul öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların öğrencilerinin devamsızlık yapmamalarının, velilerinin isteklerini yerine getirmelerinin ve çocuklarıyla sıkı ilgilenmelerinin işlerini kolaylaştırdığını ve emeklerinin sonucunu görmelerini hızlandırdığını düşündükleri söylenebilir.

18. madde de bulunan **“Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.”** sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,21$ ile bu görüşe tamamen katılıyorum derken, devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=3,62$ ile bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Özel okul öğretmenlerinin, irtibat içinde oldukları veli gruplarının toplumun daha üst katman gelir ve kariyer grubunda oldukları için, öğretmenlerine

gösterdikleri saygı ve desteklerinden dolayı mesleklerinin itibarlı olduğunu yüksek bir yüzde ile önemsemektedirler denilebilir. Devlet okulu öğretmenlerinin ise mesleklerinin itibarlı olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir.

21. madde de bulunan “**Öğretmenliği kendi isteğimle seçtim.**” sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,48$ ile bu görüşe tamamen katılıyorum derken, devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=4,17$ ile bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Özel okul öğretmenlerinin öğretmenliği kendi istekleri seçtiklerini yüksek bir yüzde ile düşünürken, devlet okulu öğretmenlerinin ise öğretmenliği kendi istekleri seçtiklerini düşündükleri sonucuna varılabilir.

24. madde de, bulunan “**İşimle ilgili olarak geleceğe güvenle bakabiliyorum.**” sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,62$ ile bu görüşe katılıyorum derken, devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=3,23$ ile bu görüşe kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Burada dikkat çeken sonuç, iş garantileri ve güvenlikleri olmasına rağmen devlet okulu öğretmenleri kararsız görüş bildirmeleridir. Özel okul öğretmenlerinin işleriyle ilgili yıllık anlaşma yapmalarına, iş garantileri olmamasına, her an sözleşme feshi sonucu ile karşı karşıya olmalarına rağmen geleceğe güvenle baktıkları ve bu maddeye katıldıklarını belirterek adeta “kartal konduğu dala değil, kanatlarına güvenir” sözünü doğrulamışlardır. Devlet okulu öğretmenlerinin ise işleriyle ilgili geleceğe güvenle bakma konusunda kararsızlıklarının bir başka araştırmada incelenmesi gerekir diyebiliriz

4.3.3. Okul Türü Değişkenine Öğretmenlerin Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Tablo 4.3.3, öğretmenlerin **okul türü** değişkenine göre **Yöneticilere** ilişkin sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve t değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.3.3: Okul Türü Değişkenine Göre Yöneticilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları Ve t Değerleri

	Sorular	Özel Okul		Devlet Okulu		t	p
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Yöneticilere İlişkin	25.	4,14	,77	3,87	,95	3,239	,001*
	26.	4,15	,79	4,00	,91	1,807	,072
	27.	3,93	,84	3,85	1,02	,863	,389
	28.	4,10	,76	3,87	,95	2,672	,008*
	29.	4,21	,77	4,03	,87	2,182	,030*
	30.	4,04	,78	3,87	,89	2,088	,037*
	31.	4,23	,78	4,08	,88	1,857	,064
	32.	3,98	,93	3,82	,93	1,799	,073
	33.	4,10	,92	3,95	,94	1,603	,110
	34.	4,09	,81	3,92	,91	1,928	,055
	35.	4,29	,78	4,10	,89	2,319	,021*
	36.	4,44	,69	4,21	,86	2,955	,003*
	37.	4,07	,89	4,06	,90	,146	,884
	38.	4,18	,80	3,92	,94	2,980	,003
	39.	4,10	,90	4,13	,88	-,289	,773
	40.	4,10	,79	3,89	,93	2,480	,014*
	Toplam	4,14	,66	3,97	,75	2,294	,022*

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

25. madde de bulunan **“Yöneticim sahip olduğu bilgi ve tecrübesiyle bana güven verir.”** sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,14$ ile devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=3,87$ ile bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Özel ve devlet okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin kendilerine güven verdiğini düşündükleri sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir yükseklik söz konusudur. Bu yüksekliğin sebebinin, özel okul yöneticilerinin öğretmenleri ile kurdukları sıcak, samimi ve güven veren ilişkinin etkili olduğu, okul içerisinde öğretmenler arası yaptıkları sosyal etkinliklerinin etkisinin olduğu söylenebilir.

28. madde de bulunan **“Yöneticim dışarıdan gelen fikirlere açıktır.”** sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,10$ ile devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=3,87$ ile bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Özel ve devlet okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin farklı fikirlere açık olduklarını düşündükleri

sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir yükseklik söz konusudur. Bu yüksekliğin, özel okul yöneticilerinin mevcut veli ve öğrencilerini memnun ve mutlu etmek, dışarıdan yeni veli ve öğrenci bulmak için özellikle öğretmenlerinden gelen fikirlere ve tekliflere açık olmalarının etkisinin olduğu söylenebilir. Burada devlet okullarında rotasyonlar ve görev sürelerinin kısalmasının son dönemde daha genç, yeniliğe açık müdürlerin göreve gelmesi ile okullarda değişimin, gelişimin önünü açmış ve devlet okulu öğretmenleri daha üretken hale gelmeye başlamıştır denilebilir.

29. madde de bulunan **“Yöneticimin kurum içinde ve dışında beşeri ilişkileri iyidir.”** sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,21$ ile bu görüşe tamamen katılıyorum derken, devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=4,03$ ile bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Burada, özel okul öğretmenleri yöneticilerinin beşeri ilişkilerinin iyi olduğunu yüksek bir yüzde ile düşünürken, devlet okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin beşeri ilişkilerinin iyi olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir. Özel okullardaki yöneticilerin kayıt yapma, öğretmen, çalışan ve destek hizmetleri veren firmalarla birlikte bir süreç işletmek ve bunun da kayıtlarına yansımaları gerektiği için yöneticilerini bu konularda iyi olan kişilerden seçmelerinin bir sonucudur denilebilir.

30. madde de bulunan **“Yöneticim personelin kendini geliştirmesi için yeterli olanakları sağlar.”** sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,04$ ile devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=3,87$ ile bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Buradan özel ve devlet okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin çalışanların kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayıp destek olduklarını düşündükleri sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir yükseklik söz konusudur. Bunun sebebinin özel okul yöneticilerinin okullarındaki memnuniyetin artması, farklı uygulamaların ortaya çıkması ve güzel örneklerin okullarında uygulanması için hem öğretmenlerinin hem de çalışanlarını, hizmet içi eğitime, mesleki eğitimlere, kongrelere, kurslara ve yüksek lisans, doktora gibi eğitimlere gitmeleri konusunda teşvik etmekte, gerekli kolaylığı sağladıkları için bu sonuca varılabilir.

35. madde de bulunan **“Yöneticim misyon ve vizyon sahibidir.”** sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu

madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,29$ ile bu görüşe tamamen katılıyorum derken, devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=4,10$ ile bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Burada, özel okul öğretmenleri yöneticilerinin misyon ve vizyon sahibi olduklarını yüksek bir yüzde ile düşünürken, devlet okulu öğretmenlerinin ise yöneticilerinin misyon ve vizyon sahibi olduklarını düşündükleri sonucuna varılabilir. Bu sonuçlarda, özel okul yöneticileri başarılı olmak, kurumlarını ileri götürmek, kurumlarının misyon, vizyon ve hedeflerini gerçekleştirmek zorunda oldukları için önde yürümek zorunluluklarını öğretmenlerine iyi yansıttıkları söylenebilir.

36. madde de bulunan **“Yöneticim kurumun başarısını çalışanlarla paylaşır.”** sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,44$ ile devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=4,21$ ile bu görüşe tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Burada, özel ve devlet okulu öğretmenleri, yöneticilerinin kurum başarılarını paydaşları ile paylaştıklarını düşündükleri sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir yükseklik söz konusudur. Özel okul yöneticileri kurumlarındaki heyecanı, başarıyı ve motivasyonu artırmak için en küçük başarıyı bile çalışanları ile paylaşıyorlar denilebilir.

40. madde de bulunan **“Yöneticim inisiyatif kullanır ve kullandırır.”** sorusunun cevaplarında özel okullar ve devlet okulları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de özel okullarda bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,10$ ile devlet okulu öğretmenleri ise $\bar{X}=3,89$ ile bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Buradan, özel ve devlet okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin inisiyatif kullandıklarını ve kullandırdıklarını düşündükleri sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir yükseklik söz konusudur. Bu sonuçlara göre, okul içi yönetiminde özel okul yöneticileri daha geniş yetkiyi paylaştıkları, BİMER ya da CİMER gibi birimlerden gelen şikâyetlerin çok az olduğu, öğretmenlerine daha geniş alanlar ve yetkiler bıraktıkları söylenebilir.

4.4. Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Okul, Meslek ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde, **mesleki deneyim** değişkenine göre öğretmenlerin **okullarla, meslekle** ve çalıştıkları **Yöneticilere** ilişkin görüşleri alınmış ve bu görüşlere göre çıkan değerlere göre yorumlar yapılmıştır.

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi **mesleki deneyim** değişkenine göre öğretmen görüşlerinde Yöneticilere ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak okulla ve meslekle ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür diyebiliriz. Anlamlı farklılığı olan maddeler ve açıklamaları 4.4.1 ve 4.4.2’deki tablo ve başlıklarda anlatılmıştır.

Tablo 4.4: Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve F Değerleri

Alt Boyutlar	1-5 Yıl		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16-20 Yıl		21 Yıldan Fazla		F	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Okulla ilgili	3,81	,48	3,69	,53	3,70	,61	3,55	,64	3,71	,55	2,443	,046*
Meslekle ilgili	3,88	,37	3,82	,47	3,70	,56	3,64	,56	3,77	,54	3,124	,015*
Yöneticilere İlişkin	4,07	,57	4,12	,63	3,93	,82	3,90	,90	4,16	,70	2,000	,094
Toplam	3,94	,39	3,91	,44	3,79	,63	3,72	,61	3,91	,52	2,683	,031*

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

4.4.1. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşleri

Tablo 4.4.1, öğretmenlerin **mesleki deneyim** değişkenine göre **okullarla** alakalı sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve F değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.4.1: Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Okullarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları Ve F Değerleri

Sorular	1-5 Yıl		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16-20 Yıl		21 Yılda Fazla		F	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
1.	4,15	0,98	3,95	1,01	3,89	0,88	3,57	1,03	3,77	1,17	4,040	,003*
3.	4,19	0,82	4,44	0,65	4,40	0,82	4,37	0,76	4,20	0,96	1,955	,100
4.	3,50	1,04	3,40	1,01	3,15	1,14	3,21	1,21	3,23	1,29	1,662	,158
8.	3,71	0,87	3,48	1,04	3,59	1,09	3,63	1,12	3,97	0,93	2,559	,038*
10.	3,57	1,05	3,20	1,26	3,67	1,03	3,24	1,30	3,29	1,22	2,966	,019*
17.	3,82	0,82	3,89	0,89	3,80	0,97	3,87	0,95	3,97	0,84	0,455	,769
19.	3,57	1,17	3,72	1,08	3,68	1,02	3,57	1,03	3,73	0,99	0,424	,791
20.	3,78	1,06	3,38	1,04	3,51	1,15	3,07	1,12	3,23	1,29	5,368	,000*
22.	4,05	0,82	3,91	1,00	3,90	0,91	3,57	1,12	4,08	0,81	3,531	,008*
23.	3,76	0,93	3,54	0,92	3,46	1,10	3,39	1,05	3,74	1,03	2,433	,047*
Toplam	3,81	,48	3,69	,53	3,70	,61	3,55	,64	3,71	,55	2,443	,046*

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

1. maddede bulunan **“Bu okulda olmak bana saygınlık kazandırdı.”** sorusunun cevaplarında; 1-5 yıl ve 16-20 yıl arasında mesleki deneyimi bulunan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 1-5 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,15$ ile 16-20 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=3,57$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, deneyim arttıkça okulun saygınlık kazandırdığı düşüncesi düşmektedir sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda 1-5 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler lehine bir yükseklik söz konusu olduğu da dikkat çekicidir. Bu durumda mesleğe yeni başlayan öğretmenler okullarının kendilerine saygınlık kazandırdığını düşünmektedirler denilebilir.

8. maddede bulunan **“Okulda çalışma ortamını yeterli buluyorum.”** sorusunun cevaplarında; 6-10 yıl ve 21 yıl üstü mesleki deneyimi bulunan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 6-10 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,48$ ile 21 yıl ve üstü deneyimi bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=3,97$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, deneyim arttıkça okulun çalışma ortamını yeterli bulma düşüncesi artmaktadır sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda 21 yıl ve üstü deneyimi bulunan öğretmenler lehine bir yükseklik söz konusu olduğu da dikkat

çekicidir. Bu madde de 21 yıl üstü çalışanlar mesleğe ilk başladıkları yıllara göre okullardaki imkân ve materyallerin artması dolayısı ile karşılaştırma yaptıkları ve bu değişimden dolayı bu düşünce içerisinde oldukları söylenebilir.

