

**T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
ENDÜSTRİ VE ÖRGÜT PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**“DEVLET VE ÖZEL İLKÖĞRETİM
OKULLARINDA ÇALIŞAN 4. VE 5. SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN İŞ MEMNUNİYETİ VE
BENLİK ALGISI DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI”**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Aysu EVRAN
061107103**

İstanbul, Ocak 2011

**T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
ENDÜSTRİ VE ÖRGÜT PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**“DEVLET VE ÖZEL İLKÖĞRETİM
OKULLARINDA ÇALIŞAN 4. VE 5. SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN İŞ MEMNUNİYETİ VE
BENLİK ALGISI DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI”**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYSU EVRAN

061107103

Danışman Öğretim Üyesi:

Prof. Dr. Nursel TELMAN

İstanbul, Ocak 2011

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretimin 1, 2, 3. sınıf öğretmenlikleri ile 4. ve 5. sınıf öğretmenliklerini ayrı uzmanlık alanları olarak kabul eden, buna istinaden 4. ve 5. sınıfta her dersin, o dersin uzmanı olan öğretmen tarafından işlendiği özel okul öğretmenlerinin iş memnuniyeti ve benlik algısı düzeyleri ile bu uygulamanın yapılmadığı, 1- 5. sınıflarda sınıf öğretmenliğinin esas olduğu kamu okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti ve benlik algısı düzeyleri arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, kamuya ait ilköğretim okullarında görev yapan toplam yirmi 4. ve 5. sınıf öğretmeni ile, özel okulların ilköğretim bölümünde görev yapan yirmi 4. ve 5. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin iş memnuniyet derecelerini öğrenmek için Minnesota İş Memnuniyeti Ölçeği ile benlik algısı düzeylerini belirlemek için Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS paket proramı ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre özel okulda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin iş memnuniyetleri, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden daha fazladır. Benlik algısı değişkeni yönünden bakıldığı zamansa özel ve devlet okulunda çalışan öğretmenler arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Uzmanlık, İş Memnuniyeti, Benlik Algısı

ABSTRACT

This research aims to question whether there is a difference or not by means of job satisfaction and level of self conception between teachers in private schools where specialists teachers of each course give the courses in 4th and 5th grades based on the assumption that teaching of 1st, 2nd, 3rd grades and teaching of 4th, 5th grades are different speciality areas and teachers in public schools where basic class teachers give all courses from 1st to 5th grades.

Paradigm of the research are 40 4th and 5th grade teachers; 20 of which are from public and 20 remaining are from private schools.

The Minnesota Job Description Questionnaire is used to evaluate job satisfaction and The Rosenberg Self-Esteem Scale is used to evaluate self conception levels of paradigm.

According to the research reports, teachers are more satisfied working in private schools than the teachers who are in the state schools. But at the sight of self conception there is no difference between the teachers who work in private schools and state schools..

Key Words: Primary school teacher, Specialty, Job satisfaction, Self conception

İÇİNDEKİLER

ÖZET	
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
1. GİRİŞ	1
PROBLEM	3
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ	6
SAYILTILAR.....	7
SINIRLILIKLAR	7
KULLANILAN TANIMLAR.....	7
1. BÖLÜM.....	9
1.1. EĞİTİM.....	9
1.1.1. Eğitim-Öğretim Ayrımı.....	10
1.1.2. Türk Eğitim Tarihine Kısa Bir Bakış.....	11
1.1.3. Öğretmenlik.....	12
1.1.3.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı.....	12
1.1.3.2. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi.....	13
1.1.3.3. Öğretmenlik Rolü.....	16
1.1.3.4. Öğretmen Eğitimi.....	17
1.1.3.5. Öğretmen Yetiştirme Yasama Çerçevesi.....	19
1.1.4. İlköğretim	19
1.1.4.1. İlköğretim: Tanımı, Gereği ve Önemi.....	20
1.1.4.2. İlköğretimde Sınıf Öğretmeninin Tanımı ve Önemi.....	23
1.1.4.3. Sınıf Öğretmeni Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi.....	24
1.1.4.4. Sınıf Öğretmeninin Eğitimi.....	28
1.1.4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Uzmanlık Alanlarının Yeniden Düzenmesi.....	29

1.1.4.6. İlköğretim Birinci Kademedeki Derslerin Bilgi Alanı ve Öğretim	
Metotlarında Farklılaşmalar.....	30
1.1.4.7. Sınıf Öğretmeninin Kariyer Gelişimi.....	35
1.2. ÖZEL VE KAMU OKULLARI.....	37
1.3. İŞ MEMNUNİYETİ	39
1.3.1. İş Memnuniyetinin Tanımı, Önemi	39
1.3.2. İş Memnuniyetini Etkileyen Faktörler.....	42
1.3.2.1. İçsel Faktörler.....	42
1.3.2.2. Dışsal Faktörler.....	43
1.3.2.3. Bireysel Faktörler	50
1.3.3. İş Memnuniyetsizliğinin Tanımı.....	54
1.3.3.1. Örgütsel Sonuçlar.....	54
1.3.3.2. İş Memnuniyetsizliğinin Psikolojik Sonuçları	56
1.4. ÖĞRETMENLERDE İŞ MEMNUNİYETİ	60
1.4.1. Öğretmenlerle İlgili İş Memnuniyeti Konusunda Yapılmış Araştırmalar	61
1.5. BENLİK ALGISI.....	68
1.5.1. Benlik Algısı Tanımı ve Önemi.....	68
1.5.2. Benlik Algısı ve Benlik Saygısı İlişkisi.....	71
1.5.3. Benlik Saygısı.....	72
1.5.3.1. Benlik Saygısının Gelişimi.....	74
1.5.3.2. Düşük Benlik Saygısı- Yüksek Benlik Saygısı.....	75
1.5.3.3. Benlik Saygısına Etki Eden Faktörler.....	76
1.6. BENLİK SAYGISI- İŞ MEMNUNİYETİ ETKİLEŞİMİ VE BU ALANDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR.....	78
BÖLÜM 2	80
2.1. YÖNTEM.....	80
2.1.1. Araştırmanın Yöntemi.....	80
2.1.2. Evren ve Örneklem.....	80
2.1.3. Veri Toplama Araçları.....	81
2.1.3.1. Demografik Özellikler Anketi.....	81
2.1.3.2. Minnesota İş Memnuniyeti Ölçeği.....	81
2.1.3.3. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği.....	82
2.1.4. Veri Çözümleme Yöntemleri.....	84
BÖLÜM 3.....	85
3.1 BULGULAR.....	85

BÖLÜM 4	117
4.1 TARTIŞMA	117
4.2 ÖNERİLER	121
BÖLÜM 5	122
5.1 KAYNAKÇA	123
BÖLÜM 6	128
6.1 EKLER	128
EK.1.....	132
EK.2.	132
EK.3	133
BÖLÜM 7	134
7.1 ÖZGEÇMİŞ	134

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 2. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı

Tablo 3. Örneklem Grubunun Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Dağılımı

Tablo 4. Örneklem Grubunun Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Dağılımı

Tablo 5. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Görev Yaptığı Okul Türünün Çapraz Tablo İlişkisi ile İncelenmesi

Tablo 6. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşları ile Görev Yaptığı Okul Türünün Çapraz Tablo İlişkisi ile İncelenmesi

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Özel Okulda Görev Yapan İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Ortalamaları

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Özel Okulda Görev Yapan İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Süresi Ortalamaları

Tablo 9. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Görev Yaptığı Okul Türünün Çapraz Tablo İlişkisi ile İncelenmesi

Tablo 10. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

Tablo 11. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti Düzeyleri ile Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

Tablo 12. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti Düzeyleri ile Görev Yaptığı Okul Türü Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

Tablo 13. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

Tablo 11. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

Tablo 12. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Görev Yaptığı Okul Türü Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

Tablo 16. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 17. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı

Tablo 18. Örneklem Grubunun Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Dağılımı

Tablo 19. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Görev Yaptığı Okul Türünün Çapraz Tablo İlişkisi ile İncelenmesi

Tablo 20. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşları ile Görev Yaptığı Okul Türünün Çapraz Tablo İlişkisi ile İncelenmesi

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Uygulama yapan özel okulda Görev Yapan İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Ortalamaları

Tablo 22. Araştırmaya Katılan Uygulama yapan özel okulda Görev Yapan İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Süresi Ortalamaları

Tablo 23. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Görev Yaptığı Okul Türünün Çapraz Tablo İlişkisi ile İncelenmesi

Tablo 24. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

Tablo 25. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti Düzeyleri ile Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

Tablo 26. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti Düzeyleri ile Görev Yaptığı Okul Türü Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

Tablo 27. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

Tablo 28. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

Tablo 29. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Görev Yaptığı Okul Türü Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. rnekleml Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağıllım Grafiği

Şekil 2. rnekleml Grubunun Yaşlarına Göre Dağıllım Grafiği

Şekil 3. rnekleml Grubunun Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Dağıllım Grafiği

Şekil 4. rnekleml Grubunun Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Dağıllım Grafiği

Şekil 5. rnekleml Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağıllım Grafiği

Şekil 6. rnekleml Grubunun Yaşlarına Göre Dağıllım Grafiği

Şekil 7. rnekleml Grubunun Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Dağıllım Grafiği

EKLER

EK.1. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

EK.2. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 64. Maddesi

EK.3. Milli Eğitim Temel Kanunu 43.Maddesi

EK.4. . Milli Eğitim Temel Kanunu 43.Maddesinde 2004 Yılında Yapılan

Düzenlemeler

GİRİŞ

Alanda yapılan pek çok araştırma göstermiştir ki, kısaca davranış değiştirme süreci (Demirel, 2002, s. 6) olarak tanımlanan eğitimin sağlıklı olarak yapılabilmesi için temel oğelerden biri olan oğretmenin, alan bilgisine, pedagojik formasyon almasına ve meslek etiğine uygun olarak davranmasına ihtiyaç olduğu kadar, oğretmenin, çalıştığı ortamdan, yapılan işin maddi ve manevi getirilerinden vb. birçok faktör yönünden iş memnuniyetine sahip ve benlik saygısının yüksek olmasına da ihtiyaç vardır.

Eğitim tarihimize baktığımız zaman oğretmenlik mesleğinin pek çok aşamadan geçerek (1847 Muallim Mektebi, 1870 Kız Oğretmen Okulu, 1953 Köy Enstitüleri, 1973 Eğitim Enstitüleri) bugünlere geldiğini görüyoruz. Oğretmenlerin mesleki eğitimlerini geliştirmek için yapılan alan çalışmaları, genel olarak bakıldığı zaman olumlu ve sürekli ileriye doğru giden bir anlayışla yapılmış olmasına rağmen, teoride olması gerekenlerin pratikte her zaman uygulanamaması (Zaman zaman oğretmen açığını kapatmak için, alan dışından, pedagojik formasyon almamış kişilerin oğretmen olarak atanması, bazı uygulamalı olması gereken dersler için staj Őartlarının oluşturulamaması vb.) ya da günümüzde bilginin hızla değişen bir kavram olması ve oğretmenin bilgi çağının neresinde olduğu sorusu, oğretmenin niteliği konusunu bugün de tartışılır bir kavram yapmaktadır.

Eğitim, kişilerin değer sistemlerini ve hayatlarını etkileyerek, hayata olan bakış tarzlarını belirler. Hayatı daha iyi anlamasını ve onu daha üretken çabalarla daha güvenli ve huzurlu kılmasını sağlar. İnsanın zamanını daha anlamlı ve verimli

yaşamasını kolaylaştırır. Eğitim, bilerek düşünmeye, yaratıcılığa, kişinin içinde bulunduğu kalıpları kırmasına, sınırlarının dışına çıkmasına, dünyaya daha esnek ve daha geniş bir açıyla bakmasına olanak sağlar (Barutçugil, 2002, s. 19). Bu önemli görevi üstlenen öğretmenlerin mesleklerini sağlıklı olarak yapabilmeleri için istenen bazı özellikler vardır. Bunlar, tanımlanan ve geliştirilmeye açık yeterlikler bütünü içinde kendi mesleki yeterliklerinin neresinde olduğunu sorgulayan, kendisinin ve okulunun gelişiminden sorumlu olduğunun farkıyla olan iş birliği yapan, birlikte öğrenmeyi esas alan, fikir ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşan, başarılı uygulamaları örnek alan, öğretim programlarına uygun öğrenme ortamlarında öğrencilerine rehberlik etmenin farklı yollarını araştıran, “yaşam boyu öğrenme” ilkesini benimseyen, “öğrenen bireyler” olmalarıdır. Bununla birlikte öğretmenin sorumlulukları da vardır. Bunlarsa akademik, toplumsal ve vicdani sorumluluklardır. Bütün bu sayılan özellikler eğitim sisteminin, sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlerden, kanunen almaları gereken zorunlu akademik eğitimin yanısıra istediği özelliklerdir.

Bugün pek çok sektörde, iş verimini arttırmak ya da yapılan işin kalitesini yükseltmek için, anahtar durumda olan çalışanın iş memnuniyetini artırıcı çalışmalar yapılmaktadır. Çünkü sadece müşteriye odak alarak müşteri memnuniyetine yönelik çalışmaların işi üreten kaynak olan çalışanın iş memnuniyetsizliğine yol açtığı ve bunun da hem iş verimini hem de işin kalitesini düşürdüğü artık bilinmektedir.

Benlik algısı kavramı, doğumdan itibaren çevresiyle (ilk olarak da ailesiyle) iletişim halinde olan bireyin, iletişimle zaman içinde sahip olduğu, çeşitli boyutlara (Fiziksel görünüş, zeka, meslek, yaşam felsefesi,...) ilişkin bilgilerini kapsar (Leary,1996)

İş memnuniyetinde ise kişinin sahip olduğu bu benlik algısıyla birlikte işin bireysel ya da örgüt bazında getirilerinin kişide hissettirdiği olumlu ya da olumsuz duygular söz konusudur.

Yazının başında da söylendiği gibi artık sadece müşteri memnuniyetini hedef alan ve ürünün kalitesiyle ilgilenen örgüt anlayışı yerine iş memnuniyeti yüksek olan, insan kaynaklı çalışmalar önem kazanmıştır. Bu bağlamda yüksek benlik algısına sahip, iş memnuniyeti yüksek öğretmenler daha sağlıklı ve başarılı, üretken nesiller için ön koşul haline gelmiştir. Bunun için eğitim sisteminin aksayan tarafları hem öğretmen hem de öğrenci baz alınarak incelenmelidir. Eğitimde sıkıntı yaratan, daha kaliteli eğitimin önünü kesen uygulamalarda iyileştirme yoluna gidilmektedir. Yapılan araştırmalar palalelinde, bu araştırmanın da sonuçları ilköğretimde uzmanlaşmanın eğitimin kalitesini arttıracak yönündedir.