10. maddede bulunan **“Okulda olmayı evde olmaya tercih ederim.”** sorusunun cevaplarında yapılan one way-anova ve post hoc testi sonuçlarında farklılığın hangi grup/gruplardan kaynaklandığı elde edilememiştir. Bu nedenle tüm gruplar bağımsız iki örnek T testi ile karşılaştırıldığında 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında mesleki deneyimi bulunan öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu madde de 6-10 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,20$ ile kararsız olurken, 11-15 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=3,65$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplar arasında bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, 11-15 yıl deneyimi bulunan öğretmenler 6-10 yıl deneyimi bulunan öğretmenlere göre okul da olmayı eve tercih etme düşüncesi daha yüksektir sonucuna varılabilir. Bu sonuçlarda, 6-10 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenlerin yeni evli ve muhtemelen küçük çocuklarının olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

20. maddede bulunan **“Okulun fiziki yapısı oldukça uygundur.”** sorusunun cevaplarında; 1-5 yıl ile 16-20 ve 21 yıl ve üstü mesleki deneyimi bulunan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 1-5 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,78$ ile katılıyorum derken, 16-20 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,07$ ile ve 21 yıl ve üstü deneyimi bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=3,23$ ile bu görüşe kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, deneyim arttıkça okulun fiziki şartlarının uygunluğu düşüncesi düşmektedir sonucuna varılabilir. Bu madde de bir ters orantı vardır, artık birçok yerde ve beldede devlet okullarında bina, teçhizat ve teknolojik imkânları oldukça iyi durumda olmasına rağmen mesleki deneyimi yüksek öğretmenler fiziki şartlar konusunda kararsız kalmışlardır. Bu duruma mesleki deneyimi olan öğretmenlerin yeniliklere dirençli, bilgisayar ve akıllı tahta kullanımlarında eksik oldukları için bu söyleme girmiş olabilirler denilebilir.

22. maddede bulunan **“Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.”** sorusunun cevaplarında; 1-5 yıl ve 16-20 yıl arasında mesleki deneyimi bulunan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 1-5 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,05$ ile 16-20 yıl arası deneyimi bulunan

öğretmenler ise $\bar{X}=3,57$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, deneyim arttıkça okulun çevredeki saygınlığa sahip olma düşüncesi düşmektedir sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda 1-5 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler lehine bir yükseklik söz konusu olduğu da dikkat çekicidir. Yeni öğretmenler kurumlarının saygınlığını önemsemektedirler denilebilir.

23. maddede bulunan “**Kurum içinde yeteneklerimi geliştirebilme imkânım var.**” sorusunun cevaplarında yapılan one way-anova ve post hoc testi sonuçlarında farklılığın hangi grup/gruplardan kaynaklandığı elde edilememiştir. Bu nedenle tüm gruplar bağımsız iki örnek T testi ile karşılaştırıldığında 1-5 yıl ve 16-20 yıl arasında mesleki deneyimi bulunan öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu madde de 1-5 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,76$ ile bu görüşe katılır iken, 16-20 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=3,39$ ile bu görüşe kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, deneyim arttıkça okulun içerisinde kendi yeteneklerini geliştirmeye imkânı olduğu düşüncesi düşmektedir sonucuna varılabilir. Yeni mezun öğretmenlerin öğrenmeye, yeniliklere ve değişime daha hazır olmalarının bu düşüncede etkili ifade edilebilir.

4.4.2. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri

Tablo 4.4.2, öğretmenlerin, **mesleki deneyim** değişkenine göre **meslekle** ilgili sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve F değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.4.2: Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Meslekle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları Ve F Değerleri

Sorular	1-5 Yıl		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16-20 Yıl		21 Yıldan Fazla		F	P
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
2.	4,13	1,15	4,02	0,97	3,77	1,06	3,96	1,12	4,17	1,12	1,847	,119
5.	2,81	1,22	3,21	1,27	3,27	1,10	3,26	1,28	3,41	1,28	3,463	,008*
6.	1,98	0,98	2,19	1,30	1,83	0,85	1,57	0,77	1,80	0,96	4,097	,003*
7.	4,16	0,72	4,06	0,94	3,96	0,95	3,77	1,13	3,77	1,02	3,031	,017*
9.	4,43	0,64	4,48	0,65	4,19	0,74	4,23	0,92	4,36	0,89	2,369	,052
11.	4,23	0,70	3,98	0,92	3,86	0,89	3,71	1,11	4,00	0,82	4,508	,001*
12.	4,22	0,90	4,09	0,78	4,12	0,90	3,99	1,00	4,08	0,79	0,882	,474
13.	3,16	1,16	3,37	0,98	3,38	1,02	2,94	1,14	3,32	1,17	2,185	,070
14.	4,14	0,70	4,32	0,79	4,25	0,83	4,37	0,66	4,11	0,91	1,907	,108
15.	4,28	0,56	4,32	0,76	4,24	0,76	4,40	0,67	4,26	0,69	0,683	,604
16.	4,09	0,80	4,22	0,59	3,97	0,90	4,09	0,74	4,12	0,75	1,199	,311
18.	4,32	0,98	3,67	1,14	3,75	1,05	3,40	1,23	3,83	1,03	9,626	,000*
21.	4,55	0,64	4,48	0,82	4,03	0,98	4,07	1,08	4,17	1,02	6,788	,000*
24.	3,57	1,00	3,15	1,15	3,31	1,15	3,33	1,11	3,48	1,11	2,125	,077
Toplam	3,88	,37	3,82	,47	3,70	,56	3,64	,56	3,77	,54	3,124	,015*

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

5. maddede bulunan “**İşimin dışında başka bir işte çalışmak isterim.**” sorusunun cevaplarında; 1-5 yıl ile 21 yıl ve üstü mesleki deneyimi bulunan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 1-5 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=2,81$ ile kararsızım derken, 21 yıl ve üstü deneyimi bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=3,41$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, deneyim arttıkça öğretmenlik dışında başka bir işte çalışma düşüncesi, ihtiyaçların artması, çocuklarının büyümesi dolayısıyla masraflarının artması ve yaşam şartlarında farklı arayışların düşünülmesi gibi sebeplerden dolayı artmaktadır sonucuna varılabilir.

6. maddede bulunan “**İşimin çok çaba gerektiren zahmetli bir iş olduğunu düşünüyorum.**” sorusunun cevaplarında; 1-5 yıl ve 6-10 arası deneyimi bulunan öğretmenler ile 16-20 yıl arası mesleki deneyimi bulunan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 1-5 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=1,98$ ve 6-10 arası deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=2,19$ ile katılmıyorum derken, 16-20 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=1,57$ ile

tamamen katılmıyorum düşüncesini ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, deneyim arttıkça işinin zor ve zahmetli bir iş olduğu düşüncesi düşmektedir sonucuna varılabilir.

7. maddede bulunan **“İşim bana performansımı değerlendirme şansı veriyor.”** sorusunun cevaplarında; 1-5 yıl ile 21 yıl ve üstü mesleki deneyimi bulunan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 1-5 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,16$ ile, 21 yıl ve üstü deneyimi bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=3,77$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, 1-5 yıl deneyimi olan öğretmenler ve 21 yıl ve üstü tecrübesi olan öğretmenler işlerinin performansını değerlendirme şansı verdiğini düşünmektedirler sonucuna varılabilir. Bu maddede 1-5 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler lehine olan yüksekliğin, mesleğe yeni başlamalarından, bildikleri taze bilgileri uygulama imkanı bulmalarından ve teknoloji kullanımını konusundaki bilgilerinden kaynaklandığı sonucuna varılabilir.

11. maddede bulunan **“İşimi yaparken hedeflerimi gerçekleştirebileceğime inanıyorum.”** sorusunun cevaplarında; 1-5 yıl arasında deneyimi bulunan öğretmenler ile 11-15 ve 16-20 arası mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 1-5 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,23$ ile tamamen katılıyorum derken, 11-15 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,86$ ve 16-20 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,71$ ile bu görüşe katılıyorum düşüncesini ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, 1-5 yıl deneyimi olan öğretmenler işini yaparken hedeflerini gerçekleştirdiklerini kuvvetli bir şekilde düşünürken, 11-15 ve 16-20 arası deneyime sahip öğretmenler ise işlerini yaparken hedeflerini gerçekleştirdiklerini düşündükleri sonucuna varılabilir. Bu maddede 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler lehine olan yüksekliğin, mesleğe yeni başlamalarından, bildikleri taze bilgileri verme heyecanından ve teknoloji kullanımını konusundaki bilgilerinin yeni olmasından dolayı öğrencilerine daha fazla faydalı oldukları düşüncelerinden kaynaklandığı sonucuna varılabilir.

18. maddede bulunan **“Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.”** sorusunun cevaplarında; 1-5 yıl ile 6-10, 11-15, 16-20 ve 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 1-5 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,32$ ile tamamen katıldıklarını ifade ederken,

6-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenler $\bar{X}=3,67$ ile 11-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenler $\bar{X}=3,75$ ile ve 21 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler ise $\bar{X}=3,83$ ile bu görüşe katıldıklarını, 16-20 yıl arası deneyime sahip öğretmenler $\bar{X}=3,40$ ile bu düşünceye kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Burada, öğretmenlerde deneyim arttıkça mesleklerinin itibarlı olduğu düşüncesi düşmektedir sonucuna varılabilir.

21. maddede bulunan “**Öğretmenliği kendi isteğimle seçtim.**” sorusunun cevaplarında; 1-5 yıl ile 11-15, 16-20 ve 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 1-5 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,55$ ile tamamen katıldıklarını ifade ederken, 11-15 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,03$ ile, 16-20 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,07$ ile ve 21 yıl ve üstü deneyimi bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=4,17$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre, deneyim arttıkça öğretmenliği kendi isteğiyle seçme düşüncesi düşmektedir sonucuna varılabilir. Bu madde de, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslek seçimlerini daha bilinçli yapmaktadırlar denilebilir.

4.4.3. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Tablo 4.4.3, öğretmenlerin, **mesleki deneyim** değişkenine göre **yöneticilere** ilişkin sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve F değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.4.3: Mesleki Deneyim Değişkenine Gör Yöneticilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları Ve F Değerleri

Sorular	1-5 Yıl		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16-20 Yıl		21 Yılden Fazla		F	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
25.	3,97	0,77	4,15	0,73	3,94	1,01	3,81	1,07	4,02	0,94	1,398	,234
26.	4,00	0,81	4,25	0,78	3,98	0,97	4,01	0,89	4,11	0,90	1,382	,239
27.	3,84	0,83	3,85	1,06	3,80	0,97	3,94	1,03	4,08	0,95	0,994	,410
28.	3,98	0,75	4,06	0,80	3,91	0,93	3,79	1,14	4,08	0,88	1,294	,272
29.	4,04	0,80	4,26	0,79	4,02	0,83	4,00	0,98	4,26	0,81	1,923	,106
30.	3,99	0,74	3,94	0,83	3,83	0,93	3,74	1,03	4,21	0,73	3,141	,015*
31.	4,18	0,68	4,19	0,81	4,04	1,00	4,03	0,98	4,29	0,78	1,239	,294
32.	3,98	0,93	3,95	0,77	3,71	0,97	3,76	1,11	4,03	0,86	1,931	,104
33.	4,18	0,82	4,14	0,82	3,84	1,08	3,86	1,05	3,98	0,92	2,631	,034*
34.	4,16	0,69	4,05	0,84	3,83	0,98	3,79	1,01	4,08	0,90	3,110	,015*
35.	4,30	0,66	4,21	0,77	4,00	1,00	4,03	1,02	4,33	0,83	2,711	,030*
36.	4,41	0,59	4,33	0,74	4,18	0,99	4,14	0,97	4,41	0,76	2,054	,086
37.	4,11	0,91	4,16	0,73	3,99	0,94	3,91	0,99	4,17	0,90	1,162	,327
38.	3,98	0,87	4,06	0,80	4,09	1,00	3,86	1,01	4,15	0,85	1,154	,331
39.	4,22	0,78	4,19	0,94	3,90	0,99	3,99	0,94	4,32	0,77	3,150	,014*
40.	3,94	0,73	4,21	0,89	3,83	0,87	3,81	1,04	4,12	0,97	3,151	,014*
Toplam	4,07	,57	4,12	,63	3,93	,82	3,90	,90	4,16	,70	2,000	,094

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

30. maddede bulunan “**Yöneticim personelin kendini geliştirmesi için yeterli olanakları sağlar.**” sorusunun cevaplarında; 11-15 ve 16-20 ile 21 yıl ve üstü mesleki deneyimi bulunan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 11-15 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,83$ ile 16-20 yıl deneyimi bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=3,74$ ile bu görüşe katılır iken, 21 yıl ve üstü deneyimi bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=4,21$ ile bu görüşe tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, 11-15 yıl ve 16-20 yıl deneyimi bulunan öğretmenler yöneticilerinin kendilerini geliştirmelerine olanak sağladıklarını düşünürken, 21 yıl ve üstü tecrübesi olan öğretmenlerin ise yöneticilerinin mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını yüksek oranda düşünmektedirler sonucuna varılabilir.