PROBLEM

Eğitim, nitelikli genç nesillerin yetişmesine önem veren toplumlar için, temel konulardan biri olmasına rağmen, eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin ihtiyaçlarının aynı şekilde gündemde olmaması, eğitim sisteminin insan kaynakları yönünden yeterince gelişmediğini göstermektedir. Bu tez çalışması, ilköğretimde uzmanlaşmayla yapılacak görev dağılımının, öğretmenin benlik algısı ve iş memnuniyeti düzeyini etkileyip etkilemediğini bulmaya çalışmaktadır. Bu nedenle de, bu uygulamanın yapıldığı özel okullar ile uygulamanın yapılmadığı devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin benlik algısı ve iş memnuniyeti düzeyleri karşılaştırılmıştır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Eđitim sistemimizin temelini oluşturan ilköğretimde, kalitenin arttırılarak daha çok dūřünen, daha çok yaratan, bilimselliğe değer veren, yaşamı olduğu gibi kabul edip, sevebilen nesiller yetiştirilmesi ancak eğitim sisteminin uygulayıcısı olan öğretmenin iř memnuniyeti ve benlik algısı alanlarındaki ihtiyaçlarının giderilmesiyle mümkündür. Bu çalışmada amaç, ilköğretim öğretmeninde uygulama yönünden sıkıntı yaratan 1- 5. sınıf öğretmenliğinin yerine, 1, 2, 3. sınıflar ile 4. ve 5. sınıfların öğretmenliklerinin ayrı uzmanlık alanlarına dönüştürülmesi konusunun, bu uygulamayı yapan özel okul öğretmenleri ile bu uygulamayı yapmayan kamu okullarında çalışan öğretmenlerin iř memnuniyeti ve benlik saygısı düzeylerini karşılaştırarak, öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesine, eğitimde kalitenin yükseltilmesine yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlamaktır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sınıf öğretmeni, çocuğun aile bireylerinden aldığı bilgilerin (daha çok kültürün aktarılmasına yönelik bilgiler) üstüne akademik olarak bilgi almaya başladığı yer olan ilköğretimde, ona okul kavramını tanıtan ve gelecek sınıflarda alacağı eğitimin temellerini oluşturacak bilgileri veren, bunu yaparken aynı zamanda sınıfta örnek alınacak lider, konusuna hakim iyi bir aktarıcı, geri dönütleri değerlendirebilen iyi bir gözlemci ve değerlendirmeci, ebeveyn rollerine de sahip olması gereken birey olarak eğitim hayatının temel taşlarındandır. Çocuğun psikolojik ve sosyal gelişim özellikleri ve ihtiyaçları göz önüne alındığında çocuğa hitap edecek sınıf öğretmeninin alanında deneyimli ve donanımlı olması, eğitim ve öğretimin kalitesi açasından büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde kalite yakalandığında ise hem ilköğretimin ikinci kademesine, hem de

daha üst eğitim kurumlarına daha kaliteli olarak yetişmiş bireyler göndermek mümkün olacaktır. Dolayısıyla topluma, milli değerlerine ve kültürüne sahip çıkan, pozitif düşünebilen ve çözüm üretebilen bireyler kazandırma oranında da artış sağlanabilecektir.

Milli Eğitimin ilk basamağı sayılan ilköğretimin I. Kademesinde öğretmen sınıf öğretmenliği görevini üstlenmektedir. 1, 2, 3. sınıflarda, anneden ilk defa ayrılan öğrenciler, ebeveyni ile özleştirdikleri sınıf öğretmenlerinden ilk eğitimi almaktadır. 1, 2 ve 3. sınıflarda çocuklara okuma- yazma, çevresine etkin ve uyumlu biçimde adapte olabilmesi için gerekli olan temel davranışların kazandırılması.. gibi pek çok beceri öğretilmektedir. 4. ve 5. sınıfa gelince Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji gibi temel dersleri yine anne rolünü üstlenen sınıf öğretmeni vermektedir. Gerek çocukla olan ilişkide rol farklılaşması (not veren durumuna geçiş)ve bu dersleri öğrencilere öğretirken yaşanan bazı sorunlar (Alan bilgisi, ortamın uygun olmaması, araç- gereç eksikliği...) gerekse hızla değişen bilgileri ve dolayısıyla çağı yakalama gayretinin sonucu olarak yenilenen ve giderek ağırlaşarak, 2. kademe konularına yaklaşan ders içeriklerikleri yüzünden öğretmenin alanında hissedeceği yeterliliğin azalacağı, buna bağlı olarak da iş memnuniyetinin düşeceği ve benlik algısının olumsuz etkileneceği düşünülmektedir. Diğer taraftan bazı özel okullarda 1, 2, 3. sınıflardaki öğretmenlik ile 4. ve 5. sınıflardaki öğretmenlik farklı uzmanlık alanları olarak görülmekte ve buna uygun görev dağılımı yapılmaktadır. Böylece aynı işi yapıyor gibi görünen bu iki öğretmen grubunun benlik algıları ve iş memnuniyetleri arasında farklılık olacağı varsayılmaktadır.

Yapılacak çalışma ile özel ve devlet okulunda yapılan uygulama

farklılıklarının, bu okulda çalışan öğretmenlerin iş memnuniyeti ve benlik algısına etkisi araştırılacak, böylece bu uygulamanın tüm eğitim sistemimize yayılmasıyla öğretmenlerde oluşabilecek farklılıklarla ilgili öngörü sağlanmış olacaktır.

HİPOTEZLER

Bu araştırmada hipotezler iki değişkene göre test edilmeye çalışılmıştır.

Birincisi, 1, 2, 3. sınıflar ile 4. ve 5. sınıfların öğretmenliklerinin ayrı uzmanlık alanları olduğunu kabul eden ve bu doğrultuda uygulama yapan özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş memnuniyetinin, uygulamanın yapılmadığı kamu okullarında görev yapan öğretmenlerden daha fazla olması beklenmektedir.

İkincisi , 1, 2, 3. sınıflar ile 4. ve 5. sınıfların öğretmenliklerinin ayrı uzmanlık alanları olduğunu kabul eden ve bu doğrultuda uygulama yapan özel okullarda çalışan öğretmenlerin benlik algısı düzeylerinin, bu uygulamanın yapılmadığı kamu okullarında görev yapan öğretmenlerden daha fazla olması beklenmektedir.

Üçüncüsü, 1, 2, 3. sınıflar ile 4. ve 5. sınıfların öğretmenliklerinin ayrı uzmanlık alanları olduğunu kabul eden ve bu doğrultuda uygulama yapan özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş memnuniyetinin, uygulamanın yapılmadığı özel okullarda görev yapan öğretmenlerden daha fazla olması beklenmektedir.

Dördüncüsü , 1, 2, 3. sınıflar ile 4. ve 5. sınıfların öğretmenliklerinin ayrı uzmanlık alanları olduğunu kabul eden ve bu doğrultuda uygulama yapan özel okullarda çalışan öğretmenlerin benlik algısı düzeylerinin, bu uygulamanın yapılmadığı özel okullarda görev yapan öğretmenlerden daha fazla olması beklenmektedir.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma sonuçları(verileri):

- 1.2009-2010 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili, Kadıköy ilçesine bağlı özel ve devlet ilköğretim okullarında çalışan toplam 60 öğretmenden alınan verilerle sınırlıdır.
- 2.“İş Memnuniyeti” ve “Benlik Algısı” ölçekleri sonuçlarıyla sınırlıdır.

SAYILTILAR

- 1.Araştırmaya katılan öğretmenlerin “İş Memnuniyeti” ve “Benlik Algısı” ölçeklerine samimiyetle cevap verdikleri, hiçbir etki altında kalmadıkları,
- 2.Veri toplama araç ve yöntemlerinin, araştırmanın amacına uygun bilgileri toplayabilecek geçerliliği ve güvenilirliği taşıdığı,
- 3.Üzerinde araştırma yapılan grupların sayılarının, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için yeterli olduğu varsayılmıştır.

TANIMLAR

Uzmanlaşma: Kişinin herhangi bir alanda uzman hale gelmesi.

İş Memnuniyeti: İşin niteliğinin ve işin getirdiği olanakların beklentilerini karşılama düzeyine göre çalışanda oluşan hoşnutluk yâda hoşnutsuzluk durumu.

Benlik Algısı: Bireyin kendi hakkındaki düşünceleri, imajı ve kafasında oluşan kendi imajıdır.

Benlik Saygısı : Bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir.

Özel Okul : Sahipleri, tüzel kişi/kişiler veya vakıf,dernek vb. kuruluşlar olan, ana okulundan üniversiteye kadar geniş bir yelpaze içerisinde eğitim-öğretim hizmetini gerçekleştiren ve bütün bu hizmetleri belirli bir ücret karşılığında veren kurumlara

Özel eğitim- ğretim kurumları denir.

1. BÖLÜM

1.1. EĞİTİM

Eğitim kelimesi genel olarak bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmakla (Demirel, 2002, s. 6) birlikte, davranış değiştirme öğretim-öğrenim sürecinin sonucu olarak görölmektedir (Okçabol, 2009, s. 11). Bu süreç öğreten (öğretmen), öğrenen (öğrenci), öğrenilen (bilgi) olmak üzere üç temel öğeden oluşur. Hedeflenen öğrenme sürecinin gerçekteşmesi (bilginin kullanılabilir hale gelmesi) aşamasında ise müfredat programları, öğretim yöntemleri, eğitimle ilgili kanunlar ve yönetmelikler, örgüt ve yönetim gibi ikinci derecede olan öğeler ve bu öğelerin, üç temel öğeyle (öğreten, öğrenci ve öğrenilen) arasındaki ilişkiler ve etkileşimler eğitimin kalitesini belirlemektedir.

Tarihi süreç içinde eğitim için yapılan pek çok tanım vardır. Emile Durkheim'a göre eğitim, "toplumsal hayata henüz hazır olmayanlara, yetişkin kuşaklar tarafından uygulanan bir etkidir. Amacı, çocukta (ya da bireyde) hem bir bütün olarak siyasal toplumun, hem de bireyin bağlı olduğu iş çevresinin kendinden istediği belirli sayıda fiziksel, entellektüel ve moral (ahlaki) yetenekleri meydana getirmek ve geliştirmektir" (act.Doğan, 2002, s. 75). Lowe'a (1985, s. 23) göre de eğitim "esas itibariyle, yetişmiş elemanlar tarafından öğrenenlerin yararına olmak üzere hazırlanan ve uygulamaya konulan bir dizi öğrenme yaşantısıdır".

Eğitim, insanın değerler sistemini ve inançlarını etkileyerek hayata bakışını belirler. Hayatı daha iyi anlamasını ve onu daha üretken çabalarla daha güvenli ve huzurlu kılmasını sağlar. İnsanın zamanını daha anlamlı ve verimli yaşamasını kolaylaştırır. Eğitim, bilerek düşünmeye, yaratıcılığa, kişinin içinde bulunduğu kalıpları kırmasına, sınırlarının dışına çıkmasına, dünyaya daha esnek ve daha geniş bir açıyla bakmasına olanak sağlar" (Barutçugil, 2002, s. 19)

1.1.1. Eğitim-Öğretim Ayrımı

Günlük hayatta eğitimden bahsederken genellikle öğretim-öğrenim yerine eğitim-öğretim tabiri kullanılmaktadır. TDK (Türk Dil Kurumu) nun 2008 deki yayınında yazılanlara göre öğretim, "...belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi; öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve klavuzluk etme işidir". Öğretimde öğrenimi gerçekleştirme amacı vardır. "Öğretim, öğrenmenin gerçekleşebilmesi bireyde istedik davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür" (Varış, 1998, s.16).

Eğitim-öğretim ayrımı Romizowski (1986)'ye göre "Öğretim önceden saptanmış amaçlara varmak için kenarları parmaklıkla çevrilen bir yolu izlemeye benzer; eğitim ise yolun sağındaki ve solundaki tarlalarda – tercihen bir harita ile – özgürce dolaşmaktır". Okçabol'a göre (2009:18) ise öğretim bir kişiyi belirli görevlere/işlevlere hazırlarken; eğitim, kişiyi değişik ve çeşitli görevlere hazırlamaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO) ise eğitimle eğitim/yetiştirme arasındaki ayrımı şöyle belirlemektedir:

"Eğitim, her meslek için gerekli bilgileri, ahlaki- manevi değerleri, anlayışı geliştirme ereğini güden etkinlikler olarak yorumlanır. Eğitimin amacı, gençlere ve yetişkinlere, içinde yaşadıkları toplumu etkileyen gelenekler ve düşünceler, kendi kültürleri ve başkalarının kültürleri, doğa yasaları üzerinde bir anlayış geliştirmek iletişiminde temel sayılan ve diğer becerileri kazanmak için zorunlu olan şartları sağlamaktır.

Yetiştirme ise bir kimsenin belli bir işi gereğince yapabilmesi için şart olan tutumların, bilgilerin ve beceri kalıplarının geliştirilmesi demektir" (Oğuzkan, 1985, s.17).

1.1.2. Türk Eğitim Tarihine Kısa Bir Bakış

1847’de “Darü’l Muallimin” in açılmasıyla Türkiye’de ilk sistemli öğretmen yetiştirme çalışmalarının başladığı görülmektedir. O zaman için sadece erkek çocuklara yönelik olan bu okulun amacı ilköğretime öğretmen yetiştirmektir. Muallim Mektebini, 1870’de kız çocuklara yönelik olarak açılan Kız Öğretmen Okulu izlemiştir. Bu okulların görevini Cumhuriyet döneminde Köy Enstitüleri, 1953’den itibaren de ilk öğretmen okulları üstlenmiştir. 1973’ten sonra ise ilköğretim öğretmeni yetiştirme işinin iki yıllık eğitim enstitülerinde devam ettiği görülmektedir. Öncekilerden farklı olarak eğitim enstitüleri lise ve dengi okul mezunlarını öğrenci olarak kabul ediyordu. Fakat bu okulların 1982’de Yüksek Öğretim Kurulu’na devredilmesiyle hem isimleri hem de eğitim süreleri değiştirilmiştir. Adı eğitim yüksekokulu olarak değiştirilen iki yıllık eğitim enstitülerinin süresi de dört yıla çıkarılmıştır. 1992 tarihinden itibaren sınıf öğretmeni yetiştirme görevi eğitim fakülteleri bünyesinde oluşturulan sınıf öğretmenliği bölümlerine devredilmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümleri eğitim öğretim hizmetlerini YÖK tarafından 1997’de son şekli verilen öğretmen yetiştirme modeline göre sürdürmektedir. Bu modele göre, öğretmenler genellikle üç değişik programda yetiştirilmektedir:

- a) 4 yıllık lisans programları
- b)Yüksek lisans programları
- c)Sertifika programları

1.1.3. Öğretmenlik

1.1.3.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı

Öğretmen, TDK tarafından “Mesleği bilgi öğretmek olan kimse” olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre tanımı ise şöyledir: Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim öğretim ve bununla

İlgili yönetim görevlerini üstüne alan bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk milli eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler (Milli Eğitim Temel Kanunu 43.Maddesi-EK 3).