33. maddede bulunan “**Herhangi bir sorunumu yöneticimle açık ve rahat bir şekilde konuşabiliyorum.**” sorusunun cevaplarında yapılan one way-anova ve post

hoc testi sonuçlarında farklılığın hangi grup/gruplardan kaynaklandığı elde edilememiştir. Bu nedenle tüm gruplar bağımsız iki örnek T testi ile karşılaştırıldığında 1-5 yıl ve 11-15 yıl arasında mesleki deneyimi bulunan öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu madde de 1-5 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,18$ ile 11-15 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=3,84$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, 1-5 ve 11-15 yıl deneyimi bulunan öğretmenler sorunlarını yöneticileri açık ve rahat bir şekilde konuşabilmektedirler sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda 1-5 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler lehine bir yükseklik söz konusu olduğu da dikkat çekicidir. Bunun sebebinin ise, genç öğretmenler yöneticilerinin tecrübelerinden istifade ederek sorunlarını çözmek istemekte ve yöneticileri ile daha sıkı bir iletişim içerisinde oldukları denilebilir.

34. maddede bulunan **“Yöneticim gerekli olduğu zaman yetki aktarımında bulunur.”** sorusunun cevaplarında, 1-5 yıl ile 16-20 yıl arası mesleki deneyimi bulunan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 1-5 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,16$ ile, 16-20 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=3,79$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, 1-5 yıl deneyimi bulunan öğretmenler ve 16-20 yıl arası tecrübesi bulunan öğretmenler yöneticilerinin gerekli olduğu zamanlarda yetki aktarımında bulunduğunu düşünmektedirler sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda 1-5 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler lehine bir yükseklik söz konusu olduğu da dikkat çekicidir.

35. maddede bulunan **“Yöneticim misyon ve vizyon sahibidir.”** sorusunun cevaplarında yapılan one way-anova ve post hoc testi sonuçlarında farklılığın hangi grup/gruplardan kaynaklandığı elde edilememiştir. Bu nedenle tüm gruplar bağımsız iki örnek T testi ile karşılaştırıldığında 1-5 yıl ve 11-15 yıl arasında mesleki deneyimi bulunan öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu madde de 1-5 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,30$ ile bu görüşe tamamen katılır iken, 11-15 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=4,00$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonuçlara göre, 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler yöneticilerinin misyon ve vizyon sahibi olduğunu yüksek bir yüzde ile düşünmekte

iken, 11-15 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenlerin ise yöneticilerinin misyon ve vizyon sahibi olduğunu düşünmektedir sonucuna varılabilir.

39. maddede bulunan “**Yöneticim olumlu hareketlerimizi takdir eder.**” sorusunun cevaplarında; 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 11-15 yıl deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,90$ ile bu düşünceye katılırken, 21 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler ise $\bar{X}=4,32$ ile bu görüşe tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, 11-15 yıl deneyimi bulunan öğretmenler yöneticilerinin olumlu hareketlerini takdir ettiklerini düşünürken, 21 yıl ve üstü deneyimi bulunan öğretmenler ise yöneticilerinin olumlu hareketlerini takdir ettiklerini yüksek oranda düşünmektedirler sonucuna varılabilir.

40. maddede bulunan “**Yöneticim inisiyatif kullanır ve kullandırır.**” sorusunun cevaplarında; 6-10 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası mesleki deneyimi bulunan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 6-10 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,21$ ile bu görüşe tamamen katılır iken, 11-15 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,83$ ile, 16-20 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=3,81$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, 6-10 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler yöneticilerinin inisiyatif kullandıklarını ve kullandırdıklarını yüksek oranda düşünürken, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler olan ise yöneticilerinin inisiyatif kullandıklarını ve kullandırdıklarını düşünmektedirler sonucuna varılabilir. Bu madde de deneyim arttıkça yöneticinin inisiyatif kullanma ve kullandırma konusunda ki düşünce artmaktadır denilebilir.

4.5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul, Meslek ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde, **cinsiyet** değişkenine göre öğretmenlerin **okullarla, meslekle** ve çalıştıkları **yöneticilere** ilişkin görüşleri alınmış ve bu görüşlere göre çıkan değerlere göre yorumlar yapılmıştır.

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi **cinsiyet** değişkenine göre öğretmen görüşlerinde okulla, meslekle ve yöneticilerle ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir diyebiliriz.

Tablo 4.5: Cinsiyet Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve t Değerleri

Boyutlar	Erkek		Kadın		t	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Okulla ilgili	3,76	,59	3,66	,53	1,898	,058
Meslekle ilgili	3,76	,56	3,79	,45	-,597	,551
Yöneticilere İlişkin	4,02	,80	4,05	,66	-,445	,654
Toplam	3,86	,59	3,86	,46	,060	,952

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

4.5.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşleri

Tablo 4.5.1, öğretmenlerin, **cinsiyet** değişkenine göre **okullarla** ilgili sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve t değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.5.1: Cinsiyet Değişkenine Göre Okullarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları Ve t Değerleri

Sorular	Erkek		Kadın		t	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
1.	4,07	1,04	3,79	,98	2,816	,005*
3.	4,28	,88	4,34	,74	-,790	,430
4.	3,43	1,19	3,24	1,07	1,696	,091
8.	3,76	,92	3,59	1,06	1,702	,090
10.	3,27	1,16	3,54	1,15	-2,444	,015*
17.	3,90	,94	3,83	,84	,827	,409
19.	3,67	1,06	3,63	1,07	,374	,709
20.	3,57	1,13	3,36	1,15	1,888	,060
22.	4,04	,89	3,83	,95	2,390	,017*
23.	3,72	1,04	3,50	,97	2,209	,028*
Toplam	3,76	,59	3,66	,53	1,898	,058

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

1. madde de bulunan “**Bu okulda öğretmen olmak bana çevremde saygınlık kazandırdı.**” sorusunun cevaplarında erkek ve kadınlar arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de erkek öğretmenler $\bar{X}=4,07$ ile kadın öğretmenler ise $\bar{X}=3,79$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda, erkek ve kadın öğretmenlerin

çalıştıkları okullarının kendilerine saygınlık kazandırdığını düşündükleri sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda erkek öğretmenler lehine bir yükseklik söz konusudur.

10. madde de bulunan “**Okulda olmayı evde olmaya tercih ederim.**” sorusunun cevaplarında erkek ve kadınlar arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de erkek öğretmenler $\bar{X}=3,27$ ile kararsız kalırken, kadın öğretmenler ise $\bar{X}=3,54$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda, kadın öğretmenlerin okulda olmayı evde olmaya tercih ettikleri sonucuna varılabilir. Bu madde de ilginç bir ters orantı söz konusudur. Kadın öğretmenlerin kararsız kalmaları gerekirken erkek öğretmenlerin kararsız olması ilginç bir sonuçtur.

22. madde de bulunan “**Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.**” sorusunun cevaplarında erkek ve kadınlar arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de erkek öğretmenler $\bar{X}=4,04$ ile kadın öğretmenler ise $\bar{X}=3,83$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda, erkek ve kadın öğretmenlerin okullarının önemli bir saygınlığı olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda erkek öğretmenler lehine bir yükseklik söz konusudur.

23. madde de bulunan “**Kurum içinde yeteneklerimi geliştirebilme imkânım var.**” sorusunun cevaplarında erkek ve kadınlar arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de erkek öğretmenler $\bar{X}=3,72$ ile kadın öğretmenleri ise $\bar{X}=3,50$ ile bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda, erkek ve kadın öğretmenlerin kurum içerisinde yeteneklerini geliştirebileceklerini düşündükleri sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda erkek öğretmenler lehine bir yükseklik söz konusudur. Bu yüksekliğin, erkeklerin daha fazla okulda kalıp kendilerini geliştirme içerisinde olmalarının, kadınların evlerinde olan görevlerinden dolayı kalamamalarının bir sonucu olabilir denilebilir.

4.5.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri

Tablo 4.5.2, öğretmenlerin, **cinsiyet** değişkenine göre **meslekle** ilgili sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve t değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.5.2: Cinsiyet Değişkenine Göre Meslekle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları Ve t Değerleri

	Sorular	Erkek		Kadın		t	p
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Meslekle İlgili	2.	3,93	1,23	4,07	,98	-1,297	,196
	5.	2,86	1,19	3,35	1,23	-4,151	,000*
	6.	1,99	1,03	1,82	,97	1,778	,076
	7.	3,93	,98	4,01	,90	-,910	,363
	9.	4,31	,86	4,37	,67	-,792	,429
	11.	3,95	,93	4,01	,86	-,663	,508
	12.	4,09	,92	4,13	,84	-,392	,695
	13.	3,34	1,08	3,16	1,11	1,743	,082
	14.	4,32	,77	4,29	,78	,337	,736
	15.	4,26	,74	4,32	,62	-,890	,374
	16.	4,09	,80	4,09	,75	,030	,976
	18.	3,93	1,12	3,80	1,11	1,204	,229
	21.	4,23	,96	4,33	,88	-1,103	,271
	24.	3,44	1,13	3,34	1,08	,922	,357
		Toplam	3,76	,56	3,79	,45	-,597

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

5. madde de bulunan “**İşimin dışında başka bir işte çalışmak isterim.**” sorusunun cevaplarında erkek ve kadınlar arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de erkek öğretmenler $\bar{X}=2,86$ ile kadın öğretmenleri de $\bar{X}=3,35$ ile bu görüş de kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda, erkek ve kadın öğretmenlerin öğretmenlik dışında başka bir işte çalışmak istemedikleri sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda kadın öğretmenler lehine bir yükseklik söz konusudur.

4.5.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Tablo 4.5.3, öğretmenlerin, **cinsiyet** değişkenine göre **yöneticilere** ilişkin sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve t değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.5.3: Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları Ve t Değerleri

	Sorular	Erkek		Kadın		t	p	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss			
Yöneticilere İlişkin	25.	3,92	,97	4,02	,84	-1,174	,241	
	26.	4,01	,94	4,10	,80	-,996	,320	
	27.	3,85	1,01	3,91	,91	-,657	,512	
	28.	3,93	,95	3,99	,84	-,625	,532	
	29.	4,03	,88	4,16	,80	-1,494	,136	
	30.	3,94	,88	3,94	,84	-,012	,990	
	31.	4,13	,89	4,15	,81	-,227	,820	
	32.	3,91	,99	3,87	,89	,470	,638	
	33.	3,99	1,00	4,04	,89	-,510	,610	
	34.	3,97	,96	4,01	,81	-,524	,600	
	35.	4,13	,94	4,21	,78	-,939	,348	
	36.	4,27	,89	4,33	,74	-,828	,408	
	37.	4,10	,98	4,05	,82	,572	,567	
	38.	3,98	,97	4,06	,85	-,881	,379	
	39.	4,15	,95	4,10	,84	,633	,527	
	40.	4,03	,94	3,93	,85	1,161	,246	
		Toplam	4,02	,80	4,05	,66	-,445	,654

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

Bu değerlere baktığımızda sorulara verilen cevapların ortalamalarında öğretmenlerin farklı cinsiyette olmalarına rağmen yöneticilere dair verdikleri cevaplarda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.6. Öğretmenlerin Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Okul, Meslek ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde, **öğretim kademesi** değişkenine göre öğretmenlerin **okullarla, meslekle** ve çalıştıkları **yöneticilerle** ilgili görüşleri alınmış ve bu görüşlere göre çıkan değerlere göre yorumlar yapılmaya çalışılmıştır.

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi **öğretim kademesi** değişkenine göre öğretmen görüşlerinde meslekle ve yöneticilerle ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak okulla ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür diyebiliriz. Anlamlı farklılığı olan maddeler ve açıklamaları 4.6.1'deki tabloda ve başlıkta anlatılmıştır.

Tablo 4.6: Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve t Değerleri

Boyutlar	İlkokul		Ortaokul		t	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Okulla ilgili	3,63	,59	3,78	,52	-2,627	,009*
Meslekle ilgili	3,76	,50	3,79	,49	-,698	,485
Yöneticilere İlişkin	4,02	,79	4,06	,64	-,589	,556
Toplam	3,83	,56	3,89	,47	-1,272	,206

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

4.6.1. Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşleri

Tablo 4.6.1, öğretmenlerin **öğretim kademesi** değişkenine göre **okullarla** ilgili sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve t değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.6.1: Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Okullarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları Ve t Değerleri

Sorular	İlkokul		Ortaokul		t	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
1.	3,87	1,02	3,94	1,01	-,758	,449
3.	4,26	,80	4,36	,81	-1,316	,189
4.	3,27	1,13	3,36	1,12	-,859	,391
8.	3,61	1,05	3,72	,95	-1,082	,280
10.	3,23	1,19	3,63	1,10	-3,611	,000*
17.	3,78	,96	3,94	,80	-1,936	0,054
19.	3,63	1,08	3,66	1,05	-,245	,806
20.	3,39	1,19	3,50	1,09	-,985	,325
22.	3,81	,98	4,03	,87	-2,491	0,13*
23.	3,53	1,01	3,65	,99	-1,238	,216
Toplam	3,63	,59	3,78	,52	-2,627	,009*

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

10. madde de bulunan “**Okulda olmayı evde olmaya tercih ederim.**” sorusunun cevaplarında ilkokullarda ve ortaokullar da çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de ilkokulda bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,23$ ile bu görüşe kararsızım derken, ortaokul öğretmenleri ise $\bar{X}=3,63$ ile bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Burada, ilkokul öğretmenleri bu madde de evde olmayla okulda olma konusunda kararsız kalırken, ortaokul öğretmenleri ise okulda olmayı tercih etmişlerdir. İlkokul öğretmenlerinin kararsız kalmalarının sebebinin genelde bayan

öğretmen olmalarından dolayı ev işleri, çocuklarının ve dinlenmeye olan ihtiyaçlarından kaynaklandığı söylenebilir.

22. madde de, bulunan “Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.” sorusunun cevaplarında ilkokulda görevli öğretmenler ile ortaokulda görevli öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır. Bu madde de ilkokulda bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,81$ ile bu görüşe katılıyorum derken, ortaokul öğretmenleri de $\bar{X}=4,03$ ile bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Burada, hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin okullarının çevrede saygınlığı olduğu düşüncesi içerisinde olduğu sonucuna varılabilir.

4.6.2. Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri

Tablo 4.6.2, öğretmenlerin **öğretim kademesi** değişkenine göre **meslekle** ilgili sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve t değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.6.2: Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Meslekle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları Ve t Değerleri

Sorular	İlkokul		Ortaokul		t	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
2.	3,99	1,09	4,03	1,09	-,400	,689
5.	3,18	1,27	3,12	1,20	,485	,628
6.	1,93	1,02	1,85	,98	,817	,414
7.	3,93	,98	4,03	,89	-1,111	,267
9.	4,29	,75	4,40	,76	-1,421	,156
11.	3,95	,92	4,01	,85	-,692	,489
12.	4,10	,86	4,13	,89	-,446	,656
13.	3,15	1,13	3,32	1,06	-1,543	,124
14.	4,29	,78	4,32	,77	-,312	,755
15.	4,30	,69	4,28	,66	,287	,774
16.	4,05	,81	4,13	,73	-1,052	,293
18.	3,83	1,13	3,87	1,10	-,366	,715
21.	4,30	,92	4,28	,91	,215	,830
24.	3,38	1,12	3,38	1,08	,007	,995
Toplam	3,76	,50	3,79	,49	-,698	,485

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

Bu değerlere baktığımızda sorulara verilen cevapların ortalamasında öğretmenlerin farklı öğretim kademesinde olmalarına rağmen mesleğe dair verdikleri cevaplarda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.6.3. Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Tablo 4.6.3, öğretmenlerin **öğretim kademesi** değişkenine göre **yöneticilere** ilişkin sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve t değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.6.3: Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Yöneticilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları Ve t Değerleri

	Sorular	İlkokul		Ortaokul		t	p
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Yöneticiyle İlgili	25.	3,95	,94	4,01	,84	-,737	,461
	26.	4,04	,96	4,09	,76	-,589	,556
	27.	3,82	1,06	3,95	,83	-1,406	,161
	28.	3,95	,94	3,98	,82	-,359	,720
	29.	4,10	,88	4,10	,79	-,002	,998
	30.	3,94	,92	3,94	,78	-,078	,938
	31.	4,11	,90	4,18	,78	-,877	,381
	32.	3,91	,95	3,86	,91	,519	,604
	33.	4,00	,96	4,03	,92	-,263	,792
	34.	4,00	,98	3,99	,76	,059	,953
	35.	4,17	,90	4,18	,81	-,156	,876
	36.	4,28	,84	4,33	,77	-,595	,552
	37.	4,00	,96	4,14	,82	-1,647	,100
	38.	3,97	,96	4,08	,84	-1,181	,238
	39.	4,10	,88	4,15	,89	-,552	,581
	40.	3,98	,92	3,95	,85	,175	,861
	Toplam	4,02	,79	4,06	,64	-,589	,556

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

Bu değerlere baktığımızda sorulara verilen cevapların ortalamalarında öğretmenlerin farklı öğretim kademesinde olmalarına rağmen yöneticilere dair verdikleri cevaplarda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.7. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Okullara, Mesleğe ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde, **yaş değişkenine** göre öğretmenlerin **okullarla, meslekle** ve çalıştıkları **yöneticilere** ilişkin görüşleri alınmış ve bu görüşlere göre çıkan değerlere göre yorumlar yapılmıştır.

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi **yaş** değişkenine göre öğretmen görüşlerinde okulla, meslekle ve yöneticilerle ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir diyebiliriz.

Tablo 4.7: Yaş Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve F Değerleri

Boyutlar	21-30 Yaş Arası		31-40 Yaş Arası		41-50 Yaş Arası		51 ve üzeri Yaş Arası		F	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Okulla ilgili	3,77	,46	3,69	,61	3,63	,56	3,72	,62	1,029	,380
Meslekle ilgili	3,83	,40	3,76	,54	3,71	,52	3,85	,52	1,221	,302
Yöneticilerle ilgili	4,05	,56	4,02	,76	4,01	,82	4,12	,80	,204	,894
Toplam	3,90	,38	3,85	,56	3,81	,57	3,93	,56	,681	,564

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

4.7.1. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşleri

Tablo 4.7.1, öğretmenlerin **yaş değişkenine** göre **okullarla** ilgili sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve F değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.7.1: Yaş Değişkenine Göre Okullarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları Ve F Değerleri

	Sorular	21-30 Yaş Arası		31-40 Yaş Arası		41-50 Yaş Arası		51 ve üzeri Yaş Arası		F	p
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
		Okullarla İlgili	1.	4,11	,91	3,87	1,02	3,72	1,03		
3.	4,19		,71	4,40	,84	4,29	,87	4,32	,70	1,807	,145
4.	3,53		1,00	3,24	1,11	3,11	1,19	3,41	1,38	2,949	,033*
8.	3,64		,84	3,54	1,10	3,75	1,01	4,16	,86	3,695	,012*
10.	3,56		1,04	3,42	1,20	3,32	1,19	3,16	1,29	1,360	,254
17.	3,70		,80	3,97	,91	3,83	,93	3,87	,88	2,54	,082
19.	3,58		1,09	3,67	1,13	3,64	,92	3,74	,99	0,240	,869
20.	3,69		1,05	3,41	1,14	3,26	1,14	3,16	1,39	3,378	,018*
22.	3,96		,82	3,90	1,00	3,84	,95	4,03	,91	0,456	,713
23.	3,70		,90	3,51	1,04	3,58	1,03	3,61	1,08	0,888	,447
	Toplam	3,77	,46	3,69	,61	3,63	,56	3,72	,62	1,029	,380

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

1. maddede bulunan **“Bu okulda olmak bana saygınlık kazandırdı.”** sorusunun cevaplarında; 21-30 yaş arası ve 41-50 yaş arasında bulunan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 21-30 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,11$ ile 41-50 arası yaşa sahip öğretmenler ise $\bar{X}=3,72$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonuçlara baktığımızda, yaş arttıkça okulun saygınlık kazandırdığı düşüncesi düşmektedir sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda 21-30 arası yaşa sahip öğretmenler lehine bir yükseklik söz konusu olduğu da dikkat çekicidir.

4. maddede bulunan **“Kurumumda terfi imkânım bulunmaktadır.”** sorusunun cevaplarında; 21-30 yaş arası ve 41-50 yaş arasında bulunan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 21-30 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,53$ ile bu görüşe katılır iken, 41-50 arası yaşa sahip öğretmenler ise $\bar{X}=3,11$ ile bu görüşe kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, 21-30 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler kurumlarında terfi imkânı olduğunu düşünürken, 41-50 arası yaşa sahip öğretmenler ise kurumlarında terfi imkânı olduğu konusunda kararsız oldukları düşüncesi içerisinde oldukları sonucuna varılabilir. Yaş arttıkça terfi imkânı olduğuna dair düşünce de azalmaktadır denilebilir. Bunun sebebinin

genç öğretmenlerin terfi alma düşüncelerinin ve heyecanlarının olması, yaşça büyük öğretmenlerin ise terfi durumunu angarya ve zor bir iş olarak düşünmelerinden kaynaklanabilir sonucu çıkarılabilir.

8. maddede bulunan “**Okulda çalışma ortamını yeterli buluyorum.**” sorusunun cevaplarında; 21-30 ve 31-40 yaş arası öğretmenler ile 51 ve üstü yaşa sahip olan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 21-30 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,64$ ile 31-40 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=3,54$ ile bu görüşe katılır iken, 51 ve üstü yaşa sahip olan öğretmenler ise $\bar{X}=4,16$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, yaş arttıkça okulun çalışma ortamını yeterli bulma düşüncesi artmaktadır sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda 51 ve üstü yaşa sahip olan öğretmenler lehine bir yükseklik söz konusu olduğu da dikkat çekicidir.

20. maddede bulunan “**Okulun fiziki yapısı oldukça uygundur.**” sorusunun cevaplarında; 21-30 yaş arası ve 41-50 yaş arasında bulunan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 21-30 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,69$ ile bu görüşe katılır iken, 41-50 arası yaşa sahip öğretmenler ise $\bar{X}=3,26$ ile bu görüşe kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, 21-30 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler okullarının fiziki yapısının uygun olduğunu düşünürken, 41-50 arası yaşa sahip öğretmenler ise okullarının fiziki yapısının uygun olduğu konusunda kararsız oldukları düşüncesindedirler sonucuna varılabilir. Yaş arttıkça okulun fiziki yapısıyla ilgili uygunluk düşüncesi düşmektedir denilebilir.

4.7.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri

Tablo 4.7.2, öğretmenlerin **yaş değişkenine** göre **meslekle** ilgili sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve F değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.7.2: Yaş Değişkenine Göre Meslekle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları Ve F Değerleri

Sorular	21-30 Yaş Arası		31-40 Yaş Arası		41-50 Yaş Arası		51 ve üzeri Yaş Arası		F	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
2.	3,99	1,15	3,98	1,04	4,06	1,11	4,09	1,10	0,187	,905
5.	2,89	1,26	3,20	1,16	3,29	1,30	3,41	1,25	2,782	,041*
6.	1,98	,97	1,92	1,04	1,70	,97	1,87	,99	1,463	,224
7.	4,11	,76	4,00	,96	3,79	1,06	3,83	1,03	2,271	,080
9.	4,42	,62	4,27	,84	4,32	,76	4,51	,67	1,487	,218
11.	4,09	,79	3,99	,89	3,73	1,02	4,22	,66	3,993	,008*
12.	4,23	,86	4,05	,92	4,07	,86	4,09	,65	1,077	,359
13.	3,13	1,11	3,35	1,05	2,98	1,12	3,64	1,11	4,138	,007*
14.	4,34	,74	4,29	,80	4,30	,76	4,19	,83	0,353	,787
15.	4,26	,56	4,28	,78	4,33	,66	4,38	,49	0,413	,743
16.	4,09	,76	4,08	,80	4,06	,77	4,19	,65	0,218	,884
18.	4,15	1,05	3,73	1,14	3,67	1,06	3,83	1,18	4,737	,003*
21.	4,50	,71	4,23	,95	4,13	1,01	4,22	1,02	3,390	,018*
24.	3,42	1,03	3,29	1,13	3,51	1,09	3,35	1,25	0,875	,454
Toplam	3,83	,40	3,76	,54	3,71	,52	3,85	,52	1,221	,302

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

5. maddede bulunan “**İşimin dışında başka bir işte çalışmak isterim.**” sorusunun cevaplarında yapılan one way-anova ve post hoc testi sonuçlarında farklılığın hangi grup/gruplardan kaynaklandığı elde edilememiştir. Bu nedenle tüm gruplar bağımsız iki örnek T testi ile karşılaştırıldığında 21-30 yaş arası ve 41-50 yaş arasında bulunan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 21-30 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler $\bar{X}=2,89$ ile 41-50 arası yaşa sahip öğretmenler ise $\bar{X}=3,29$ ile bu görüşe kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, 21-30 yaş arası ve 41-50 yaş arasında bulunan öğretmenler işlerinin dışında bir işte çalışmayı isteme konusunda kararsız oldukları sonucuna varılabilir. Buradan öğretmenler işlerinin dışında başka bir işte çalışma düşünceleri zayıf görünmektedir denilebilir.

11. maddede bulunan “**İşimi yaparken hedeflerimi gerçekleştirebileceğime inanıyorum.**” sorusunun cevaplarında; 21-30 yaş arası öğretmenler ile 51 ve üstü yaşa sahip öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 21-30 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,09$ ile katılıyorum

derken, 51 ve üstü yaşa sahip olan öğretmenler ise $\bar{X}=4,22$ ile tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, 21-30 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler işlerini yaparken hedeflerini gerçekleştirebileceklerine inanırken, 51 ve üstü yaşa sahip olan öğretmenler ise işlerini yaparken hedeflerini gerçekleştirebileceklerine yüksek oranda inandıkları sonucuna varılabilir.