Yine MEB tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak tüm öğretmenlerin bilgisine sunulmuştur. Öğretmenlerin,

- tanımlanan ve geliştirilmeye açık yeterlikler bütünü içinde kendi mesleki yeterliklerinin neresinde olduğunu sorgulayan,
- kendisinin ve okulunun gelişiminden sorumlu olduğunun farkında olan
- iş birliği yapan, birlikte öğrenmeyi esas alan,
- fikir ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşan,
- başarılı uygulamaları örnek alan,
- öğretim programlarına uygun öğrenme ortamlarında öğrencilerine rehberlik etmenin farklı yollarını araştıran,
- “yaşam boyu öğrenme” ilkesini benimseyen, “öğrenen bireyler” olmaları beklenmektedir.

Mobesniak'a (1998) göreyse öğretmenlerde bu mesleği yapabilmeleri için özel nitelikler aranmaktadır: “Gerçekçi, güvenilir, neşeli, model olabilecek/model gösterebilen, açık fikirli ve hoşgörülü, kendisiyle barışık, dikkatli, sorumlu, başkalarıyla iletişim kurabilen, görüşmeye açık ve enerjik ve yeni arayışlar içinde olan”.

1.1.3.2. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi

Öğretmenlik, bir eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biridir. Bireyin ve toplumun gelişimiyle birebir ilişkili olmak, öğretmen ve eğitimci olmanın en önemli gerekliliklerindendir.

Kavcar'a (1987, s. 39) göre bir eğitim sisteminin en önemli unsuru, öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bundan dolayı, bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir denilebilir.

Eğitim tarihi ve mukayeseli eğitim bilimleri, bütün toplumların bir eğitim sistemine sahip olduğunu, bu yolla çocuk ve gençlerini yetiştirdiğini göstermektedir. Her toplum sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yapı ve özelliklerine göre yetiştirmek istediği insan tipini tespit etmekte, sonra bunu gerçekleştirmek için okullar açmakta ve öğretmenler yetiştirmektedir (Duman, 1987, s. 111). Onun içindir ki; öğretmenlik mesleği insanlık tarihi kadar eskidir. Toplu olarak yaşamının söz konusu olduğu yerde bireyler arasında sürekli bir etkileşim ve bilgi alışverişi vardır. Eğer bilgiler daha deneyimli nesilden yeni nesle doğru bir plan ve program içinde aktarılıyorsa yapılan faaliyet öğrenmeyi ve öğretmeyi kapsar. Öğretme ise öğretmenle mümkündür (Celkan, 1998, s. 30).

Öğretmenleri yücelten pek çok atasözü ve deyiş vardır. Atatürk de, "Öğretmenler yeni nesil sizlerin eseriniz olacaktır", "Milletleri kurtaran yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmeden, eğitimciden yoksun bir toplum, henüz millet adını alma kabiliyetini kazanamamıştır. Ona basit bir toplum denir, millet denemez. Bir toplum, millet olabilmek için mutlaka eğitimcilere, öğretmenlere muhtaçtır", "Memleketimizi ve milletimizi gerçek hedefe, mutluluğa erdirmek için iki orduya ihtiyaç vardır. Biri vatanın hayatını kurtaran asker ordusu, diğeri milletin istikbalini yoğuran kültür ordusu" diyerek, hem öğretmene hem de eğitime verdiği değeri vurgulamıştır. "Vasat öğretmen konuları anlatır. İyi öğretmen konuları izah eder. Süper öğretmen anlattığı konuları gösterir. En iyi öğretmen ise anlattığı konularla ilham verir" William Arthur Ward; "Okul kapısını açan hapisane kapısını kapatır"- Victor Hugo (Sargun, 2004, s. 104) gibi sözler de öğretmenliğe verilen değeri

vurgulamak içindir.

Öğretmen değer verilip, yüceltiildiği ölçüde kendinden beklenenler de, hem görev olarak hem de sahip olacağı özellikler olarak artmaktadır. Bu durumsa mesleği, diğer meslekler yanında, en önemli mesleklerden biri haline getirmekte; öğretmene de bu bağlamda ek sorumluluklar yüklemektedir. Bunlar Akademik Sorumluluklar ve Toplumsal (Yasal sorumluluklar ve evrensel sorumluluklar) Sorumluluklar ve Vicdani Sorumluluklar'dır.

a)Akademik Sorumluluklar:

Bir öğretmen, mesleği gereği, öğrencilerin ders konularını öğrenmelerine yardımcı olmanın yanında onların her türlü gelişimlerine destek olmak, sınıfı yönetmek ve öğrencilerden gelen dönütleri değerlendirmekle yükümlüdür. Öğretmen ayrıca, eğitim-öğretim hizmetinin yürütülmesi sırasında kendisinden istenen diğer görevleri de yerine getirir.

b)Toplumsal Sorumluluklar :

i)Yasal Sorumluluklar : Anayasa ve yasalar çerçevesinde öğretmenin birincil görevi eğitim-öğretim hizmetlerini yürütülme ve yerine getirmektir. 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nun 2. maddesine göre öğretmenin görevi, eğitim sisteminin genel amacına bağlı olarak öğrencileri, "Atatürk ilke ve inkılaplarına ve Anayasada ifadesi bulunan Türk milliyetçiliğine bağlı; ...hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, ... kişiler" olarak yetiştirmektir. Bu çerçevede öğretmenin bir başka görevi de, yine yasal açıdan, eğitim-öğretim etkinliklerini "Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre" yürütmektir.

ii)Evrensel Sorumluluklar : İnsan Hakları ve Çocuk Hakları gibi evrensel bildirilerin

her öğretmen tarafından bilinip, yaşamda yer tutması, tüm toplum tarafından bu değerlerin uygulanabilir olması için sahip çıkması, yeri geldiğinde öğrencileriyle bu değerleri paylaşıyor olması gerekmektedir.

Avrupa Komisyonu'nun değerlendirmesi de küreselleşmenin getirdiği sorunlar nedeniyle de öğretmenlerden beklentilerin giderek karmaşıklaştığı şeklindedir: “Öğretmenler rol ve statülerinde bugüne kadar karşılaşmadıkları bir değişim yaşıyorlar ve onlardan beklenenler giderek çeşitleniyor... Birçok öğretmen gelişen bu rolün üstesinden gelecek eğitime ya da deneyime sahip bulunmuyor” (Avrupa Komisyonu 2000'den akt. Robinson ve Latchem, 2003, s. 4). Bu çerçevede bakıldığında öğretmenlerin kendilerinden beklenenler ve öğretmenin işlevleri konusunda duyarlı olup, kendi kendini yetiştirme yolunu da bulabilmeleri beklenmektedir.

c) Vicdani Sorumluluklar:

Gelecekteki toplumu şekillendiren, insancıl bir meslek olan öğretmenlik toplumun gözünde “kutsal” bir meslektir. Öğretmen aynı zamanda toplumda güven duyulan kişidir. Müdür ya da müfettişler öğretmeni denetlemek için görevlendirilmiş birimler olsa da sınıfta öğretmen öğrencileriyle başbaşa kalmaktadır. Bu durumda öğretmeni haksızlık yapmaktan, yalan söylemekten, öğrenciyi örselemekten alıkoyacak olan en önemli faktör kendi vicdani sorumluluk anlayışıdır.

1.1.3.3. Öğretmenlik Rolü

Rol, doğrudan tiyatrodan ödünç alınmış ve toplumsal bir sistemde davranışı konumlara bağlama düşüncesi taşıyan, tasarlanmış mecazi bir kavramdır (Stanley ve Baca Zinn, 1991, s. 300). Kişilerin sahip oldukları statülere uygun

davranışlar gösterebilmeleri rollerini toplumsal beklentilere uygun gerçekleştirildiklerini gösterir. Öğretmenlik mesleğinde de bireyin bazı rolleri yerine getirmesi beklenmektedir. Örneğin öğrencilere öğrenmeyi öğretmek, sevecen yaklaşmak, kötü alışkanlıkları olmamak gibi.

Toplum, gelecek nesilleri şekillendirme görevini öğretmene vermiştir. Böylece öğretmen bir “insan mühendisi” olarak değer kazanmıştır. Bu görevde gösterdiği başarı, kendisinin ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükselmesine neden olmuştur.

Öğretmen rolleri, sınıf içi roller ve sınıf dışı roller olarak sınıflandırılabilir.

Woolfolk’a göre öğretmenin sınıf içi rolleri şunlardır:

Öğretim uzmanlığı: Öğretmen neyi, nasıl, kime öğreteceğini bilmek durumundadır. Bu da bir uzmanlık gerektirir.

Güdüleyicilik: Öğrenciyi derse katacak biçimde güdüleyecek, onun ilgisini çekecek önlemleri almalıdır.

Yöneticilik: Öğrencilerin bir grup olarak varlığı sınıfta yönetimi gerekli kılar.

Liderlik: Grup potansiyelini amaçlara ulaşmak amacıyla kullanır. Öğretmen aynı anda, bilirkişi, takip eden, ana-baba ve örnek olma durumundadır.

Rehberlik: Öğretmen öğrencilerin başarılı olabilmesi için onların kişisel sorunlarıyla ilgilenererek çözümünde yardımcı olmak zorundadır.

Çevre mühendisliği: Sınıfın nasıl kullanılacağına ve fiziksel çevrenin nasıl düzenleneceğine öğretmen karar verir.

Model olma: Öğrenciler öğretmeni model alırlar. Öğretmen, akıl yürütme biçimi, olayları algılayış ve yorumlayış, kişiliği, edası ve kılık kıyafeti gibi bir çok yönden öğrencilerin öykündüğü kişidir (Açıkgöz, 1996, s. 88).

Balcı (Esergül, 1987, s. 186-192) ise öğretmen rollerini, öğrenme sürecindeki

aracılık rolü, disipline edici rol, anne baba rolü, yargıçlık rolü, sırdaşlık rolü, öğretmenliğin özellikle sanat boyutu, öğretmenler arasında farklılaşmaya yol açar, davranış ve uygulama kalıpları farklılık gösterir, rol başarımında duyarlık ve deneyim etkeni olarak sıralamıştır.

1.1.3.4. Öğretmen Eğitimi

Ülkemizde öğretmen yetiştirme programları üç boyutlu olarak hazırlanmıştır ve öğretmenler bu üç boyut dikkate alınarak yetiştirilmektedir: Alan bilgisi, eğitimbilimsel yeterlilik ve genel kültür. Bunları kısaca açıklarsak:

Alan bilgisi; öğretmenin öğreteceği konulara hakim olmasıdır. Öğretmenin alanını iyi bilmesi akademik başarısını etkileyecektir. İnsan, bilmediğini öğretmez. Ayrıca konunun öğrencinin anlayacağı düzeyde açıklanması, özetlenmesi ve sonuç çıkarılması için de çok iyi öğrenilmiş alan bilgisine gereksinim vardır. Alanını iyi bilen öğretmenin kendine olan güveni artar ve öğretmen sınıfta bilgiye dayalı bir otorite kurar, dönütleri değerlendirerek öğrenmelerin hangi öğrenme basamağında gerçekleştiğini anlayabilir.

Bir konunun iyi bilinmesi, o konunun öğretilmesi için ön koşuldur, ancak biliyor olmak öğretebilecek düzeyde olmak anlamına gelmez. Bunun için **eğitimbilimsel yeterlilik** (pedagojik formasyon) gerekir. Bu ise, öğrenci düzeyleri ve farklılıklarını da dikkate alarak, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran, kılavuz olabilen, bilgi ve davranışlarla donanmış olmasını ya da “nasıl öğreteceğini” bilmesi anlamına gelir. Bu kapsamda öğretmenin yöntem, teknik, araç gereç kullanma becerisi değerlendirilebilir. Bu yeterliliğin tam kazanılabilmesi için öğretmen adayına uygulama yapma fırsatı verilmesi ve bu uygulamalarla ilgili denetim yapılması da gereklidir.

Alan bilgisi ve eğitimbilimsel yeterlilik yanında ve buna koşut olarak, bu alanlarda edinilen bilgileri pekiştirici, geliştirici ve öğretmen adaylarına dünya görüşü kazandırıcı bir **genel kültür** eğitimine de gereksinim vardır. Bunlar; yabancı dil, bilgisayar, felsefe ve ülkedeki sistemin işleyişinin anlatıldığı zorunlu ve seçmeli derslerdir. Eğitim fakültelerinin görevi bu nitelikleri öğretmen adaylarına kazandırmaktır.

Hiç şüphe yok ki, öğretmenlere sadece hizmet öncesi verilen eğitimle yetinilmemelidir. “İnsan kaynağı geliştirme” açısından bakılmalı ve hizmet içi eğitimlerle sürekli gelişmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenlerin sahip olması gereken bütün bu özelliklerin yanında ideal duygusunu kazandırabilmek de önemlidir. İdeal duygusunun sayesinde öğretmenlik, sıradan bir memurluk olmanın ötesine taşınacak ve öğretmen, kendisinden beklenen yeni nesilleri bilgi bakımından zenginleştirmek, kişilik bakımından olgunlaştırmak ve davranış bakımından yetiştirmek görevlerini yerine getirebilecektir.

1.1.3.5. Öğretmen Yetiştirme Yasama Çerçevesi

Türkiye’de yüksek eğitim, 1981’de çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile akademik, kurumsal ve idari yönden yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Bu kanunla ülkemizdeki tüm yüksek eğitim kurumları Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmış, akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve konservatuvarlar ile meslek yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır. Böylece, söz konusu kanun hükümleri ve Anayasa’nın 130. ve 131. maddeleriyle kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip bir kuruluş olan Yüksek Öğretim Kurulu, tüm yüksek eğitimden sorumlu tek kuruluş haline gelmiştir (Başaran, 1996).