13. maddede bulunan **“İşimi yaparken kendimi sürekli stres altında hissediyorum.”** sorusunun cevaplarında; 51 ve üstü yaşa sahip olan öğretmenler ile 31-40 yaş arası öğretmenler ve 41-50 arasında yaşa öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 51 ve üstü yaşa sahip olan öğretmenler ise $\bar{X}=3,64$ ile bu görüşe katıldıklarını, 31-40 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,35$ ile 41-50 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler ise $\bar{X}=2,98$ ile bu görüşe kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, 51 ve üstü yaşa sahip olan öğretmenler işlerini yaparken kendilerini stres altında hissettikleri görüşüne katılmadıkları, 31-40 ve 41-50 arası yaşa sahip öğretmenler ise işlerini yaparken kendilerini stres altında hissettikleri görüşünde kararsız oldukları sonucuna varılabilir. Yaş arttıkça işle ilgili yaşanan strese düşmektedir denilebilir.

18. maddede bulunan **“Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.”** sorusunun cevaplarında; 21-30 yaş arası öğretmenler ile 31-40 ve 41-50 yaş aralığına sahip öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 21-30 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,15$ ile katılıyorum derken, 31-40 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler $\bar{X}=3,73$ ile 41-50 arasında yaşa sahip olan öğretmenler ise $\bar{X}=3,67$ ile katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, 21-30, 31-40 ve 41-50 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler mesleklerinin itibarlı olduklarını düşünmektedirler sonucuna varılabilir. Ancak bu konuda 21-30 arası Yaşta sahip öğretmenler lehine bir yükseklik söz konusu olduğu da dikkat çekicidir. Bu yüksekliğin, genç yaşta öğretmenlerin öğretmen olabilmek için çok mücadele etmeleri, sınav, mülakat gibi süreçlerden geçmeleri ve mesleği bilinçli seçmelerinden dolayı mesleklerinin itibarlarına inandıkları sonucuna varılabilir.

21. maddede bulunan **“Öğretmenliği kendi isteğimle seçtim.”** sorusunun cevaplarında; 21-30 yaş arası ve 41-50 yaş arasında bulunan öğretmenler arasında

anlamli düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu madde de 21-30 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler $\bar{X}=4,50$ ile bu görüşe tamamen katılırken, 41-50 arası yaşa sahip öğretmenler ise $\bar{X}=4,13$ ile bu görüşe katıldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer gruplarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, 21-30 arasında yaşa sahip bulunan öğretmenler, öğretmenliği yüksek oranda kendi istekleri ile seçtiklerini düşünürken, 41-50 arası yaşa sahip öğretmenler ise öğretmenliği kendi istekleri ile seçtiklerini düşünmektedirler sonucuna varılabilir. Burada mesleğe yeni başlamış genç öğretmenlerin daha bilinçli bir meslek seçimi yapmışlardır denilebilir.

4.7.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Tablo 4.7.3, öğretmenlerin yaş değişkenine göre yöneticilere ilişkin sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları ve F değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4.7.3: Yaş Değişkenine Göre Yöneticilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları Ve F Değerleri

Sorular	21-30 Yaş Arası		31-40 Yaş Arası		41-50 Yaş Arası		51 ve üzeri Yaş Arası		F	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
	25.	3,94	,77	4,01	,93	3,94	1,01	3,96		
26.	3,99	,76	4,10	,91	4,07	,91	4,00	,89	0,512	,674
27.	3,77	,85	3,90	,98	3,93	1,08	4,09	,83	1,130	,337
28.	3,95	,73	4,00	,89	3,91	1,03	3,96	,98	0,202	,895
29.	4,03	,76	4,12	,84	4,11	,90	4,22	,88	0,578	,630
30.	3,96	,70	3,87	,91	3,96	,97	4,12	,71	0,859	,462
31.	4,18	,67	4,06	,94	4,18	,88	4,32	,74	1,128	,337
32.	3,96	,89	3,84	,95	3,87	,95	3,87	,99	0,473	,701
33.	4,11	,81	3,98	,99	3,98	,97	3,87	,99	0,843	,471
34.	4,14	,74	3,93	,88	3,89	1,01	4,03	,87	1,920	,126
35.	4,26	,67	4,12	,92	4,15	,90	4,22	,99	0,813	,487
36.	4,38	,57	4,24	,91	4,25	,81	4,41	,92	1,067	,363
37.	4,09	,86	4,04	,88	4,04	,90	4,16	1,09	0,198	,897
38.	3,96	,84	4,04	,94	3,98	,92	4,22	,88	0,813	,487
39.	4,11	,81	4,12	,93	4,06	,90	4,32	,90	0,651	,583
40.	3,90	,76	4,01	,90	3,90	,94	4,22	1,11	1,414	,238
Toplam	4,05	,56	4,02	,76	4,01	,82	4,12	,80	,204	,894

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

Bu değerlere baktığımızda sorulara verilen cevapların ortalamalarında öğretmenlerin farklı yaşı gruplarında olmalarına rağmen yöneticilere dair verdikleri cevaplarda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde ettiğimiz sonuçlar özetlenerek aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin buldukları okullarında görev yapmalarının çevrelerinde saygınlık kazandırdığı yönündeki düşüncelerinde **okul türü, mesleki deneyim, cinsiyet ve yaş** değişkenleri açısından anlamlı farklılık vardır. Buna göre, özel okulda çalışan, 1-5 arası deneyimi olan, erkek ve 21-30 yaşları arasında olan öğretmenler lehine çalıştıkları okullarda olmanın kendilerine saygınlık kazandırdığı düşüncesi yüksektir. Genelde öğretmenler okullarının kendilerine saygınlık kazandırdığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Öğretmenler kurumlarında terfi imkânı bulunmasına yönelik düşüncelerinde **okul türü** ve **yaş** değişkenlerinde anlamlı farklılık vardır. Özel okulda çalışan öğretmenler ile yaşı 21-30 arasında olan öğretmenler lehine bir yükseklik söz konusu olup, özel okul öğretmenleri kurumlarında terfi imkânı olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin okullarındaki çalışma ortamlarını yeterli bulmaları konusundaki düşüncelerinde **branş, mesleki deneyim** ve **yaş** değişkenlerinde ise anlamlı farklılık vardır. Branşta fen bilimleri branşında olan, mesleki deneyimde 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimi bulunan ve yaş da ise 51 yaş ve üzeri olan öğretmenler çalışma ortamlarını yeterli bulmaktadırlar diyebiliriz. Genel anlamda ise öğretmenler çalışma ortamlarını yeterli buldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin okulda olmayı eve tercih etmelerinde **branş, okul türü, mesleki deneyim, cinsiyet** ve **öğretim kademesinde** anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ancak branşta fen bilimleri branşında olan, okul türünde özel okuldaki, mesleki deneyimde

11-15 yılları arası mesleki deneyime sahip, cinsiyette erkek ve öğretim kademesinde ortaokulda çalışan öğretmenlerin okulda olmayı evde olmaya tercih etme düşünceleri yüksektir diye söyleyebiliriz. Genel anlamda ise kararsızlık daha fazla görülmüştür.

Öğretmenlerin çalışma arkadaşları ile iletişimlerinin iyi olduğunu, okullarında fikirlerinin alındığını ve okullarında katı ve hiyerarşik bir yapı olmadığını, katılımcı bir şekilde okul yönetimine katkı verdiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin okullarındaki fiziki şartlarla ilgili düşüncelerinde, **okul türü, mesleki deneyim** ve **yaş** değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul türünde özel okul öğretmenleri, mesleki deneyimde 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler, yaş aralığında ise 21-30 yaş arası öğretmenler lehine bir yükseklik söz konusudur. Buradan hareketle; devlet okulu öğretmenleri okullarında ki birçok bina, teçhizat ve yeniliğe rağmen fiziki yapıyı eksik buldukları, özel okul öğretmenlerinin ise okullarını yeterli gördükleri, Mesleki deneyim ve yaş arttıkça fiziki şartlardaki memnuniyetin düşmekte olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okullarının çevrelerinde saygınlığı kazandırdığı konusunda, **okul türü, mesleki deneyim, cinsiyet** ve **öğretim kademesi** değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul türünde özel okul öğretmenleri, mesleki deneyimde 1-5 yıl arası tecrübeli öğretmenler, cinsiyette erkekler, öğretim kademesinde ortaokul öğretmenleri lehine bir yükseklik söz konusudur. Özel okul öğretmenleri okullarının saygın olduğunu düşünmektedirler. Bunda okullarının kurumsallığının, veli kitlelerinin ekonomik ve mesleklerinin etkisi olabilir. Genel anlamda ise öğretmenler okullarının çevrede saygın olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Kurum içinde yeteneklerini geliştirme imkânlarının olması maddesinde öğretmenlerin, **okul türü, mesleki deneyim** ve **cinsiyet** değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul türünde özel okul öğretmenleri, mesleki deneyimde 1-5 yıl arası tecrübeli öğretmenler, cinsiyette erkekler lehine bir yükseklik söz konusudur. Özel okul öğretmenlerinin yüksek çıkmasının okullarında yapılan hizmet içi eğitimlerin, kendini geliştirmelerine verilen idari desteğin ve yeteneklerini geliştiren öğretmenin tercih edilmesinin etkisi olduğu söylenebilir. Mesleki deneyimde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yeteneklerini geliştirme konusunda daha istekli, idealist ve gayretli olmalarının etkisi vardır denilebilir. Cinsiyette

erkeklerin daha yüksek çıkmasının kadınlara göre sorumluluklarının az olmasının etkili olduğu söylenebilir.

5.1.2. Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenler, mesleklerinden ve yaptıkları işlerden memnun oldukları için emekli olana kadar bu işi yapmayı, günün şartlarına uygun olarak kendilerini yenilediklerini, iletişim becerilerinin yeterli olduğunu ve zamanı iyi yönettiklerini düşünmektedirler.

İşlerinin dışında başka bir işte çalışmak isteme konusundaki öğretmen görüşlerinde, **mesleki deneyim, cinsiyet ve yaş** değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Mesleki deneyim ve yaş arttıkça başka bir işte çalışmak isteme düşünceleri artmakta, cinsiyet konusunda ilginç bir şekilde kadınlarda başka bir işte çalışmaya yönelik bir yükseklik söz konusudur. Genel anlamda öğretmenler başka işte çalışmak konusunda kararsız bir tutum sergilemektedirler.

İşlerinin zahmetli bir iş olduğu konusundaki öğretmen görüşlerinde **mesleki deneyim** değişkeninde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Mesleki deneyimde 6-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerde bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler işlerinin zahmetli bir iş olduğuna katılmamaktadırlar.

İşlerinin performanslarını değerlendirme şansı verme konusundaki öğretmen görüşlerinde **okul türü ve mesleki deneyim** değişkeninde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul türünde özel okul öğretmenleri, mesleki deneyimde ise 1-5 yıl deneyimi olan öğretmenler lehine bir yükseklik söz konusu olmasına rağmen genel anlamda öğretmenler işlerinin performanslarını değerlendirme şansı verdiğini düşünmektedir denilebilir.

İşleri için yeterli zaman ve emeği harcadığını düşünme konusundaki öğretmen görüşlerinde **okul türü** değişkeninde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Özel okul öğretmenleri lehine bir yükseklik söz konusu olmasına rağmen genel anlamda öğretmenler işleri için yeterli zaman ve emeği harcadıklarını yüksek bir yüzde ile düşünmektedirler diyebiliriz.

İşlerini yaparken hedeflerini gerçekleştireceklerine inanma konusunda ki öğretmen görüşlerinde **okul türü, mesleki deneyim ve yaş** değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul türünde özel okul öğretmenleri, mesleki deneyimde 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenleri, yaş da ise 51 ve üzeri yaş grubunda ki öğretmenler

lehine bir yükseklik söz konusu olmasına rağmen genel anlamda öğretmenler işlerini yaparken hedeflerini gerçekleştireceklerine inanmaktadırlar.

İşlerini yaparken kendilerini stres altında hissetme maddesindeki öğretmen görüşlerinde **yaş** değişkeninde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yaş arttıkça kendini stres altında hissettiği düşüncesi artmaktadır denilebilir. Bu maddede genel anlamda bir kararsızlık söz konusudur. Bunda zaman geçtikçe bilgilerin rutine binmesi, bilgi yenilenmesi için fazla gayret gösterilmemesi, derslerde yeni neslin daha sorgulayan ve soran bir nesil olmasının etkisi vardır denilebilir.

Çabalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakması maddesindeki öğretmen görüşlerinde **okul türü** değişkeninde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Özel okul öğretmenleri lehine bir yükseklik söz konusu olmasına rağmen genel olarak bütün değişkenlerde öğretmenler çabalarının öğrencilerde olumlu etkiler bıraktığını düşünmektedirler.