1.1.4. İlköğretim

İlköğretim, bireyin yaşamında, akademik temellerinin atıldığı, önemli bir aşamadır.

1.1.4.1. İlköğretim: Tanımı, Gereği ve Önemi

Ratke(1571-1635) 1600' lü yıllarda Almanya'da "Herşey önce ana dilde,sonra başka dille öğretilmelidir. İstinasız her çocuk hiç olmazsa okuma ve yazmayı öğreninceye kadar okula devam mecbur tutulmalıdır" diyerek ilköğretimin temel taşları olabilecek fikirleri öne sürmüştür. Bugün ilköğretim; örgün eğitimin öncelikle toplumun tüm üyelerinde bulunmasını istediği bilgi, beceri ve tutumları kapsayan genel eğitimin bir bölümüdür. İlköğretim, program yönünden orta ve yüksek öğretime göre daha geneldir ve öğrencilerini seçerek almaz. Başka bir tanımla da; kadın erkek tüm yurttaşların ulusal amaçlara uygun olarak beden, zihin, duygu ve ahlak bakımından gelişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretim aşamasıdır (Çınar,2008, s. 16). 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim" yasasına göre ilköğretim, 6-14 yaş grubundaki tüm yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır.

Toplumsal yararı diğer öğretim kademelerinden fazla ve temel bir insan hakkı olması ilköğretimin parasız olmasının nedenleridir. Zorunlu olmasının nedeni ise; gerek toplumun üyeliğine hazırlanan tüm bireylerin bilmesi gereken asgari bilgi, tutum, beceri ve davranışların kazandırılması, gerekse kalkınmak için toplumun zeka ve yetenek potansiyelinden yararlanmak içindir.

Türkiye tarihinin en önemli isimlerinden biri olan İsmet İnönü ilköğretimin önemini şu sözleriyle açıklamıştır:

İlk Öğretimi olmayan memlekette, Ortaçağ idaresi, bütün şekilleriyle devam eder, resmi kanunlar ne derse desinler, vatandaşlara ne haklar tanınırsa tanınsın, hiç

olmazsa ilk öğretim derecesinde bilgi olmazsa haklar ve vazifeler canlanamaz, gönüllere ve yüreklere sinip yerleşmez. Bilgisi olmayan insan, siyasi ve ekonomik kudret sahiplerinin elinde, Ortaçağ'da olduğu gibi, köle hayatı sürer. Asıl acıklı olan taraf da, kendi düşkün ve köle hayatına karşı duygusuz ve kayıtsız kalır.

Ulusların bağımsız yaşamak ve bunun gereği olan kalkınmayı isteyen bir ulusun eğitime, dolayısıyla okullara gereksinimi vardır. Okullar, ilköğretimden yükseköğretime doğru kademeli bir dizi içinde sıralanır. Her eğitim kademesinin kendisine ait olan amaçlarına ulaşabilmek için, kendinden önceki eğitim aşamasının amacına ulaşmış olması gereklidir. Bunun anlamı şudur: ilköğretim amacına ulaşmada başarısız ise, ortaöğretim ve yükseköğretimin de başarısız olması kaçınılmazdır.

Firdevs'e (1997, s. 9) göre ilköğretim, bireyin beyin teknolojisinin geliştirildiği ilk ve en önemli aşamadır. Beyin teknolojisi geliştirmek; düşünme, anlama, sınıflama, sıralama eleştirme, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel stratejilerin kullanımını ve geliştirilmesini öğretmektir.

İlk eğitim yeri olan ailede yerel bir bilgi içinde sosyalleşen çocuk, ilköğretimle birlikte ulusal düzeyde toplumsallaşacaktır.

İnsan okuryazar olmadan önce (yazı çok eskiden bulunmuş olmasına karşın, yaygın okuryazarlık ortaçağda başlar) sözel bir kültüre aitti. Bugün de okuryazar olmayanlar sözel olan kültüre aittirler ve yalnızca kendi deneyimlerinden ve söylentilerden faydalanabilirler. Buna karşın yazılı kültüre geçerseniz, dünden bugüne taşınan binlerce yıllık deneyimden yararlanabilirler. Okuryazarlık becerisinden yararlanmamak, insanlık tarihi açısından, göze alınamayacak bir kayıptır.

İlköğretimi önemli kılan bir neden de, 6-16 yaş arasındaki dönemin belli alanlarda üstün yeteneği olan çocukların saptanması ve saptanan bu yeteneklerin geliştirilmesi için kritik bir dönem olmasıdır. Doğaldır ki öğretmenin de bu saptama ve yönlendirmeleri yapabilecek birikim ve donanımda olması gerekir.

Gülten'e (1996, s. 34) göre ilköğretimle bireyde kavramlar oluşturulur. Genel anlamda kavram, insan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır; bir sözcükle ifade edilir . Bir başka tanımla kavram, benzer nesnelere, insanları, olayları, fikirleri, süreçleri gruplamada kullanılan bir kategoridir (Nuray, 1997, s. 513). Kavramlarla, bireyin entelektüel ve akademik temelleri atılır. Birey, yaşamı boyunca oluşturduğu ve içlerini doldurduğu bu kavramlar aracılığıyla düşünür, araştırır, öğrenir. Doğan (1996, s. 216)'a göre ise kavramlar, bireyin son derece karmaşık ve ayrıntılı algısal yaşantısını özetler, soyutlaştırır ve böylece insanın bilim, teknoloji, kültür, sanat ve edebiyatı geliştirmesini sağlar. İlköğretimin başarısı bireylerde bu kavramları ne kadar doğru oluşturduğuyla ölçülebilir.

İlköğretim çağındayken doğru bir eğitimden geçemeyen birey, öğrenmede kritik dönemi kaçırmış olur, düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenemez ya da yanlış öğrenir, kendine güvenemediği, bireyleşemediği, dolayısıyla Kant'ın deyişiyle, "aklını kullanma cesareti gösteremediği" için, aklını birilerinin ipoteğine verir ve onun "sürü"süne katılır. Böylesi kişilerinse, ne kadar "geliştirilebilir kaynak" olacağı tartışılabilir bir konudur (Türkoğlu, 1996, s. 227).

"Ülkeleri zengin ya da yoksul yapan kriterler nelerdir?" sorusuna yanıt bulmak için yapılan araştırmalarda sahip olunan yeraltı-yerüstü kaynakları, altın stokları, tarihsel ve coğrafi durumları, turizm olanakları, vaktiyle sömürge olarak yaşayıp yaşamadıkları, başka ülkeleri sömürge olarak kullanıp kullanmadıkları gibi durumlar karşılaştırılmış, ancak bu ülkelerin bugünkü ekonomik durumlarıyla bu değişkenler

arasında, bir sonuca varılabilecek, bir ilişki bulunamamıştır. Daha sonra ülkelerdeki okuma yazma oranları da bu değişkenlere eklenince durum değişmiş ve ekonomik büyümenin en yaygın göstergesi kişi başına düşen milli gelir ve eğitim düzeyinin en yaygın göstergesi olan okuma yazma oranı, durumu açıklamıştır(Kaya, 1998, 5- 6 agy).

1.1.4.2. İlköğretimde Sınıf Öğretmeninin Tanımı ve Önemi

Ülkemizde zorunlu ve kesintisiz eğitim, 6-14 yaş arasındaki çocuklara, planlı ve belli bir sürede verilmesi gereken eğitim programlarını uygulayan ilköğretim okullarında verilmektedir. İlköğretim okullarında 1-5.sınıflarında sınıf öğretmenliği esastır (MEB, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği , Madde 64). Sınıf öğretmeni, ilköğretimin ilk beş yılında görev alan öğretmeni ifade etmektedir.

Bir konuyu bilmek öğretmenlik için gerekli fakat yeterli değildir. Bilginin nasıl öğretileceğini de iyi bilmek öğretmenlik mesleği için zorunlu bir donanımdır. Öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesinde aileden sonra etkin olabilen en önemli kurum okuldur. Çocuklar öğrenme süreci içinde, okul ortamı ve sınıf ortamında zihinsel ve bilgisel donanım kazanırken, öğretmenin tutumlarından, davranışlarından, tepkilerinden, düşünce ve fikirlerinden, değerlerinden, dünya görüşünden, alışkanlıklarından, duygusal tepkilerinden etkilenir. Kaldı ki, öğretmenin karşısında tek tip öğrenci modeli yoktur. Değer, beklenti, zihinsel gelişim ve bilgi birikimi bakımından farklı bireyler vardır (Gök, 2003). Bunların hepsini ayrı ayrı algılamak ve belli bir eğitim hedefi dahilinde çözümler üretmek de öğretmenin görevidir. Bu çözümleri almış olduğu eğitimlerle edinmiş olması gerekir.

Bu nedenle alanında uzman olan bir sınıf öğretmeni öğrenci yaşantısında oldukça önemli rol oynamaktadır. Bireylerin hem fiziksel, hem psikolojik, hem kişilik hem de toplumsal gelişiminde ilk öğretmenin büyük etkisi olduğu görülmektedir. Sınıf

öğretmenleri, ilköğretim süreci boyunca bir yandan kendi geleceğini, bir yandan da ilerde üstleneceği rollerle toplumun geleceğini şekillendirecek olan çocukların bilgili, özgür düşünen, kendine güvenli ve yetenekli birer yetişkin olmalarında önemli rol oynamaktadır.

Öğretmenlik bir uzmanlık mesleğidir. Öğretmenliğin diğer alanlarında (İlköğretimde Branş öğretmenliği, orta öğretimde branş öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği..) beklenen nitelikler sınıf öğretmeninden de beklenmekle birlikte, onu diğer öğretmenlerden ayıran bazı özellikler de vardır. Sınıf öğretmeni tüm alanları derinlemesine bilmese bile, her ders ve alanda doğruları bilmek, uygulamak ve temel kavramları oluşturmak durumundadır. Yine 1-5.sınıf öğretmenliğini üstlenen öğretmenler okul, öğretmen, eğitim kavramlarıyla ilk kez tanışan çocuk için, bu kavramları tanıtıcı kişiler olarak sorumluluk duygusuna sahip, sevgiyi verebilen ve alabilen, öğrencinin onurunu yükselten, bireysel farklılıkları dikkate alan, kararlı, konusunda uzman, çağdaş dünyanın bugünkü durumun gören ve takip edebilen, aynı zamanda geleceğe dönük, sağlıklı (Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına göre), demokratik, iletişim ve işbirliği becerisi kuvvetli, meslek ahlakı yüksek bireyler olabilmelidirler.

1.1.4.3. Sınıf Öğretmeni Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi

Ülkemizde 1975 yılına kadar ilköğretim öğretmeni yetiştirmede ilköğretim eğitimi üzerine 6 yıl daha (1970 yılından sonra 7 yıla çıkarılmıştır) ve ortaöğretim eğitimi üzerine 3 yıl daha (1970 yılından sonra 4 yıla çıkarılmıştır) eğitim vererek öğretmen yetiştiren "İlköğretmen Okulları"nın önemli bir yeri vardır. Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan 7'si kız 13'ü erkek olmak üzere 20 Öğretmen Okulu, çeşitli evrelerden geçerek ve sayıları artarak (1974-1975 öğretim yılında bu okulların sayısı 89 olmuştur) Cumhuriyet'in ilk 50 yılında ilköğretimin temel öğretmen yetiştiren kaynak olmuşlardır.

Öğretmen okullarının, ilköğretim okullarının ve özellikle köy ilkeğitim okullarının öğretmen ihtiyacını yeterince karşılayamadığı görülünce, 1930'lu yıllardaki çeşitli denemelerin devamı olarak, 1940 yılında 3803 sayılı kanunla köy ilkeğitim okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla ilköğretim üzerine beş yıl eğitim veren “Köy Enstitüleri” kurulmuştur. Öğrencilerini köylerden seçen ve öğretmenlik yanında köyün sosyo-ekonomik kalkınmasına da katkıda bulunması beklenen öğretmenleri yetiştirmek üzere kurulan Köy Enstitüleri, Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaya çıkan önemli bir ihtiyaca cevap verebilecek bir model olma özelliğiyle öğretmen yetiştirme tarihimizde önemli bir yer tutmaktadır (Akyüz, 2001).

1953 yılına kadar Köy Enstitüleri (toplam 21) lise seviyesindeki 3 yıllık Öğretmen Okulları ile birlikte ilköğretim okullarının öğretmen ihtiyacını karşılayan en önemli iki kurum olmuştur. Köy Enstitüleri, 1953 yılında kapatılarak 6 yıllık “İlköğretmen Okulu” adı altında yeniden organize edilmiştir. Bu tarihten itibaren bu okullar yine ağırlıklı olarak köy ilköğretim okulu mezunu öğrenciler almaya devam etmiş ve diğer 3 yıllık İlköğretmen Okulları ile birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır.

İlköğretmen Okullarının eğitim süresi 1970-1971 öğretim yılında bir yıl arttırılmış (İlköğretim üzeri 7 yıl, ortaegitim üzeri 4 yıl olmak üzere); böylece İlköğretmen Okulları, normal lise eğitim programının tamamını uygulama ve öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerin sayısını artırma imkanına kavuşmuşlardır. Hem yapıda hem de programlarda değişiklik getiren bu düzenleme ile İlköğretmen Okulları'nın statüsü biraz daha yükseltilmiş, programlar daha kapsamlı hale getirilmiş ve mezunlarının diğer lise mezunlarına denk sayılması sağlanmıştır. Ayrıca, İlköğretmen Okulları'nın eğitim sürelerinin artırılması, birkaç yıl sonra gerçekleşecek olan ilköğretim öğretmeni yetiştirme işini yüksekeğitim seviyesine taşıma girişimleri içinde önemli bir başlangıç olmuştur (Hatiboğlu, 2000).

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, temel eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkartılmasını ve bu amaçla temel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesini hükme bağlamıştır. Bu çerçevede kanun, öğretmenliğin tanımını yeniden yapmış, her seviyedeki öğretmenlerin yüksekeğitim görmesi ilkesini ön plana çıkarmış ve buna göre öğretmen yetiştiren kurumların lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkan verecek şekilde yeniden düzenlenmesini hükme bağlamıştır. Bu hükümler çerçevesinde 1974-1975 öğretim yılında, köklü bir geçmişe ve deneyime sahip İlköğretmen Okullarının bir bölümü öğretmen yetiştirme işlevini yitirerek 3 yıllık “Öğretmen Lisesi” haline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır. Öğretmen lisesi mezunu öğrencilere iki yıllık Eğitim Enstitüleri'ne girişte çeşitli avantajlar sağlanarak bu iki kurum arasında zayıf da olsa bir devamlılık kurulmaya çalışılmıştır (Hatiboğlu, 2000).