Mesleklerinin itibarlı olduğu maddesindeki öğretmen görüşlerinde **okul türü, mesleki deneyim** ve **yaş** değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul türünde özel okul öğretmenleri, mesleki deneyimde 1-5 yıl arası deneyimli öğretmenler ve yaş da ise 21-30 yaş arası öğretmenler lehine bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler mesleklerinin itibarlı olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenliği kendi istekleri ile seçme maddesindeki öğretmen görüşlerinde **okul türü, mesleki deneyim** ve **yaş** değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul türünde özel okul öğretmenleri, mesleki deneyimde 1-5 yıl arası deneyimli öğretmenler ve yaş da ise 21-30 yaş arası öğretmenler lehine bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler öğretmenliği kendi istekleri seçtiklerini düşünmektedirler.

İşleriyle ilgili geleceğe güvenle bakma maddesindeki öğretmen görüşlerinde **okul türü** değişkeninde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Özel okul öğretmenleri lehine, işleriyle ilgili geleceğe güvenle bakma konusunda bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler işleriyle ilgili geleceğe güvenle bakma konusunda karamsar düşünmektedirler.

5.1.3. Öğretmenlerin Yöneticilere İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar

Yöneticisinin bilgi ve tecrübesiyle güven verme maddesindeki öğretmen görüşlerinde **okul türü** değişkeninde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Özel okul öğretmenleri lehine, yöneticisinin bilgi ve tecrübesiyle güven verme konusunda bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler yöneticilerinin bilgi ve tecrübesiyle kendilerine güven verdiğini düşünmektedirler.

Öğretmenler, yöneticilerinin kurum içerisindeki bilgi akışını kolaylaştırdıklarını, yeniliklere karşı duyarlı olduklarını, yapılan hataları bir öğrenme fırsatı olarak gördüklerini düşünmektedirler.

Yöneticisinin her hangi bir konuda fikirlerini alma maddesinde ki öğretmen görüşlerinde **branş** değişkeninde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Fen bilimleri öğretmenleri lehine, yöneticisinin her hangi bir konuda fikirlerini alma konusunda bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler yöneticilerinin her hangi bir konuda fikirlerini aldıklarını düşünmektedirler.

Yöneticisinin dışarıdan gelen fikirlere açık olma maddesinde ki öğretmen görüşlerinde **okul türü** değişkeninde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Özel okul öğretmenleri lehine, yöneticilerinin dışarıdan gelen fikirlere açık olma konusunda bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler yöneticilerinin dışarıdan gelen fikirlere açık olduklarını düşünmektedirler.

Yöneticisinin kurum içinde ve dışında beşeri ilişkilerinin iyi olması maddesinde ki öğretmen görüşlerinde **okul türü** değişkeninde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Özel okul öğretmenleri lehine, bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler yöneticilerinin kurum içinde ve dışında beşeri ilişkilerinin iyi olduğunu düşünmektedirler.

Yöneticisinin personelinin kendini geliştirmesi için yeterli olanakları sağlama maddesindeki öğretmen görüşlerinde **okul türü** ve **mesleki deneyim** değişkeninde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Özel okul öğretmenleri ve 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler lehine, yöneticilerinin personelinin kendini geliştirmesi için yeterli olanakları sağlama konusunda bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler yöneticilerinin personellerinin kendini geliştirmesi için yeterli olanakları sağladığını düşünmektedirler.

Her hangi bir sorununu yöneticisiyle açık ve rahat bir şekilde konuşma maddesinde ki öğretmen görüşlerinde **mesleki deneyim** değişkeninde anlamlı farklılık bulunmaktadır. 1-5 mesleki deneyime sahip öğretmenler lehine, herhangi bir sorununu yöneticisiyle açık ve rahat bir şekilde konuşma konusunda bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler yöneticileriyle herhangi bir sorununu açık ve rahat bir şekilde konuştuklarını düşünmektedirler.

Yöneticisinin gerekli olduğu zamanlarda yetki aktarımında bulunma maddesindeki öğretmen görüşlerinde **mesleki deneyim** değişkeninde anlamlı farklılık bulunmaktadır. 1-5 mesleki deneyime sahip öğretmenler lehine, yöneticisinin gerekli olduğu zamanlarda yetki aktarımında bulunma konusundaki düşüncelerinde bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler yöneticilerinin gerekli olduğu zamanlarda yetki aktarımında bulunduğunu düşünmektedirler.

Yöneticisinin misyon ve vizyon sahibi olma maddesindeki öğretmen görüşlerinde **okul türü** ve **mesleki deneyim** değişkeninde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Özel okul öğretmenleri ve 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler lehine, bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler yöneticilerinin misyon ve vizyon sahibi olduklarını düşünmektedirler.

Yöneticisinin kurumun başarılarını çalışanlar ile paylaşma maddesindeki öğretmen görüşlerinde **okul türü** değişkeninde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Özel okul öğretmenleri lehine, yöneticilerinin kurumun başarılarını çalışanlar ile paylaşma konusunda bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler yöneticilerinin kurumun başarılarını çalışanlar ile paylaştıklarını düşünmektedirler.

Yöneticisinin kurum içi çatışmaları çözümlenmede yeterli olma maddesindeki öğretmen görüşlerinde **branş** değişkeninde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Fen bilimleri öğretmenleri lehine, yöneticisinin kurum içi çatışmaları çözümlenmede yeterli olma konusunda bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler yöneticilerinin kurum içi çatışmaları çözümlenmede yeterli olduklarını düşünmektedirler.

Yöneticisinin çalışanlarının ilgileri ve görüşleriyle alakalı bilgi edinmeyi önemsemesi maddesinde ki öğretmen görüşlerinde **branş** değişkeninde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Fen bilimleri öğretmenleri lehine, yöneticisinin çalışanlarının ilgileri ve görüşleriyle alakalı bilgi edinmeyi önemsemesi konusunda

bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler yöneticilerinin çalışanlarının ilgileri ve görüşleriyle alakalı bilgi edinmeyi önemsediklerini düşünmektedirler.

Yöneticisinin olumlu hareketlerini takdir etme maddesindeki öğretmen görüşlerinde **branş ve mesleki deneyim** değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Fen bilimleri öğretmenleri ve 21 üzeri mesleki deneyim sahibi öğretmenler lehine, yöneticisinin olumlu hareketlerini takdir etme konusundaki düşüncelerinde bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler yöneticilerinin çalışanlarının olumlu hareketlerini takdir ettiklerini düşünmektedirler.

Yöneticisinin inisiyatif kullanma ve kullandırma maddesindeki öğretmen görüşlerinde **okul türü ve mesleki deneyim** değişkeninde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Özel okul öğretmenleri ve 6-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenler lehine, yöneticilerinin inisiyatif kullanma ve kullandırma konusunda düşüncelerinde bir yükseklik olmasına rağmen genelde öğretmenler yöneticilerinin inisiyatif kullanma ve kullandırdıklarını düşünmektedirler.

5.2. Öneriler

Bu bölümde; araştırma sonuçlarına göre uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler bulunmaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre uygulayıcılar için oluşturulan öneriler aşağıdaki gibi olabilir:

1. Devlet okulu yöneticilerinin okullarındaki fiziki şartları öğretmenlerinin de fikirlerini alarak, öğretmenin daha rahat edip motive olacağı bir çalışma ortamı oluşturmaları güdülenmelerini artırabilir.
2. Devlet okulu yöneticileri, Öğretmenlerinin yeteneklerini geliştirmek için fırsat vermeleri ve uygun ortam oluşturmaları güdülenmelerini artırabilir.
3. Devlet okullarındaki yöneticiliğin cazip hale getirilebilir, liyakat esaslı atama sistemi kurulabilir.
4. Öğretmenlik mesleğinin işsiz kalmamak için seçilen bir meslek değil de zevk alınan bir meslek olması için çalışmalar yapılabilir.
5. Öğretmenlerin ekonomik gelirlerinin artırılarak başka bir işte çalışmayı düşünmeyerek mesleklerine kendilerini daha iyi vermeleri sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin neriler

Bu çalışmada öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen etmenler, okullarına, mesleklerine ve yöneticilerinin davranışlarına bakışları açısından değerlendirilmiştir. Bundan sonra çalışma yapacak araştırmacılar için şu öneriler sıralanabilir:

1. Bu araştırma İstanbul İli Beylikdüzü ve Bağcılar ilçelerinde bulunan devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Benzer araştırmalar farklı il ve ilçelerde görev yapan öğretmenlere de yapılabilir ve okul yöneticilerinin öğretmenlerini motive etme becerileri araştırılabilir.
2. Bu çalışmada öğretmenler ele alınmış veriler öğretmenlerden toplanmıştır. Benzer bir araştırma ile yönetici, ğretmen, ğrenci, okul-aile birliği ve sosyo-ekonomik durumlar gibi çevresel koşullarında motivasyona etkililiği araştırılabilir.
3. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna ve iş doyumuna etki düzeyleri araştırılabilir.
4. Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen okul ikliminin geliştirilmesi için yapılacaklar araştırılabilir.
5. Okul binalarının ve tefrişatlarının ğretmen motivasyonuna etkisiyle ilgili çalışmalar yapılabilir.
6. Okul yönetici uygulamalarının ğretmen motivasyonlarına ve ğrenci başarılarına etkileri üzerine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ağırbaş, İ., elik, Y., ve Bykkayıkı, H. (2005). *Motivasyon Araçları ve İş Tatmini: Sosyal Sigortalar Kurumu Başkanlığı Hastane Başhekim Yardımcıları zerinde Bir Araştırma*, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 8(3): 329.
- Akbal, B. (2010). *Bankalarda Uygulanan Performans Değerlendirme Kriterlerinin, alışanların İş Tatminleri zerindeki Etkilerini Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması: Ankara İli zel ve Kamu Bankaları Karşılaştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 32-76.
- Alderfer, C.P. ve Schneider B. (1973). *Three Studies of Measures of Need Satisfaction in Organizations*, *Administrative Science Quarterly*, 18(4): 489-505.
- Altok, T. (2009). *alışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Hizmet ve İmalat İşletmelerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, S. 55-71, Isparta.
- Argon, T. ve Eren, A. (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Nobel Yayınları. Ankara,
- Aşan, . (1992). “alışma Ortamının Güdüleme zerine Etkileri” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. S.83, Ankara.
- Ateş, H., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2012). *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(2): 149-150.

- Ay, A. F. (2006). *İşletmelerde Çalışanların Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler: Bir Alan Araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 16.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetim*. S. 84 İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş. Ankara.
- Aydın, A.N. (2007). *Performans Değerleme ile Çalışanların Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 64-74.
- Barlı, Ö, Bilgili, B, Çelik S, Bayrakçeken S. (2010). *İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Motivasyonları: Farklılıkların Ve Sorunların Araştırılması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1): 391-417.
- Becerem Baş, E, (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyonlarını Etkileyen Motivasyon Araçları*, Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 20.
- Bigley, G.A., Porter, L.W. ve Steers, R.M. (2003). *Motivation and Work Behavior*, Mc Graw-Hill Higher Education, 30-45.
- Bölükbaşı, A. G. ve Yıldıztan D. (2009). *Yerel Yönetimlerde İş tatminini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Alan Araştırması*, Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi, 27(2): 345-346.
- Braham, J.B., (1998). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak*. (Çev: Ali Tekcan) Rota Yayınları, Etkin Yönetim Dizisi. S. 18, İstanbul,
- Charles, M. C., (2005) "A historical view of Douglas McGregor's Theory Y", *Management Decision*, Emerald Group Publishing Limited, Vol. 43 Iss: 3, pp.450 – 460
- Coşkun, G., Vural Z. B. (2007). *Örgüt Kültürü: İletişim, Liderlik, Motivasyon, Bağlılık, Performans Açısından Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara,
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods*, 1(1), 16-29

- Çelik, V., (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem Yayıncılık. Ankara,
- Çepni, S., (2001). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Erol Ofset Matbaacılık. Trabzon,
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ani Yayıncılık. Ankara,
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*, Pegem Akademi. Ankara,
- Dündar, S. Özutku, H. V Taşpınar, F. (2007). *İçsel Ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İş Görenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir İnceleme, Ticaret Ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(5): 105- 119.
- Erdem, A. (1998). *Süreç Kuramlarının Eğitim Yönetimine Katkıları, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4: 55-73.
- Eren, E. (1998), *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul,
- Eren, E. (2000), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul,
- Eren, E. (2003). *Kültürel Boyutlar Olarak İşletmelerde İçsel Bütünleşme ve Odaklanma Düzeylerinin Performansa Etkileri, Doğu Üniversitesi Dergisi*, 4(1): 61.
- Eroğlu, F. (1983). *Türk Kültüründe Motivasyon. İşletme Dergisi*, Atatürk Üniversitesi Basımevi. Erzurum, C. 5 Sayı:3-4.
- Ertürk, R. (2013). *Öğretmenlerin İş Motivasyonları. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (3): 1-15.
- Evcimen, H. (1998). *Lise Müdürlerinin İletişim Düzeyi ile Öğretmenlerin İş Doyumu ve Öğrencilerle Sınıf İçi İletişim Düzeyi Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul,
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*, Londra: Sage Publications.