Yeni kurulan iki yıllık Eğitim Enstitüleri'nin sayısı 1976 yılı itibarıyla 50'ye ulaşmış ancak, teknik eğitime geçiş gerekçesiyle 1980 yılına kadar bunlardan 30 tanesi kapatılmıştır. Eğitim Enstitüleri, 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla karşı karşıya kalmışlar ve normal programın dışında “hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen” yetiştirmek zorunda kalmışlardır. Bu enstitüler, 25 Temmuz 1982 yılında “Eğitim Yüksek Okulu” adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır (Akyüz, 2001).

Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans eğitimi görmelerini öngören 23. 5. 1989 tarih ve 89. 22. 876 sayılı Yükseköğretim Kurulu kararıyla, iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarının eğitim süresi 1989-1990 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmış ve daha sonra da 3. 7. 1992 tarih ve 3837 sayılı Kanunla Eğitim Fakültelerinin “Sınıf Öğretmenliği Bölümü” haline getirilmişlerdir.

Eğitim süresinin 1989 yılında 4 yıla çıkarılması ve 1992 yılında da Eğitim Fakülteleri altında bölüm haline getirilmesi sonucu, sınıf öğretmeni yetiştiren programlar

yeniden düzenlenmiş ve gerek alan derslerine gerekse öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı formasyon derslerine daha fazla zaman ayrılmıştır. Sınıf öğretmeni yetiştiren programların eğitim süresinin 4 yıla çıkartılması, ilköğretim öğretmenin daha kaliteli yetiştirilmesine yönelik önemli bir çaba olarak görülmekle birlikte, aynı zamanda önemli bir sorunu da beraberinde getirmiştir. Önceden 2 yılda yetişen ilköğretim öğretmeni, bu değişikliklerle 4 yılda yetişmeye başlamış ve böylece Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin mezun ettiği öğretmen sayısı yarıya düşmüştür. Ayrıca, 1989-1990 öğretim yılında eğitime başlayan öğrenciler ancak 1992-1993 öğretim yılında mezun olabildikleri için arada geçen sürede mezun olan öğretmen sayısında önemli düşüşler olmuştur. Sonuç olarak bu yapısal değişiklik, diğer bazı etkenlerle birlikte (emekliliğin özendirilmesi, ilköğretim okulları sayısının artması, sınıf öğretmenliği bölümlerinin ve kontenjanlarının ihtiyaç oranında artırılmaması gibi) öğretmen ihtiyacının karşılanmasında önemli bir soruna yol açmış ve MEB, sınıf öğretmeni ihtiyacının karşılanmasında liseye branş öğretmeni olarak yetişen üniversite mezunlarının ve çeşitli diğer fakülte mezunlarının sınıf öğretmeni olarak atanması gibi pedagojik yönden uygun olmayan alternatif önlemler almaya başlamıştır (Sönmez, 2003) .

Görüldüğü gibi Cumhuriyet döneminde ilkokul öğretmeni yetiştirmede önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak gerek kurumsal düzeyde, gerekse programlar düzeyinde çeşitli denemelere girişilmiş; bu denemelerden bir kısmı başarılı olamazken, diğerleri sistemde iz bırakan girişimler olarak tarihe geçmiştir. Bu denemelere yön veren ve denemelerin başarısını belirleyen etkenler; temelde öğretmen ihtiyacı, zorunlu eğitim alanındaki gelişmeler ve çeşitli dönemlerde ilkokul öğretmeninde aranan özellikler olmuştur. İkokul öğretmeni yetiştirme konusunda gerek nicelik gerekse nitelik kaygıları yeni model ve program arayışlarını her zaman etkilemiştir. Bugün gelinen nokta göz önüne alındığında ilkokul öğretmeni yetiştirmede nitelik anlamında önemli bir aşama kaydedildiği ortadadır. 1970'li yılların ortalarına kadar ancak lise seviyesinde

yürütülen ilköğretim öğretmeni yetiştirme işlevi bugün dört yıllık lisans seviyesinde devam etmektedir. Bu gelişmelerin 20 yıl gibi kısa bir süreye sığdırıldığı göz önüne alınırsa bu önemli bir aşamadır. Ancak nitelik açısından kaydedilen bu gelişmelerin nicelik açısından da yeterli düzeyde kaydedildiğini söylemek mümkün değildir (Dursunoglu, 2003).

1.1.4.4. Sınıf Öğretmeninin Eğitimi

İlköğretimin bütünlüğü çerçevesinde, I. ve II. Kademeye öğretmen yetiştiren programlar bir bölüm çatısı altında toplanmıştır. Sadece iköğretim II. Kademeye öğretmen yetiştiren Türkçe öğretmenliği programının, diğer bütün alanlardaki öğretmenlere hizmet vermesi gerektiği için ayrı bir bölüm olarak yapılması düşünülmüştür (YÖK, 1998a).

İlköğretim alanlarına sınıf ve branş öğretmeni yetiştiren programlar, 4 yıllık lisans, ilköğretim ve orta öğretime ortak branş öğretmeni yetiştiren programlar (Resim-iş, Müzik, Beden Eğitimi, Yabancı Dil) ile mesleki ve teknik eğitim kurumları meslek dersleri öğretmenliği programları dört yıllık lisans düzeyine getirilmiştir. 1998 yılındaki yeniden yapılanma ile ilköğretim kurumları öğretmenliklerine yan alan zorunluluğu getirilmiştir (Bu zorunluluk 2006 yapılanması içinde kaldırılmıştır). Türk Eğitim Sistemine öğretmen yetiştiren kurumların tamamı üniversite yapı içinde olup; eğitim, mesleki eğitim, teknik eğitim, fen, edebiyat fakülteleri ile beden eğitimi ve spor yüksek okulları adı altında gruplanmıştır. Bu kurumlara merkezi sınavla genel ve mesleki teknik orta eğitim kurumları mezunlarından öğrenci alınmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunlarının ihtiyacı karşılaması nedeniyle 2001-2002 eğitim-öğretim yılı başından itibaren Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı uygulamasına son verilmiştir (http://oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/ogretmenyet01.htm).

1.1.4.5 .Sınıf Öğretmenlerinin Uzmanlık Alanlarının Yeniden Düzenlenmesi

2006 yılında 64. maddede yapılan değişiklikle “İlköğretim okullarının 4 üncü ve 5 inci sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen; beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlâk bilgisi, yabancı dil ve bilişim teknolojileri dersleri branş öğretmenlerince okutulur” uygulaması başlatılmış(Tabi yeterli sayıda branş öğretmeni varsa,yoksa yine bu dersleri sınıf öğretmeni okutacaktır) bunların dışında kalan Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerini (Ana dersler) okutma görevi sınıf öğretmenleri devam edecektir(EK. 2. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 64. Maddesi)

. Çağımızın getirdiği gelişmeler, yenileşmeler; küreselleşmenin getirdiği bilgi yayılım hızı, her alanda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de bilgiye ulaşmanın şeklini ve araçlarını değiştirmiştir. Bugün bilgiye ulaşmanın kolaylığı ve bilişim teknolojisinin kullanılmaya başlama yaşının giderek küçülmesi sonucu, varolan müfredatlar ihtiyacı karşılayamayınca, müfredata bazı dersler eklenmesinin yanısıra bazı derslerin içerikleri de detaylandırılmıştır. Değişen ve ağırlaşan müfredatların yanısıra öğretim metodlarının hızlı gelişimi programların uygulayısı olan öğretmenlerin yeni teknikler kullanarak dersi vermelerini gerektirmektedir.

Bütün bu gelişmeler dört yıllık lisans eğitimi almış olan sınıf öğretmenlerinin tüm derslere hakim olmasını güçleştirmektedir. Örneğin matematik dersi için yeni müfredat programına bakıldığı zaman, 5. sınıfta kazandırılması gereken beceriler, 6. sınıfa yakındır. Yine 5. sınıf fen bilgisi dersinde işlenen fizik, kimya, biyoloji bilgileri 6.sınıfdaki fizik, kimya, biyolojiye oldukça yakındır. Ve bu durum birçok dersin içeriğinde aynı şekilde yaşanmaktadır. II. Kademedeki görev yapan branş öğretmeni sadece eğitimini aldığı bir alana yoğunlaşırken, sınıf öğretmeni her konuda uzman olmak durumundadır.

Bu durumun öğretmen ve öğrenci lehine çözülebilmesi, bunun sonucu olarak da eğitimde de kalitenin yükselebilmesi için sınıf öğretmenliğinin 1, 2, 3. sınıflar ve 4, 5. sınıflar için iki uzmanlık alanına ayrılması, bunun için de fakültelerin 3. sınıfından itibaren sınıf öğretmenleri adaylarının kendi uzmanlık alanlarına yönelmeleri gerekmektedir.

1.1.4.6. İlköğretim Birinci Kademedeki Derslerin Bilgi Alanı ve Öğretim Metotlarında Farklılaşmalar

Son otuz yıldaki bilimsel buluşlar, ondan önceki tüm buluşlara eşittir. Gelecek on beş yıldaki buluşlar ise ondan önceki tüm buluşlara eşit olacaktır. Bu gelişmeler zorunlu olarak derslerin bilgi alanlarını zorlamakta ve derslere o zamana kadar bildiğimizin tersine bilgiler girmektedir. Yakın bir gelecekte pusulamızın kuzey ucu güneyi, güney ucu kuzeyi gösterecektir. Bu olgunun bilimsel kanıtları çok yeni olarak açıklanmıştır. Canlı kopyalanması ise canlıların üremesi fikrinin temellerini sarsmıştır. Teleportasyon fikrinin denemeleri her an sonuç vermeye yakındır. Bunun canlılara uygulanması belki de çok uzak olmayacaktır. Uzayla ilgili bilgilerimiz her gün değişime uğramakta, küre olduğu düşünülen evrenin düz olduğu ile ilgili bazı ip uçları gelmeye başlamaktadır. Evrenin sınırları ötesiyle ilgili bazı bilgiler alınmaya başlanmıştır. Bildiğimiz zeka kavramı bile eski yerinde değildir. Çoklu zekâ kavramı, zekâ ile ilgili bilgilerimizi değiştirmiştir (Bilim ve Teknik, 2003).

Bilişim teknolojisinin bugün geldiği noktada küçük çocuklar sadece bir cep telefonunda müzik seti, kamera, televizyon ve sözlüğü hatta bilgisayarın yanlarında taşımakta, bu da kütüphaneye gitme ihtiyacını azaltmaktadır. Yine televizyondaki belgeseller ve bilimsel kanallar öğrencilere olağanüstü dünyaların kapılarını açmakta, öğrencileri bilgilendirmektedir. Günümüzde haber alma kaynaklarının fazlalığı, zaman zaman kitaplar ve öğretmenlerle okulda verilmek istenen bilgilerin yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Bu durumsa öğretmenin derse hazırlıklı olarak

girmesinin ve sınıf ortamında da dersi anlatırken teknolojiden faydalanmasının önemini daha da arttırmaktadır.

Bilgi alanlarında bu gelişmeler yaşanırken, elbette öğrenme ve öğretme metodları da sürekli değişmekte, eğitim sistemimizde ise öğretmenin bazen hizmet içi eğitim almadan tüm bu metodlardan haberdar olması ve uygulamaya hakim olması beklenmektedir. İlköğretim birinci kademedeki 1, 2, 3. sınıflarda kullanılan ve kullanılması gereken öğretim metodları ile 4. ve 5. sınıflarda kullanılan öğretim metodları farklı olmak zorundadır. 1, 2, 3. sınıflarda öğretmenin öğrenciyle kurması gereken bağ, bilginin yoğunluğu ve öğrenciye yaklaşım tarzı (Daha korumacı, daha şefkatli) o yaştaki çocukların gelişim özelliklerine uygunken, 4. ve 5. sınıfta ise o yaş çocuğunun özelliklerine uygun olarak daha akademik (araştırmaya yönelen, bilgi ağırlıklı, Türkçe ve matematiği etkin bir şekilde kullanılmasını hedefleyen) çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Yine 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrencinin başarısı notla değerlendirilmezken, 4. sınıfa geldiğinde notla değerlendirme başlamakta, bu da öğretmenle öğrenci ilişkisini yeni bir boyuta taşımaktadır. Üç sene boyunca hem öğretmen ve hem de ikinci ebeveyn rolünde olan öğretmen artık daha çok öğretmen rolünü üstlenmektedir.

Şimdiye kadar anlatılanları özetlersek: öğretim metodlarının öğrencinin yaşına ve sınıfına göre değiştiğini ve ayrıca bilim ve teknolojiye bağlı olarak da yeni öğretim metodlarının ortaya çıktığını, ama bilimin diğer alanlarında olduğu gibi eğitim biliminde de "Daha etkin öğretmenin yolları nedir?" sorusunun cevabının aranmaya devam ettiğini söyleyebiliriz.

Halen literatürde geçen ve kullanılan öğretim metodları şöyle sıralanabilir: Toplu öğretim sistemi (Toplu tedris), Decroly Sistemi (İlgi Merkezleri Metodu), Dalton Plânı, Platoon Plânı (Küme Modeli), Winnetka Sistemi, Proje metodu (Project Method),

Jena Plâni, Bir öğretim, Anlatım (Takrir, Sunma) metodu, Soru-cevap metodu, Tartışma metodu, Problem çözüme metodu, Gezi- Gözlem metodu, Laboratuvar metodu, Örnek olay metodu, Ev ödevleri metodu, Öğretim teknikleri, Grupla Çalışma Teknikleri, Bireysel Çalışma Yöntemi (Ergün, 1997). Eğitim ve öğretimde bu metodların bir ya da birkaç tanesi, öğrencinin sınıfına ve gelişim özelliklerine uygun olarak kullanılabilir.

Öğrenciler doğaları gereği büyürken farklı psikolojik merhalelerden geçerler. Olayları ve konuları algılamaları bu psikolojik durumlarına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Çocukların beyni 8-9 yaşlarına kadar beynin özel bir durumu olan alfa-teta fazında çalışır. Beynin bu fazında çocuk daha çok bir hayal dünyasındadır. Bu dünyada mutludur ve okul genel olarak bu dünyayı bozan, rahatsız eden bir olgudur. İşte bu noktada kullanılacak öğretim metodu ve öğretmenin tavırları okulu sevdirmeye açısından çok önemlidir. Çocukta bu dönemde somut düşünce hakimdir. Problemleri öğretirken somut düşünceler çerçevesinde öğretim yapılır. Bu yaşlardan sonra beyin beta fazında çalışır ve düşünceler soyutlaşmaya başlamıştır. Böyle bir öğrenciye kullanılacak öğretim metodu tamamıyla farklıdır (Boynton, 2001).

Kullanılacak öğretim metodunu seçerken derse, anlatılacak konuya, öğrenci grubunun özelliklerine dikkat edilmeli, değişik durumlarda farklı metodlar kullanılabilir. Uygulanacak olan öğretim metodunu seçimin etkileyen faktörler şunlardır:

- Dersin içeriği: Dersin içindeki konuların tabiatı, çoğu kez öğretim metodunun en kuvvetli belirleyicisidir. Fizik-Kimya derslerindeki bazı konular doğrudan laboratuvar çalışması gerektirirken; edebiyat dersinde bazı edebi eserlerin okunup ev ödevi şeklinde hazırlanması veya bazen eski metinlerin okunup açıklanması gerekebilir. Konu, hangi metotla en iyi şekilde öğretililecekse, o metot kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin özellikleri: Öğrencilerin yaş, cinsiyet, yetenek ve ilgileri,

hazırbulunuşlukları, motivasyonları, ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri, öğrencilerin içinde yetiştikleri çevre v.s. öğretim tekniği seçiminde etkili olabilir. İyi yetişmiş bir öğretmen, sınıftaki öğrencilerin özelliklerine göre, gerektiğinde değişik yöntemleri uygulayabilmelidir. Değişik yaşlarda değişik öğretim teknikleri kullanılabilir. Eğitim, okul-aile işbirliğinde sürdürülen bir çalışma olduğu için, ailenin ekonomik ve kültürel seviyesi de farklı öğretim tekniklerini kullanmayı gerektirebilir. Öğrencilerin özellikleri dikkate alınmadan yapılan ders, havaya anlatılan bir ders, karanlığa atılan bir taş gibidir.

- Öğretmenin özellikleri: Ders metodunu öğretmen seçtiği için, bu seçimde onun özelliklerinin de etkili olacağı son derece açıktır. Değişik öğretmen tipleri vardır: teorik tip, dindar tip, ekonomik tip, politik tip, estetik tip v.s. Her tipin değişik yaklaşım ve davranışları, değişik metotları olabilir. Ayrıca öğretmenin yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu okul, kıdemi, o günkü motivasyonu ve psikolojik durumu da öğretim metodu seçimini etkilemektedir. Meselâ, fen derslerinde laboratuvar kullanma ile öğretmenin yetişme biçimi, yani mezun olduğu okul arasında bir ilişki vardır. Derslerinde soru sorulmasına hiç izin vermeyen, hiç tartışma ortamı açmayan öğretmenlerde de, bu durum çeşitli etmenlerden kaynaklanabilir. Bir derste öğretmenin seçtiği metot kadar, uygulayacağı strateji ve öğretilecek konu ile öğrenci arasında nerede durması gerektiği konusu da önemlidir. Bu konuda değişik yaklaşım ve uygulamalar vardır; bunlardan en idealinin hangisi olduğu konusu, öğrencinin yaşına, öğrenilecek konunun özelliklerine göre değişir.
- Öğretim araç-gereçlerinin durumu: Okulda ders araçlarının olup olmaması da öğretim metodu seçimini etkiler. Bilgisayar, tepegöz, slayt projeksiyon, epidiyaskop, laboratuvar, TV-video, iyi bir kütüphane gibi -bir öğretim için çok gerekli olan- dersin esas araç-gereçlerinin veya yardımcı aletlerin olup olmaması derste metot seçimini etkiler. Hattâ bina, sınıf, ışık, sıcaklık gibi faktörler de ders metodu seçiminde etkilidir. Resim, müzik, beden eğitimi gibi

derslerin özel ortam ve araçlara ihtiyacı vardır. Eğer bunlar sağlanmazsa, ders metodunda önemli değişiklikler yapmak gerekir (Ergün ve Özdaş, 1997, s. 11-39)

Elbette yukarıda açıklanan durumlara göre öğretmenin uygun metodu kullanabilmesi için, kendisinin de bu metodlar hakkında yeterince eğitilmiş ve pratiğini yapma fırsatının kendisine verilmiş olması gerekir.

Eğer sınıf öğretmenliğinde bir uzmanlaşmaya gidilirse gerek lisans düzeyinde gerekse konunun uzmanı olan kişiler tarafından verilecek hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere öğretim metodları daha iyi öğretilir ve böylece öğretmenin sınıftaki verimliliği arttırılabilir. Yine her eğitim-öğretim yılı sonunda o yıl yapılan uygulamaların sonuçlarıyla ilgili öğretmenlerin görüşleri alınarak hem öğretmenlerin fikirlerinin daha fazla alınan kararların içinde olması hem de İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve Milli Eğitim Bakanlığı bazında bir sonraki eğitim-öğretim yılı için gerekli düzenlemelerin yapılması sağlanmalıdır.

1.1.4.7. Sınıf Öğretmeninin Kariyer Gelişimi

Kariyer, Köksal (1981, s. 84) 'a göre bireyin iş veya meslek yaşamı boyunca izlemesi gereken bir dizi "faaliyet yolu"dur. Bir başka ifadeyle ise, bireyin kamu veya özel çalışma yaşamında ilerleme sağlayacağı, bir başarı elde etmek amacıyla izlediği ve çalıştığı alandır (Naralan, a. g. e. , s. 12).

Kariyer planlaması ise örgütsel ve bireysel olarak ikiye ayrılmaktadır. **Bireysel kariyer planlaması**, bir bireyin kendi yeteneklerini ve ilgi alanlarını değerlendirmesini, kariyer fırsatlarını incelemesini, kariyer amaçlarını oluşturmasını, amaçlara ulaştıracak araçları belirlemesini ve uygun geliştirici yolları öngören sürekli bir süreçtir (İşcan ve Naktiyok, a. g. e. , s. 84- 85)

Örgütsel kariyer planlaması ise, örgütün çalışanlara kendilerini geliştirmede veya kariyer hedeflerini gerçekleştirmede yardımcı olmak, onlara kendilerini geliştirme fırsatı yaratmak ve onlar için yollar ve faaliyetler belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği sürekli bir süreçtir (O'Brien, 1988, s. 338)

Kariyer planlamasının amacı kariyer geliştirmedir. **Kariyer geliştirme**, çalışanların şimdiki ve gelecekteki işleri etkili bir şekilde ifa etmek için ihtiyaç duyulan beceri ve deneyimleri kazanmalarına yardım etmek için örgüt tarafından kullanılan biçimsel bir yaklaşımdır. Bu noktada ana amaç, motive edilmiş ve sadık bir işgücünü muhafaza etmektir (Broderick ve Boudreau, 1992, s. 24).

Harward Business School tarafından yapılan bir araştırmaya göre, dünyanın dört bir yanındaki yöneticilerin kendilerini en fazla meşgul ettiklerini söyledikleri sorun, insan kaynakları (bir örgüt tarafından tedarik edilip işe alınan, motive edilen ve örgütte kalmaları sağlanan insanların tümü) konusudur (Özer, 2001, s. 95). **İnsan Kaynakları Eğitim ve Geliştirmesi**, işgörenlerin kariyer ve örgütün stratejik amaçlarını daha etkili bir şekilde gerçekleştirmelerini kolaylaştırmak amacıyla gerekli tutum ve davranış değişikliği ile bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik faaliyettir. Bu faaliyetler, eğitim ve geliştirme, kariyer planlaması ve geliştirmesi ve performans değerlendirmedir (Bingöl, 2006, s. 592).

Bireysel ve örgütsel kariyer planlaması ayrı ve farklı değildir. Birbirini sürekli etkileyen, içiçe geçmiş oluşumlardır.

Sınıf öğretmenleri yönünden baktığımızda devletin öğretmen kariyer planlaması çalışmalarının çok yeni olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının, öğretmenlikte kariyer basamakları oluşturulması ile ilgili bir dizi çalışma sonucu yürürlüğe giren 5204 sayılı kanunu, 8 Temmuz 2004 tarih ve 25516 sayılı Resmi

Gazete’de yayımlanmıştır. Bu kanun ve içerdği maddeler EK-4 de gösterilmiştir:

Eğitim, öğretmen, sınıf öğretmenliği tanımları yapıp, önemleri anlatılırken hep eğitimin ne kadar gerekli olduğu üzerinde duruldu. Sadece bizim değil pek çok ülkenin de üzerinde tartıştığı ve çözüm yolları bulmaya çalıştığı kaliteli eğitim, bunun sonucunda da kaliteli genç nesiller yetiştirilmesi sorununun, öğretmen ve onun ihtiyaçları (Eğitim, ücret, gelecek güvencesi...) karşılanmadan çözülmesi beklenemez.

Öğretmenlerin “Yaşam boyu öğrenme felsefesi” ni benimsenmesi ve buna uygun davranabilmeleri için öğretmenin kariyer planlaması yapmasına olanak sağlanmasına, bu planın desteklenmesine ve geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Birkaç yıl önce uygulamaya koyulan ve öğretmenin kariyer planı yapmasını, bunun sonucu olarak da hem motivasyonunun hem de toplumsal saygınlığının artmasını hedefleyen uygulama olumlu olmasına karşın yeterli değildir. Ne yazık ki şu andaki imkanlarıyla öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine cevap verecek şekilde yapılandırılmamıştır.

Bu durum gerek kendini geliştirme ve gerçekleştirme, gerekse maddi imkanlar nedeniyle başarılı, üretken ve verimli öğretmenlerin başka görev ya da hizmet sınıfına geçmelerine neden olmaktadır.

1.2. ÖZEL VE KAMU OKULLARI

Eğitim sistemimizde eğitim kurumları, kamu okulları ile Türk, azınlık, yabancı ve uluslararası özel okullardan oluşmaktadır. Devlet okulu (Mülkiyeti devlete ait olan ve bu kurumlarda çalışanların ücretlerinin devlet tarafından ödendiği kurumlardır.

Devlet okulları düzey ve türlerine göre değişik genel müdürlüklere bağlıdır) ve bazı özel okullar (Mülkiyeti gerçek veya tüzel kişilere ait ve çalışanlarının devlet memuru

olmadığı kurumlardır. Öncelikli olarak MEB'in Özel Eğitim Genel Müdürlüğü ile ilişkilendirilmişlerdir) arasında okul iklimi, maaş, performans değerlendirme vb. uygulamalar arasında fark olabilmektedir. Örneğin kamu çalışanının ataması, girdiği sınav sonucunda (KPSS) yeterli puanı aldıysa, kendi yaptığı okul tercihlerinden ya da MEB'in seçtiği, öğretmen açığı olan okullar arasından yapılmaktadır. Öğretmenin görev yaptığı okuldan yer değiştirmesi ise ya öğretmenin kendi isteğiyle, ya kadrolarda yapılan gerekli olan öğretmen sayısının değişmesiyle norm kadro fazlası olma durumunda ya da özel durumlarda (soruşturma gibi) kendi isteği dışında devletin uygun gördüğü bir okula gönderilmesi şeklinde olmaktadır. Özel okullar ise öğretmenlerini gözlem, mülakat.. gibi kendi belirlediği bir sistem dahilinde tek tek seçerek almaktadır. Seçilen öğretmenlerle bir yıllığına sözleşme yapılmakta ve öğretmenin sene içinde okulun hedeflerine ulaşmada gösterdiği çabayla bağlantılı olarak öğretmenle sözleşme yenilenmekte ya da öğretmenin okulla ilişkisi kesilmektedir. Yine kamu okullarında dereceye ve kademeye göre maaş sistemi vardır. Aynı kıdem yılına sahip öğretmenler eğitimleriyle ilgili bir farklılık yoksa, aynı ücreti alırlar. Özel okullarda ise maaş sistemi performansa göre değişiklik de gösterebilir. Aynı zamanda genel olarak, özellikle İstanbul gibi büyük şehirlerde sosyo-ekonomik olarak yüksek düzeydeki ailelerin çocuklarının gittiği bu okullar, paralı olduğu için öğretmenlere ödenen ücret de kamu okullarından fazla olmaktadır. Yine kamu okullarındaki performans değerlendirmeye bağlı olarak işlemeyen sistem, bu okullarda hantal bir yapının da meydana gelmesine neden olmaktadır. Özel okullarda ise performansa dayalı olan sistemin, müşteri memnuniyeti odaklı olarak kurum içindeki rekabeti arttırdığı, öğretmende belli bir strese neden olsa da bilgi çağının getirdiği sürekli yenilenme anlayışına daha uygun hareket edildiği görülmektedir. Yine devlet okullarının en önemli eksikliklerinden olan sosyal aktivite imkanlarının azlığı ve yabancı dil öğreniminin yetersiz olması özel okulların en güçlü yanlarından. Kamu okullarıyla özel okullar arasında derslerin işleniş şekilleri arasında da farklar vardır. Bu farklılıklardan biri de özel okullardan bazılarında "1, 2, ve 3. sınıf öğretmenliği" ile "4. ve 5. sınıf öğretmenliği" nin farklı uzmanlık alanları

olarak kabul edilip, ilk üç sınıfta sınıf öğretmenliğinin esas alındığı, 4. ve 5. sınıflarda ise devlet okullarından farklı olarak ana derslere de o alanda eğitim görmüş branş öğretmenlerinin girdiği görülmektedir. Yapılan anket çalışmalarında özel okullarda yapılan ilköğretimde uzmanlık alanının oluşturulması uygulamasının öğretmenler tarafından da desteklendiği, öğrenciler için de öğretmenler için de daha faydalı olduğu ifade edilmiştir. Devlet okullarıdaysa öğretmenler beş yıl süreyle aynı öğrencileri okutmakta, kendilerinden her yaş diliminde ve her ders düzeyinde aynı performans beklenmektedir. Yine öğretmenin bu beş yıllık zamanı bulunduğu okulda geçirmesi istenmekte, kişisel ya da okulla bağlantılı olarak yaşanan sorunlar yüzünden yapılan yer değiştirme isteği öğrencilerin ve yeni gelen sınıf öğretmenin çeşitli uyum zorlukları yaşamasına neden olmaktadır. Bunun yanısıra okulundaki şartlardan dolayı uzun süre 4. ve 5. sınıfı okutmuş bir öğretmenin 1. sınıfa döndüğü zaman okuma- yazma sisteminin değişmiş olması, öğretmeni ve öğrencileri öğretmenin kişisel ve akademik beceriyle başbaşa bırakmaktadır. Oysa 1, 2 ve 3. sınıflarda ve 4. ve 5. sınıflarda uzmanlaşma yoluna gitmek hem öğretmeni hem de öğrenciyi pek çok yönden rahatlatacak, akademik anlamda da eğitim- öğretime pek çok şey kazandıracaktır.