- Genç, N., (1987). *Amaçlara Göre Yönetim ve Motivasyon*. *İşletme Dergisi*, Atatürk Üniversitesi Basımevi. Erzurum, C. 7 Sayı: 1-2.
- Güven, A. (2007). *Kamu Yöneticilerinin Davranış Tarzlarının Personelin Motivasyonu Üzerine Etkileri: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünde Çalışan Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat,
- Herzberg, F., Mathapo J., Wiener Y. ve Wiesen L.E. (1974). *Motivation-Hygiene Correlates of Mental Health: An Examination of Motivational Inversion in a Clinical Population*, *Journal of Consulting of Clinical Psychology*, 42(3), 411-419.
- İçerli, L. (2010). *Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım*. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1): 81.
- Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Dinamik Akademi. İstanbul.
- Karakoç, A. (1998), *Yönetici Motivasyonunun İşletme Yönetimi Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Karaköse, T. (2002) *"Okul Müdürlerinin Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel Ve Devlet Okulu Örneği)"*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karaman, F. (2010). *İşletmelerde Motivasyon ve Verimlilik*. Etap Yayınevi. İstanbul,
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* Nobel Yayın Dağıtım. Ankara,
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon ve İş Tatmini*. Alfa Aktüel Yayınları. Bursa,
- Kırel, Ç. ve Özkalp E. (2001), *Örgütsel Davranışlar*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları 923.
- Kinman, G., ve Kinman, R., (2001) *"The role of motivation to learn in management education"*, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 13 Issue: 4, pp.132-144,

- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005) "*Okul Müdürlerinin Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel Ve Devlet Okulu Örneği)*". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(1): 79-93
- Kocabaş, İ. ve Gökbaş M. (2003) "*Eğitimde Takım Çalışması*". *TED Eğitim ve Bilim Dergisi, cilt.28, ss.8-15*
- Koçel, T. (1993), *İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış*, Beta Yayınları. İstanbul,
- Koçoğlu, A. (2001), *Bankada Çalışan İş görenin Performansını Artırmada Etkili Olan Motivasyon Faktörleri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, A. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürünü Algılama Düzeyleri: Büyükçekmece Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köroğlu, Ö. (2011). *İş Doyumu ve Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Performansla İlişkisi: Turist Rehberleri Üzerine Bir Araştırma*, S. 121-122. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kroth, M. (2007). *The manager as motivator*. Westport, CT: Praeger.
- Kurt, T. (2005). *Herzberg'in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi*, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1): 287-288.
- Latham G.P. ve Locke E.A. (2007). *New Developments in and Directions for Goal-Setting Research*, *European Psychologist*, 12(4): 290-300.
- Maslow, A.H. (2006). *Some The Orica Consequences of Basic Need-Gratification*, *Journal of Personality*, 402-413.
- Monk, R. (1996). *The motivation of managers for training*. *Management Development Review*, 9(3), 26-32.
- Omirtay, B. (2009). *Motivasyon Teorileri Kapsamında, Motivasyon (Özendirme) Araçlarının Farklı İşletmeler Açısından Analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 26-29. Ankara.

- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaası, 76-262.
- Osteraker, M. C., (1999) "Measuring motivation in a learning organization", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 11 Issue: 2, pp.73-77,
- Özgan, H. ve Aslan N. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi*. *Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1):190-206
- Özkalp, E. (1996), *Davranış Bilimleri ve Organizasyonlarda Davranış, İktisadi ve Ticari İlimler*. Akademisi Yayınları 249/441, Eskişehir
- Öztürk, Z. Dünder, H.(2003). *Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive eden Faktorler*. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi c.4 s.2*
- Peters, J, T. ve Waterman R. H., (1995). *Yönetme ve Yükseltme Sanatı*. (Çev: Selami SARGUT). Altın Yayınları, İstanbul.
- Rowley, J., (1996),"Motivation and academic staff in higher education", *Quality Assurance in Education*, Vol. 4 Iss 3 pp. 11 – 16
- Sabancı, A. (1994), *Eğitim Yönetiminde Çift Yönlü İletişim Yönetilenleri Motivasyon Ve İş Doyumu Bakımından Nasıl Etkilemektedir?*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1996). *Örgütsel Psikoloji*, Ezgi kitabevi yayınları. İstanbul.
- Sancar, İ. (1996). *İşletmelerde Motivasyon ve İş Doyumu İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*, New York, *The Free Press*, 59-90.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taşdan, M., ve Tiryaki, E. (2010). *Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması*. *Eğitim Ve Bilim dergisi*, 33(147): 54-70.

- Tietjen, M. A., Myers, R. M. (1998). *Motivation and job satisfaction. Management decision*, 36(4): 226-231.
- Tim, H. (2003). *Guide to Management Ideas and Gurus*”, The Economist, Profile Books.
- Türe, R. (1993), *Yöneticilik Ve Motivasyon*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uğurlu, C., ve Abdurrezzak, S. (2016). *Okul Liderliği Davranış Ve Uygulamalarının Okulların Etkililiği Üzerindeki Etkisinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi. Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40 (1): 215-242.
- Ünal, S.(1991). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri. İstanbul: Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji, Yayın No:1.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*, New York, London, Sydney: John Wiley Edition, 96-120.
- Yeğin, M. (2009) “*idari personelin iş doyumu üzerine bir araştırma*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi, sağlıkta kalite geliştirme akreditasyon programı, s. 21, İzmir.
- Yüksel, Ö. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Gazi Kitabevi, İkinci Baskı, Ankara,

EKLER

- 1. Öğretmenlerin Motivasyonlarını Değerlendirme Ölçeği,**
- 2. Ölçek Uygulanan Okul İsimleri,**
- 3. Araştırma İzin Belgesi**
- 4. Mesleki Deneyim Ve Yaş Değişkenlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**
- 5. Özgeçmiş**

Ek-1 Öğretmenlerin Motivasyonlarını Değerlendirme Ölçeği

Saygıdeğer Meslektaşım; Bu ölçek, okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisini belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak olup kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle, özellikle isim veya tanıtıcı herhangi bir bilginin yazılmaması gerekmektedir. Göstereceğinizi umduğumuz samimiyete ve ilgiye şimdiden teşekkür ederiz. Saygılarımla. <p style="text-align: right;">Mustafa CANITEZ Yüksek Lisans Öğrencisi</p>						
01. Cinsiyetiniz? 01. <input type="checkbox"/> Erkek 02. <input type="checkbox"/> Kadın						
02. Yaşınız? 01. <input type="checkbox"/> 21-30 02. <input type="checkbox"/> 31-40 03. <input type="checkbox"/> 41-50 04. <input type="checkbox"/> 51 ve üzeri						
03. Mesleki Deneyiminiz? 01. <input type="checkbox"/> 1-5 02. <input type="checkbox"/> 6-10 03. <input type="checkbox"/> 11-15 04. <input type="checkbox"/> 16-20 05. <input type="checkbox"/> 21 yıldan fazla						
04. Okul türünüz? <input type="checkbox"/> 01. Özel Okul <input type="checkbox"/> 02. Devlet Okulu						
05. Branşınız? <input type="checkbox"/> 01. Sosyal Bilimler <input type="checkbox"/> 02. Fen Bilimleri						
06. Öğretim Kademeniz? <input type="checkbox"/> 01. İlkokul <input type="checkbox"/> 02. Ortaokul						
No	Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1.	Bu okulda öğretmen olmak bana çevremde saygınlık kazandırdı.					
2.	Emekli oluncaya kadar öğretmenliğe devam etmek istiyorum.					
3.	Çalışma arkadaşlarımızla ilişkilerimiz iyidir.					
4.	Kurumumda terfi imkânım bulunmaktadır.					
5.	İşimin dışında başka bir işte çalışmak isterim.					
6.	İşimin çok çaba gerektiren zahmetli bir iş olduğunu düşünüyorum.					
7.	İşim bana performansımı değerlendirme şansı veriyor.					
8.	Okulda çalışma ortamını yeterli buluyorum.					
9.	İşim için yeterli zaman ve emeği harcamayı düşünüyorum.					
10.	Okulda olmayı evde olmaya tercih ederim.					
11.	İşimi yaparken hedeflerimi gerçekleştirebileceğime inanıyorum.					

No	Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
12.	Günün şartlarına uygun olarak kendimi yenileyebiliyorum.					
13.	İşimi yaparken kendimi sürekli stres altında hissediyorum.					
14.	Çabalarımın öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığına inanıyorum.					
15.	İletişim becerilerimin yeterli olduğunu düşünüyorum.					
16.	Zamanımı iyi yönetebiliyorum.					
17.	Kurumda fikirlerime değer verildiğine inanıyorum.					
18.	Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.					
19.	Okulumda katı bürokratik ve hiyerarşik bir yapı var					
20.	Okulun fiziki yapısı oldukça uygundur.					
21.	Öğretmenliği kendi isteğimle seçtim.					
22.	Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.					
23.	Kurum içinde yeteneklerimi geliştirebilme imkanım var.					
24.	İşimle ilgili olarak geleceğe güvenle bakabiliyorum.					
25.	Yöneticim sahip olduğu bilgi ve tecrübesiyle bana güven verir.					
26.	Yöneticim kurum içindeki bilgi akışını kolaylaştırır.					
27.	Yöneticim herhangi bir konuda karar verirken fikrimizi alır.					
28.	Yöneticim dışarıdan gelen fikirlere açıktır.					
29.	Yöneticimin kurum içinde ve dışında beşeri ilişkileri iyidir.					
30.	Yöneticim personelin kendini geliştirmesi için yeterli olanakları sağlar.					
31.	Yöneticim yeniliklere karşı duyarlıdır.					
32.	Yöneticim yapılan hataları bir öğrenme fırsatı olarak görür.					
33.	Herhangi bir sorunumu yöneticimle açık ve rahat bir şekilde konuşabiliyorum.					
34.	Yöneticim gerekli olduğu zaman yetki aktarımında bulunur.					
35.	Yöneticim misyon ve vizyon sahibidir.					
36.	Yöneticim kurumun başarısını çalışanlarla paylaşır.					
37.	Yöneticim kurum içi çatışmaları çözümlemeye yeterlidir.					
38.	Yöneticim çalışanların ilgi ve görüşleri hakkında bilgi edinmeye önem gösterir.					
39.	Yöneticim olumlu hareketlerimizi takdir eder.					
40.	Yöneticim inisiyatif kullanır ve kullanır.					

Başka görüşleriniz varsa, lütfen belirtiniz.

.....

Teşekkürler

Ek-2 Ölçek Yapılan Devlet ve Özel Okullarının Listesi

BEYLİKDÜZÜ BÖLGESİNDE ÖLÇEK YAPILAN OKULLAR

1. Yakuplu İlkokulu
2. Evliya Çelebi İlkokulu
3. Büyükşehir İlkokulu
4. Cemalettin Tınaztepe İlkokulu
5. Cemalettin Tınaztepe Ortaokulu
6. Büyükşehir Ortaokulu
7. Yakuplu Ortaokulu
8. Özel Beylikdüzü Birikim İlkokulu
9. Özel Beylikdüzü Medeniyet İlkokulu
10. Özel Beylikdüzü Sultan Fatih İlkokulu
11. Özel Beylikdüzü Sultan Fatih Ortaokulu
12. Özel Beylikdüzü Birikim Ortaokulu
13. Özel Beylikdüzü Medeniyet Ortaokulu

BAĞCILAR BÖLGESİNDE ÖLÇEK YAPILAN OKULLAR

1. Koca Yusuf İlkokulu
2. İsa Yusuf Alptekin İlkokulu
3. Kirazlı İlkokulu
4. Vakıflar Ortaokulu
5. Kurtdereli Ortaokulu
6. Hayriye kayraklı Ortaokulu
7. Özel Bağcılar Birikim İlkokulu
8. Özel Birikim Hayat İlkokulu
9. Özel Bağcılar Safir İlkokulu
10. Özel Güneşli Final İlkokulu
11. Özel Bağcılar Safir Ortaokulu
12. Özel Güneşli Final Ortaokulu
13. Özel Bağcılar Birikim Ortaokulu
14. Özel Birikim Hayat Ortaokulu

Ek-3 Araştırma İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.14152985

02/08/2018

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 25.07.2018 tarih ve 2276 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 30.07.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mustafa CANTEZ'in "Özel ve Devlet Okulu Yöneticilerinin Örgüt Çalışanlarını Motive Etme Becerisi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bağcılar ve Beylikdüzü ilçelerinde bulunan özel/resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
02/08/2018

Nihat NALBANT
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı ve Liste

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a182-56d8-3053-8947-d46C kodu ile teyit edilebilir.