Öğretmenlerin, yaşadığı ve yukarıda anlatılan bazı sorunlar nedeniyle gerek fiziki şartların ve maaş durumunun daha iyi olması, gerekse uzmanlaşmanın, görev dağılımının çizgilerinin daha belirgin olması nedeniyle özel okullarda öğretmenliği tercih ettikleri görülmektedir.

1.3. İŞ MEMNUNİYETİ

1.3.1. İş Memnuniyetinin Tanımı, Önemi

Teknolojinin son sürat gelişmeye devam ettiği çağımızda, herkes için ama özellikle zamanın daha hızlı akıp gittiği büyük şehirlerde yaşayan, insan için iş

memnuniyetinin, hem fiziksel hem de psikolojik yönden sağlıklı olması şarttır. Günlük hayatımızın yaklaşık 8 saatini, hayatımızın ise en az 20-25 yılını işte geçirdiğimiz düşünülürse önemle üzerinde durulması gereken bir konu olduğunun altının çizilmesi gerekir(Telman ve Ünsal, 2004, s.12).

Hayatımızın en önemli parçalarından olan iş ve onunla ilgili olan iş memnuniyeti ya da tam tersi olan durumu ifade eden iş memnuniyetsizliği nedir? İş memnuniyeti tanımı ilk kez 1911 yılında Taylor ve Gilbert tarafından yapılmış ve “En az stres ve yorgunluk yaratacak metotla fabrikada çalışmak” olarak ifade edilmiştir.

Telman ve Ünsal'a (2004, s.14) göre ise iş memnuniyeti, çalışanların işlerine ve işleriyle ilgili çeşitli faktörlere karşı olumlu duygusal tutum içinde olmalarıdır. İş memnuniyetsizliğinin ise çalışanın işiyle ilgili faktörlere ilişkin olarak sahip olduğu olumsuz duygusal durum olduğu kabul edilmiştir.

Locke'a(1976) göre iş memnuniyeti, kişinin iş ve iş deneyimine ait değerlendirmelerinin duygusal sonucudur. Hackman ve Oldham'a göre (1975) ise iş memnuniyeti, çalışanın işinde mutlu olması ve tatmin edilmesi ile ilgili bir derece durumunu ifade etmektedir.

İş memnuniyetinin Luthans'a (1989, s.170- 172) göre üç önemli boyutu vardır:

1. İş memnuniyetini, bir iş durumuna duygusal yanıtıdır. Böyle olunca görülmez, sadece ifade edilebilir.
2. İş memnuniyetini genellikle, kazançların ne ölçüde karşılandığı veya beklentilerin ne kadar karşılandığının belirlenmesidir.
3. İş memnuniyetini birbirleriyle ilişkili çeşitli tutumları temsil eder. Bunlar ücret, terfi imkanları, yönetim tarzı, çalışma arkadaşları vb. dir.

Barutçugil iş memnuniyetinin özellikleri konusunda aşağıdaki noktaları vurgulamıştır:

- a) İş memnuniyeti değerlerin bir fonksiyonudur. Bir çalışanın bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde değer verdiği herhangi bir şeyi elde etme arzusu ve bu arzusunu gerçekleştirme düzeyi iş memnuniyetini belirler.
- b) Farklı çalışanların önem ve öncelik verdiği değerler farklılık gösterir. Bu nedenle farklı konumlardaki çalışanlar belirli bir durumdan farklı memnuniyetler elde edebilirler.
- c) İş tatmini bireysel algılama biçimi ile bağlantılıdır. Bir çalışanın arzularının, değerlerinin ve elde ettiklerinin farkında olmaması, bunların tam ve doğru biçimde algılanmaması imkanı her zaman vardır.
- d) İş memnuniyetinin işe ve ilişkilere karşı duygusal ve kişisel bir tepki olması nedeniyle gözlemlenmesi, genelleştirilmesi ve ölçülmesi her zaman için kolay değildir.
- e) Çalışanların kişisel özellikleri, yaş ve cinsiyetleri, inanç ve değerleri, iş yaşamındaki deneyimleri, yetişme tarzları, aile yapısı ve yaşam standardı gibi sosyal özellikleri ve işe ilişkin beklentileri farklılaştıkça iş memnuniyetini sağlayan iş özellikleri de farklılaşmaktadır.

Günümüzde, örgütlerde, insan artık bir kaynaktır ve insan kaynaklarının geliştirilmesi en önemli konulardan biridir. İnsanın işe karşı tutumunu ifade eden iş memnuniyeti de bu bağlamda örgütler için ayrı bir öneme sahiptir. Bunun için, iş memnuniyeti ya da memnuniyetsizliğinin neden ve sonuçlarıyla ilgili pek çok araştırma yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. İş memnuniyeti aynı zamanda örgütsel bağlılığın da önemli belirleyicilerinden de biridir (Özdevecioğlu, 2003, s. 120).

Uluslararası Çalışma Örgütü (İLO) iş ortamında olması gereken çalışma özelliklerini şöyle ifade etmektedir: İş yaşamının çalışma koşulları, çalışanın sağlığını ve ruhsal dengesini tehlikeye sokmamalı, çalışana düşünebilmek, sosyalleşebilmek ve toplum yaşamına katkıda bulunmak için serbest zaman bırakmalıdır. İş, kişisel kapasite ve yeteneklerini geliştirmesi için çalışana olanaklar

sunmalıdır.

1.3.2. İş Memnuniyetini Etkileyen Faktörler

İş memnuniyetini etkileyen faktörler içsel, dışsal ve bireysel olmak üzere üç ana başlık altında toplanabilir. Bunlar:

1.3.2.1. İçsel Faktörler: İşin temel yapısıyla ilgili özellikleri içerir. Bununla ilgili olarak Hackman ve Oldham (1975) tarafından öne sürülen beş temel iş özelliğinin ve bireyin yaşamış olduğu psikolojik yaşantıyı yansıtan plato durumunun açıklaması gerekmektedir.

a) İş Memnuniyetiyle İlişkili Beş Temel İş Özelliği : Hackman ve Oldham (1975), çalışanların işlerinden memnun olmaları için beş temel özelliğe sahip olmaları gerektiğini öne sürmüştür. Bunlar:

- **İşin gerektirdiği beceri çeşitliliği** (Yapılan işin çeşitli beceriler gerektirmesi ya da başka bir deyişle çalışanın yeteneklerini ve becerilerini geliştirmesine izin vermesi işlerin daha memnuniyet verici olmasını sağlayacaktır),
- **İşle Özdeşleşme** (Çalışan işin sonunda ortaya çıkacak olan ürünün üretim aşamasının ne kadar fazla içindeyse (üretimle ilgili sorumluluğu ne kadar fazlaysa) işle özdeşleşmesi o kadar çok olacaktır),
- **İşin Anlamı** (Yapılan iş, insanların hayatları üzerinde olumlu etkide bulunuyorsa ,iş memnuniyetini arttırmakta,olumsuz ya da nötr etkide bulunuyorsa iş memnuniyetsizliğinin oluşmasına neden olmaktadır),
- **İşin Yapılırken Çalışana Tanıdığı Özerklik** (Çalışma saatleri, çalışma yöntemleri, yapılacak işlerin önceliği gibi konularda çalışanın söz sahibi (ya da özgür) olması, onun iş memnuniyetini arttırması beklenir),
- **Performans Hakkında Alınan Geri Bildirim** (Çalışana moralini bozmayacak ,yapıcı biçimde verilen, işini ne derece iyi yaptığına dair

bilgilendirme (geri bildirim) iş memnuniyetinin artmasını sağlayacaktır)dir.

b)Plato Durumu-Durgunluk Devresi: Hayatı boyunca her insanın bir kereden fazla girdiği düşünölen plato tuzağı, değişik alanlarda yaşanabilecek duygusal durgunluk durumunu ifade etmektedir.

İnsanlar genellikle yaşadıkları plato durumunun farkında olmayabilirler. Mutsuz olmayan ama birşeylerin eksikliğini hisseden kişi bunu ifade edemediği için yardım alması da güçleşir. İnsanların plato tuzağına düşmelerine neden olan üç ayrı boyut vardır:

- Örgüt yapısına bağlı plato durumu : Örgütlerdeki çalışanların genel olarak amacı işlerinde yükselmektir. Oysa aşağıdan yukarıya doğru çıkıldıkça azalan pozisyon sayısı, insanların yeteneklerinin yeterli seviyede olmasına rağmen terfi edememelerine, sıkışıp kalmalarına neden olur. Yapısal plato durumunu ifade eden bu çıkmaz, ümitleri kırılmış, bıkkın ,hiçbir şeyden zevk almayan, motivasyonu düşük çalışanlar oluşturur.
- İşin içeriğiyle ilgili plato durumu :İnsanlar yaptıkları işin bütün detaylarını tamamen öğrendiklerinde, işle ilgili öğrenilecek, yapacak ya da ekleyecek bir şey kalmaması durumudur.
- Yaşamla ilgili plato durumu:İnsanların genellikle orta yaşlardan itibaren girdikleri ve diğer plato tuzaklarından daha ciddi sonuçlar doğurabilecek yaşamsal plato durumu, hayatını işi üzerine kurmuş olan insanların, terfilerin sona erip, işle başa çıkmaları kolaylaşınca yaşadıkları boşluğun üstesinden gelememe durumudur.

1.3.2.2. Dışsal Faktörler

Örgütsel memnuniyet boyutları olarak da adlandırabileceğimiz bu faktörler ücret, fiziksel çalışma koşulları, eğitim ve kariyer olanakları, amirler ve çalışma

arkadaşlarıyla ilişkiler, yaratıcılık, iş güvenliği, örgüt yapısı ve örgüt kültürüdür. Bunlar büyük ölçüde örgüt politikasına, şirket kültürüne, toplumsal şartlara bağlı olarak belirlenir (Telman ve Ünsal, 2004, s. 39)

Ücret: Örgütte yapılan iş karşılığında elde edilen maddi getiri olan ücret, iş memnuniyetini etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Bireyin çalışmak istemesinin veya çalışmak zorunda kalmasının önemli bir nedeni yaptığı iş karşılığında alacağı ücret ve diğer maddi olanaklardır. Ücret çalışanın örgütte çalışması karşılığında aldığı en temel değerdir (Yüksel, 2000, s. 219). Ücret çalışan için geçinme aracı yani gelir sağlayan araç iken, örgüt için gider kalemidir. Çalışan geçinme aracını yükseltmek uğraşısı gösterirken, örgütte bu giderini azaltma çabası içinde olacaktır (Fındıkçı, 2001, s. 399).

Çalışan aldığı ücret ile hem kişisel ihtiyaçlarını hem de ailesinin ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Aynı zamanda belli bir düzeye kadar ücret, çalışanın nasıl değerlendirildiğinin, tanındığının, statüsünün önemini gösteren bir boyut olarak da ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar bireyin işten memnun olmasının ya da memnuniyetsizliğinin sadece ücretle açıklanamayacağını ama, çalışanın yaşamını belli bir düzeyde sürdürebilmesi için gerekli olan ücreti alamamasının memnuniyetsizlik için en önemli ölçütlerden biri olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Örneğin; Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Araştırma Görevlileri'nin İş Memnuniyeti ve Bunu Etkileyen Faktörleri bulmayı amaçlayan araştırma sonucunda, katılımcıların %91.6'sı maddi açıdan memnun olmadıklarını ve %80'i de başka yerden maddi destek almadan yaşamlarını sürdüremediklerini belirtmişlerdir (Acar ve diğerleri, 2004, "Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Dergisi", cilt 24, sayı 2: s. 100).

Çalışanların ücretleri konusundaki memnuniyetlerini belirleyen en önemli faktörlerden biri de ücretlerinin adil olup olmadığına ilişkin algılarıdır. Bu algı hem

işletmeye verdikleri ile aldıklarını hem de aynı maaşı alan başkalarının verme/alma oranlarına bakarak da şekillenebilir. Örgütlerin yapılan işin niteliğine ve çalışanın özelliklerine uygun ücret politikası oluşturması bu yönden sıkıntıların yardımcı olacaktır. Ücret ve adalet algısını düzenlemek, aynı şirket içinde nispeten kolayken toplumun bütünü söz konusu olduğunda bunu sağlamak oldukça zorlaşır. Özel ve kamu sektöründe çalışan öğretmen, öğretim üyesi, banka memurları arasındaki ücret farklılıkları bu duruma iyi bir örnektir (Telman ve Ünsal, 2004, s. 40).

Fiziksel Çalışma Koşulları: Çalışılan ortamın fiziksel özelliklerinin çalışan sağlığını nasıl etkilediği ve koruduğu çalışanın memnuniyetini etkilemekte olan bir boyut olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışma ortamındaki ışık, ses, sıcaklık, gürültü, kullanılan araç-gereçler, ergonomi,...vb. unsurlar tasarlanırken çalışana uygun olması ve ortamın iş kazalarını önleyici biçimde düzenlenmiş olması çalışan memnuniyet düzeyinin yükselmesinde etkili olmaktadır (Fındıkçı, 2001, s. 401).

Tam tersi olarak çalışana uygun şartlarda düzenlenmemiş çalışma ortamları ise strese ve stres de iş memnuniyetsizliğine neden olmaktadır.

Eğitim ve Kariyer Olanakları: Varolan yetenekleri kullanma ve bunları geliştirebilme ile örgütte yükselme gibi kendini gerçekleştirme gereksinimini karşılayabilecek olanakları ifade eder (Çetinkanat, 2000, s. 53).

Çalışan kişi işi öğrenip, tecrübe kazandıkça, işinde ilerlemek ister. İşletmenin terfileri adil bir şekilde yapması ya da terfiye yönelik imkanların olması iş memnuniyetiyle yakından ilişkilidir. Çünkü terfi, kişinin başarılı olduğunun ve ileride başarılı olacağını tahmin edildiğinin bir göstergesidir. Çalışanlar terfi etmeleri ile gelir ve statü artışıyla, daha uğraştırıcı işler de elde ederler (Telman ve Ünsal, 2004, s. 42).