Ek- 4 Mesleki Deneyim Ve Yaş Değişkenlerine İlişkin Varyans Analizi

Sonuçları

Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Alt Boyut Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Okulla ilgili	Gruplar arası	3	3,069	,767	2,443	0,46
	Grup içi	428	134,109	,314		
	Toplam	431	137,178			
Meslekle İlgili	Gruplar arası	3	3,102	,775	3,124	,015*
	Grup içi	428	106,003	,248		
	Toplam	431	109,104			
Yöneticilerle İlgili	Gruplar arası	3	4,185	1,046	2,000	,094
	Grup içi	428	223,351	,523		
	Toplam	431	227,536			
Toplam	Gruplar arası	3	2,892	,723	2,683	,031*
	Grup içi	428	115,091	,270		
	Toplam	431	117,984			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

1. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	16,304	4,076	4,040	,003*
Grup içi	427	430,805	1,009		
Toplam	431	447,109			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

2. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	8,794	2,198	1,847	,119
Grup içi	427	508,148	1,190		
Toplam	431	516,942			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

3. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	5,087	1,275	1,955	,100
Grup içi	427	277,726	,650		
Toplam	431	282,813			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

4. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	8,426	2,107	1,662	,158
Grup içi	427	541,127	1,267		
Toplam	431	549,553			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

5. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	20,817	5,204	3,463	,008*
Grup içi	427	641,702	1,503		
Toplam	431	662,519			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

6. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	16,083	4,021	4,097	,003*
Grup içi	427	419,019	,981		
Toplam	431	435,102			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

7. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	10,594	2,649	3,031	,017*
Grup içi	427	373,174	,874		
Toplam	431	383,769			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

8. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	10,269	2,567	2,559	,038*
Grup içi	427	428,388	1,003		
Toplam	431	438,657			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

9. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	5,419	1,355	2,369	,052
Grup içi	427	244,190	,572		
Toplam	431	249,609			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

10. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	15,886	3,971	2,966	,019*
Grup içi	427	571,744	1,339		
Toplam	431	587,630			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

11. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	13,894	3,473	4,508	,001*
Grup içi	427	328,993	,770		
Toplam	431	342,887			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

12. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	2,717	,679	,882	,474
Grup içi	427	328,726	,770		
Toplam	431	331,442			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

13. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	10,539	2,635	2,185	,070
Grup içi	427	514,847	1,206		
Toplam	431	525,387			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

14. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	4,592	1,148	1,907	,108
Grup içi	427	257,075	,602		
Toplam	431	431			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

15. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	1,269	,317	,683	,604
Grup içi	427	198,396	,465		
Toplam	431	199,664			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

16. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	2,869	,717	1,199	,311
Grup içi	427	255,427	,598		
Toplam	431	258,296			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

17. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	1,453	,363	,455	,769
Grup içi	427	340,933	,798		
Toplam	431	342,387			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

18. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	44,707	11,177	9,626	,000*
Grup içi	427	495,811	1,161		
Toplam	431	540,519			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

19. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	1,951	,488	,424	,791
Grup içi	427	490,862	1,150		
Toplam	431	492,813			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

20. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	27,134	6,783	5,368	,000*
Grup içi	427	539,641	1,264		
Toplam	431	566,775			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

21. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	21,691	5,423	6,788	,000*
Grup içi	427	341,140	,799		
Toplam	431	362,831			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

22. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	12,171	3,043	3,531	,008*
Grup içi	427	367,993	,862		
Toplam	431	380,164			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

23. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	9,766	2,441	2,433	,047*
Grup içi	427	428,531	1,004		
Toplam	431	438,296			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

24. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	10,270	2,567	2,125	,077
Grup içi	427	515,943	1,208		
Toplam	431	526,213			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

25. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	4,494	1,123	1,398	,234
Grup içi	427	343,275	,804		
Toplam	431	347,769			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

26. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	4,173	1,043	1,382	,239
Grup içi	427	322,262	,755		
Toplam	431	326,435			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

27. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	3,668	,917	,994	,410
Grup içi	427	393,774	,922		
Toplam	431	397,442			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

28. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	4,102	1,025	1,294	,272
Grup içi	427	338,377	,792		
Toplam	431	342,479			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

29. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	5,384	1,346	1,923	,106
Grup içi	427	298,929	,700		
Toplam	431	304,313			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

30. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	9,103	2,276	3,141	,015*
Grup içi	427	309,332	,724		
Toplam	431	318,435			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

31. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	3,546	,886	1,239	,294
Grup içi	427	305,556	,716		
Toplam	431	309,102			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

32. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	6,741	1,685	1,931	,104
Grup içi	427	372,701	,873		
Toplam	431	379,442			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

33. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	9,211	2,303	2,631	,034*
Grup içi	427	373,676	,875		
Toplam	431	382,887			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

34. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	9,481	2,370	3,110	,015*
Grup içi	427	325,498	,762		
Toplam	431	334,979			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

35. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	7,857	1,964	2,711	,030*
Grup içi	427	309,419	,725		
Toplam	431	317,275			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

36. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	5,349	1,337	2,054	,086
Grup içi	427	277,927	,651		
Toplam	431	283,275			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

37. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	4	3,747	,937	1,162	,327
Grup içi	427	344,170	,806		
Toplam	431	347,917			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

38. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	3,783	,946	1,154	,331
Grup içi	427	349,986	,820		
Toplam	431	353,769			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

39. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	9,818	2,454	3,150	,014*
Grup içi	427	323,680	,779		
Toplam	431	342,498			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

40. Madde Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	9,826	2,457	3,151	,014*
Grup içi	427	332,894	,780		
Toplam	431	342,720			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

Yaş Değişkenine İlişkin Alt Boyutlar ve Maddeler Varyans Analizi Sonuçları

Yaş Değişkenine İlişkin Alt Boyutlar Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Okulla ilgili	Gruplar arası	3	,982	,327	1,029	,380
	Grup içi	428	136,196	,318		
	Toplam	431	137,178			
Meslekle İlgili	Gruplar arası	3	,926	,309	1,221	,302
	Grup içi	428	108,179	,253		
	Toplam	431	109,104			
Yöneticilerle İlgili	Gruplar arası	3	,324	,108	,204	,894
	Grup içi	428	227,211	,531		
	Toplam	431	227,536			
Toplam	Gruplar arası	3	,560	,187	,681	,564
	Grup içi	428	117,423	,274		
	Toplam	431	117,984			

1. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	9,651	3,217	3,147	,025*
Grup içi	428	437,458	1,022		
Toplam	431	447,109			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

2. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	,677	,226	,187	,905
Grup içi	428	516,265	1,206		
Toplam	431	516,942			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

3. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	3,536	1,179	1,807	,145
Grup içi	428	279,276	,653		
Toplam	431	282,813			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

4. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	11,131	3,710	2,949	,033*
Grup içi	428	538,423	1,258		
Toplam	431	549,553			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

5. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	12,672	4,224	2,782	,041*
Grup içi	428	649,846	1,518		
Toplam	431	662,519			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

6. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	4,417	1,472	1,463	,224
Grup içi	428	430,685	1,006		
Toplam	431	435,102			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

7. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	6,012	2,004	2,271	,080
Grup içi	428	377,756	,883		
Toplam	431	383,769			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

8. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	11,075	3,692	3,695	,012*
Grup içi	428	427,582	,999		
Toplam	431	438,657			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

9. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	2,574	,858	1,487	,218
Grup içi	428	247,035	,577		
Toplam	431	249,609			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

10. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	5,550	1,850	1,360	,254
Grup içi	428	582,080	1,360		
Toplam	431	587,630			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

11. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	9,336	3,112	3,993	,008*
Grup içi	428	333,551	,779		
Toplam	431	342,887			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

12. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	2,483	,828	1,077	,359
Grup içi	428	328,959	,769		
Toplam	431	331,442			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

13. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	14,808	4,936	4,138	,007*
Grup içi	428	510,578	1,193		
Toplam	431	525,387			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

14. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	,645	,215	,353	,787
Grup içi	428	261,022	,610		
Toplam	431	261,667			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

15. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	,577	,192	,413	,743
Grup içi	428	199,087	,465		
Toplam	431	199,664			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

16. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	,394	,131	,218	,884
Grup içi	428	257,902	,603		
Toplam	431	258,296			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

17. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	5,324	1,775	2,254	,082
Grup içi	428	337,062	,788		
Toplam	431	342,387			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

18. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	17,369	5,790	4,737	,003*
Grup içi	428	523,149	1,222		
Toplam	431	540,519			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

19. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	,827	,276	,240	,869
Grup içi	428	491,985	1,149		
Toplam	431	492,813			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

20. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	13,110	4,370	3,378	,018*
Grup içi	428	553,665	1,294		
Toplam	431	566,775	431		

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

21. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	8,421	2,807	3,390	,018*
Grup içi	428	354,410	,828		
Toplam	431	362,831			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

22. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	1,211	,404	,456	,713
Grup içi	428	378,953	,885		
Toplam	431	380,164			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

23. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	2,711	,904	,888	,447
Grup içi	428	435,585	1,018		
Toplam	431	438,296			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

24. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	3,206	1,069	,875	,454
Grup içi	428	523,007	1,222		
Toplam	431	526,213			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

25. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	,508	,169	,209	,890
Grup içi	428	347,261	,811		
Toplam	431	347,769			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

26. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	1,168	,389	,512	,674
Grup içi	428	325,267	,760		
Toplam	431	326,435			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

27. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	3,122	1,041	1,130	,337
Grup içi	428	394,320	,921		
Toplam	431	397,442			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

28. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	,485	,162	,202	,895
Grup içi	428	341,994	,799		
Toplam	431	342,479			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

29. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	1,228	,409	,578	,630
Grup içi	428	303,085	,708		
Toplam	431	304,313			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

30. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	1,906	,635	,859	,462
Grup içi	428	316,529	,740		
Toplam	431	318,435			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

31. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	2,425	,808	1,128	,337
Grup içi	428	306,677	,717		
Toplam	431	309,102			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

32. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	1,255	,418	,473	,701
Grup içi	428	378,188	,884		
Toplam	431	379,442			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

33. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	2,249	,750	,843	,471
Grup içi	428	380,638	,889		
Toplam	431	382,887			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

34. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	4,449	1,483	1,920	,126
Grup içi	428	330,530	,772		
Toplam	431	334,979			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

35. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	1,798	,599	,813	,487
Grup içi	428	315,478	,737		
Toplam	431	317,275			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

36. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	2,103	,701	1,067	,363
Grup içi	428	281,173	,657		
Toplam	431	283,275			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

37. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	,483	,161	,198	,897
Grup içi	428	341,434	,812		
Toplam	431	347,917			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

38. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	2,003	,668	,813	,487
Grup içi	428	351,765	,822		
Toplam	431	353,769			

* p< 0.05 anlamlı farklılık değeri

39. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	1,556	,519	,651	,583
Grup içi	428	340,942	,797		
Toplam	431	342,498			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

40. Madde Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3	3,364	1,121	1,414	,238
Grup içi	428	339,356	,793		
Toplam	431	342,720			

* $p < 0.05$ anlamlı farklılık değeri

Ek-5 Özgeçmiş

Mustafa CANITEZ

canitez74@gmail.com

Genel Bilgiler:

Doğum Tarihi : 30/04/1974
Doğum Yeri : Kayseri

Eğitim Bilgileri:

Lise : Kayseri Lisesi 1988-1991
Üniversite : Fırat Üniversitesi – Teknik Eğitim Fakültesi –
Bilgisayar Öğretmenliği 1992-1996
Yüksek Lisans : Sebahattin Zaim Üniversitesi – Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisansı 2016-
....

Beceriler:

- Office programları çok iyi
- Web tasarım Programları iyi
- Grafik – Animasyon Programları İyi

Çalışma Geçmişi:

Bilgisayar Öğretmenliği	1996-1999	Adapazarı Ticaret Meslek Lisesi
Bilgisayar Öğretmenliği	1999-2004	Özel Çınar Koleji
Bilgisayar Öğretmenliği	2004-2007	Hüseyin Rahmi Gürpınar Ç.P.L.
Müdür Yardımcılığı	2007-2010	Büyükada 125. Yıl Atatürk İ.O
Müdür Yardımcılığı	2010-2011	Sultanbeyli Kız Meslek Lisesi
Müdür Yardımcılığı	2011-2013	Nahit Mentеше Teknik ve Endüstri Mes. .Lis.
Okul Müdürü	2013-2016	Özel Birikim Hayat İlköğretim Okulu
Okul Müdürü	2017-.....	Özel Birikim Beylikdüzü İlk ve ortaokulu Md.

Ek-6 Ölçek Kullanım İzni

Yüksek lisans tezinizde kullandığımız ölçeği kullanma izni Hk.

mustafa canitez <caniteztez@gmail.com>

10 Oca
2019 11:49

Alıcı: turgut.karakose

Merhaba Turgut hocam,

Bendeniz Mustafa CANITEZ, S. Zaim Üniversitesi eğitim yönetimi bölümü yüksek lisans öğrencisi, Prof. Dr. İbrahim Kocabaş hocamın tez talebesi ve Birikim okulları Beylikdüzü Okul Müdürüyüm.

Yapmış olduğum tez ile ilgili sizin 2002 yılında kullanmış olduğunuz "okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi" ölçeğinizi kullanmak için İbrahim hocam sizden sözlü izin almıştı. Bende yazılı olarak sizden izin almak için bu maili yazıyorum. Yardım ve desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Selam ve saygılarımla.
Mustafa CANITEZ.

Turgut Karaköse <turgut.karakose@dpu.edu.tr>

10 Oca
2019 15:07

Alıcı: ben

Merhaba. ölçeği kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

Doç. Dr. Turgut Karaköse

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Eğitim Fakültesi