Hiyerarşik İlişkiler: Yönetici konumunda olan kişinin yapılması gereken işleri,

ulaşılması gereken amaçları gerçekleştirirken, çalışanlarla kurduğu yapıcı ve eşit ilişki iş memnuniyetini de beraberinde getirecektir.

İş memnuniyeti açısından yönetim şeklinin iki boyutu önemlidir. Birinci boyutu; çalışanlara yönelik olma, onlarla destekleyici ilişkiler geliştirmedir. İkinci boyut ise, çalışanların kararlara katılmasıdır. Kararlara katılan personel işine, iş arkadaşlarına ve yönetime karşı olumlu duygular geliştirerek iş memnuniyetleri yükselmektedir (Ceylan, 1998, s. 80).

Çalışma Arkadaşlarıyla İlişkiler: Bir örgütteki insanları birleştirip ilişkileri ahenkli hale getirerek, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemi olarak tanımlanan insan ilişkileri (Bursalıoğlu, 1996, s. 139) 1930'lu yıllarda popülerlik kazanmış bir yaklaşımdır.

Burada örgütler için temel olan nokta çalışma arkadaşları arasında kurulan ilişkilerin olumlu olmasının iş memnuniyetini arttıracığıdır. Bunun için şirketin çalışanlarını iş dışında da sosyal bir ortamda biraraya getirmesi önemlidir.

Çalışanlar arasındaki ilişkiyi belirleyen bir başka etken de örgüt içi politikalar ve uygulamalardır. Yöneticinin çalışanlar arasında ayrımcılık yaparak özellikle eşit iş dağılımı, terfi, performans değerlendirme gibi uygulamalarda adaletli olmaması çalışanlar arasındaki ilişkinin bozularak, birbirlerine güvensizlik duymalarına neden olabilir.

Çalışanlar arasındaki ilişkiyi geliştirmenin bir yolu da benzer özelliklere sahip, sorunlara yaklaşım tarzları birbirine benzeyen, grup çalışmasına yatkın, sorumluluk alabilen, ortak amaçları olan insanları takım çalışmasına yöneltmektir. Takım çalışmaları etkili bir şekilde sürdürüldüğünde üyeler arasındaki işbirliği duygusu ve sosyal destek artar (Telman ve Ünsal, 2004, s. 46- 47).

İş Güvenliği: Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve ILO (International Labour Office) ilkelerine göre işçi sağlığı ve güvenliği, “Tüm çalışanların bedensel, ruhsal ve toplumsal sağlık ve refahlarının en üst düzeye yükseltilmesi ve ve bu durumun korunması; işyeri koşullarının, çevrenin ve üretilen malların getirdiği sağlığa aykırı sonuçların ortadan kaldırılması; çalışanları yaralanmalara ve kazalara maruz bırakacak risk faktörlerinin ortadan kaldırılması; yine çalışanların bedensel ve ruhsal özelliklere uygun işlere yerleştirilmesi; ve sonuç olarak bedensel ve ruhsal gereksinimlerine uygun bir iş ortamı yaratılması”olarak açıklanabilir (İşcan ve Naktiyok, 2005, s. 84).

Yapılan bu tanım en temel hak olan ve diğer bütün hakların da kullanılmasına olanak sağlayan “yaşama hakkı” ile doğrudan ilişkilidir. Aynı zamanda bu husus, ekonomik açıdan da önem arz etmektedir. Bu nedenle günümüzde konuya yoğun ilgi gösterilmekte ve iş kazalarının ve meslek hastalıklarının önlenmesi yönünde yoğun çabalar harcanmaktadır. Ancak bu çabalara karşın, iş kazaları ve meslek hastalıklarının sayısında önemli ölçüde bir azalma olmamıştır (Bingöl, 2006, s. 528)

Şirketlerin bu kadar önemli bir konuyu bir program dahilinde, stratejik amaçlarıyla bağlantılı olarak ele alması hem örgüt bağlılığını, hem de şirketin imajını ve verimliliği arttırarak rekabette üstünlük sağlamak için zorunlu görölmektedir.

Örgüt Yapısı: İş memnuniyetini etkileyen etmenlerden biri olan örgüt yapısıyla ilgili araştırmacılar (Pugh, 1990) altı temel değişken üzerinde durmuşlardır. Bunlar:

- Uzmanlaşma :Örgüt içindeki faaliyetlerin uzmanlık rollerine bölünme derecesinin ifadesi,
- Kuralların standizasyonu: Örgütün standart kural ve süreçler belirleme derecesini,
- Personel uygulamalarının standizasyonu: Örgütteki standartlaştırılmış

personel uygulamalarının derecesini,

- Biçimsellik: Talimat ve süreçlerin ne dereceye kadar yazılı ifade edildiğini,
- Merkeziyetçilik: Karar verme yetkinin ne dereceye kadar yönetim hiyerarşisinde, tepe noktada toplandığını ve
- Örgüt şekli: Örgütün rol yapısı (Emir komuta zincirinin uzunluğunu, yöneticilerin kontrol alanının genişliğini, örgüt içinde teknik ya da destek personelinin az ya da çok oluşu)dır.

Örgüt Kültürü: Örgüt kültürü, örgüt içinde çalışanların arasında olumlu iletişimin kurulmasında önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışanların kendi aralarındaki ilişkilerin güçlenmesini, çalışanın örgüte bağlanmasını, örgütün amaçları doğrultusunda çalışmasını, moralini, performansını ve memnuniyetini olumlu yönde etkilemektedir(Unutkan, 1995, s. 69, 70- 77).

Örgüt kültürü çalışanların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayarak, onların örgüt ile bütünleşmelerini ve örgüt amaçlarını benimsemelerini sağlar ki, bu da çalışanların performanslarını yükseltir ve iş memnuniyetlerini artırıcı bir etki yapar. Böylesi bir ortamda çalışan insan kendisini bir yere ait hisseder. Birey üyesi olduğunu hissettiği örgütün ortak değer, norm, inanç ve davranışları etrafında birleşir, o zaman güçlü bir örgüt kültürünün varlığından söz edilebilir (Unutkan, s.104).

Örgüt İklimi: Pozitif olarak görülen örgüt ikliminin iş memnuniyetini arttığı görülmüştür. Çalışan değerleri ile örgüt kültürü arasındaki uyumun göstergesi örgüt iklimidir. Örgüt içinde paylaşılan ve örgütün taşıdığı özelliklere ilişkin çalışanın genel algısını açıklayan kavram olarak tanımlanmaktadır. Zaman zaman örgüt kültürü ile karıştırılan örgüt iklimi örgüt kültürünün kısa dönemli özellikleridir. Kültür, üst düzey yöneticiler tarafından belirlenirken iklim, orta ve alt düzey yöneticiler tarafından belirlenir. Yine iklimin değiştirilmesi kültüre göre daha kolaydır.

Örgüt yapısıyla ilgili faktörler genel olarak daha nesnel olarak ele alınabilse de örgüt iklimi öznel değerlendirmeye daha açıktır. Örneğin Payne ve Mansfield (1973) işletmelerin özelliklerini tanımlarken, üst düzey çalışanların, daha olumlu kelimeler kullandıklarını ortaya çıkarmışlardır (Telman ve Ünsal, 2004, s. 52- 53).

Yaratıcılık: Çalışanın iş ortamında yaratıcılığını kullanabilmesi iş memnuniyetini arttıran bir başka unsurdur. Yaratıcılık, Uzunçarşılı ve Cengizhan (1999) tarafından “Sorunları yeni ve farklı bakış açıları kullanarak algılama yeteneği” olarak tanımlanmıştır. Gilson ve Blum da (2000) işlerin gerektirdiği yaratıcılığı kullanmalarına izin verilen çalışanların hem iş memnuniyetlerinin arttığını hem de daha az işten ayrılma düşüncesine sahip olduklarını saptamışlardır. Şirketin çalışan yaratıcılığını destekleme adına yapabileceği bazı uygulamalar da vardır. Örneğin, “Bireysel öneri sistemi” sayesinde hem çalışanların fikirleri alınabilir hem de bu sayede yapılacak değişikliklerin daha çabuk kabul görmesi sağlanabilir.

Yine “Beyin fırtınası tekniği” ile, grup toplantılarında, belirli bir sorun hakkında çok sayıda çözüm önerileri getirilebilir ve bunlardan iyi olanları yönetime sunularak, yaşanan sorunu çözmeye yönelik sürece çalışan da dahil edilebilir.

Burada da dikkat edilmesi gereken husus, yaratıcılık üzerine çalışırken, çalışana verilecek geri bildirim yapıcı olmasıdır. Böylece kişiden gelecek bir sonraki önerinin yolu kapatılmamış olduğu gibi, diğer çalışanları da bu konuda cesaretlendirecek örnek teşkil edebilecektir. Unutulmamalıdır ki, yaratıcılık güven ve desteğin olduğu ortamlarda ortaya çıkar (Telman ve Ünsal, 2004, s. 54)

1.3.2.3. Bireysel Faktörler

Bireyin sahip olduğu bireysel özellikler, onun memnuniyetini etkileyebilen

değişkenler olarak ortaya çıkmaktadır. Demografik özellikleri, eğitim durumu, kişilik ve kişilik özellikleri, statüsü, iş deneyimi ve çalıştığı örgütteki hizmet süresi etkili başlıca faktörler olarak altı çizilmiştir.

Cinsiyet: Cinsiyete bağlı olarak, iş yaşamındaki memnuniyetin değişip değişmediğine yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmaların sonuçlarına göre, genellikle kadın ve erkeklerin iş memnuniyetleri açısından birbirinden farklılaşmadıkları ya da çok küçük farklılıklar olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Thompson and McHugh, 2002, s. 239)

Cinsiyete bağlı olarak yapılan araştırmaların bazılarında erkek çalışanların memnuniyet düzeyleri yüksek çıkarken, bazılarında da kadın çalışanların memnuniyet düzeyleri yüksek çıkmaktadır. Bu araştırmalarda, işin statüsüne bağlı değişkenler kontrol altına alınmadan bir şeyler söylemek son derece güçtür.

Cinsiyete ilişkin rol benimsetmeyi yani cinsiyete yönelik ön yargıları kaldırmaya yönelik tüm hareketlere rağmen, iş yaşamına giriş ve yükselme aşamasında cinsiyete yönelik ayrımcılığa rastlamak halen mümkündür. Kadının iş yaşamında ilerleme olasılığı, her zaman içinde güçlükleri barındırmaktadır. Bu bağlamda, yüksek statülü bir konumda çalışan erkek çalışanın memnuniyeti, kadın çalışandan daha yüksek çıkabilmektedir.

Yaş: Yapılan araştırmalar, yaş ve iş memnuniyeti arasında genellikle olumlu yönde bağlantıların bulunduğunu göstermiştir (Davis, 1984, s. 99). Yani çalışanların yaşı ilerledikçe, genç işgörenlere nazaran işlerinden elde ettikleri memnuniyet artmaktadır (Bölüktepe, 1993, s. 14).

Maktalan (1997, s. 29) ise iş memnuniyetinin genellikle yaşla birlikte arttığını belirterek; bu durumun genç işgörenlerin iş ile ilgili olarak fazla imkan ve

sorumluluğa sahip olmamasından, buna karşın belirli bir yaşın üzerindeki çalışanların ise fazla maaş ve sorumluluğa sahip olmasından kaynaklandığını ifade etmekte ve yaşın artmasına bağlı olarak iş memnuniyetinin de artabileceğini savunmaktadır.

Hizmet Süresi: Hizmet süresi iş memnuniyetini etkilemekte fakat bu ilişkinin ters orantılı olarak değiştiği görülmektedir. Yani hizmet süresi arttıkça iş memnuniyeti azalmaktadır.

Medeni Durum: Çalışanın evli ya da bekar olmasıyla memnuniyeti arasındaki ilişki araştırıldığında, evlilerin memnuniyetlerinin bekarlara göre daha yüksek olduğu yönünde sonuçlar alınmaktadır. Bunun nedeninin evlilerin, bekarlara oranla düzenli aile ortamı, eş ve çocuk,...vb. unsurlarından dolayı yaşamlarının genel doyumunun yüksek olması ve bu durumun işe yansımaları olarak düşünülebilir. Ayrıca evli çalışanların iş, kariyer beklentileri ve yaşamındaki öncelik sıralamalarının değişmesi nedenlerinden dolayı işlerinden beklentileri düşmekte olduğundan, memnuniyet oranlarında yükselmeler görülebilir.

Bunların yanısıra, evli veya çocuk sahibi olan çalışanların iş yaşamları ile özel yaşamlarındaki sorumluluklarının yarattığı çatışmaların neden olduğu memnuniyetsizlik durumu ya da boşanmaya bağlı olarak kadın veya erkek olarak tek başına çocuk yetiştirmenin zorlukları, çalışanın iş memnuniyetini düşürebilmektedir (Solmuş, 2004, s. 197).

Eğitim Düzeyi: Genel olarak eğitim düzeyinin yükselmesiyle iş olanaklarının ve maaşın artacağı ve bu durumun da iş memnuniyetini arttıracakları düşünülürken, bu kişilerin sahip oldukları karşılanması zor beklentilerin kişiyi saldırgan yaptığı gözlenmiştir (Lam,Zhang ve Baum, 2001). Buna göre eğitim düzeyinin iş memnuniyetine olumlu yansımaları, işin beklentileri karşılama düzeyine bağlıdır

(Telman ve Ünsal, 2004: s. 59).

Kişilik: Kişiliğin iş memnuniyeti üzerinde, işin koşulları kadar hatta bazen de daha fazla etkili olduğunu gösteren pek çok kanıt vardır. Bunlardan biri dışadönüklükle iş memnuniyeti arasında pozitif bir ilişki olduğunun görülmesidir. Yine nevrozizm (Korku, öfke, suçluluk, üzüntü gibi olumsuz duyguları yaşamaya eğilimli olma) ve iş memnuniyeti arasında ise negatif bir ilişki vardır. Yani daha yüksek nevrozizm düzeyine sahip olan insanların ortalamada işlerinden daha az memnuniyet duydukları görülmektedir. Bunun nedeni nevrozizmin bu insanların hayatlarını, daha olumlu ya da daha olumsuz bir şekilde değerlendirmeye itmesindedir. Nevrozizmi yüksek olan insanlar aynı zamanda hayatla başa çıkmakta güçlük çeken ve ani tepkilerini kontrol etmekte zorlanan insanlardır. Kaygılıdırlar ve bunalıma girmeye çok daha yatkındırlar (www.makalem.com/Düşük iş memnuniyetinin performansa etkisi/Prof. Dr. Robert Hogan)

Günümüzde birçok psikolog, bireyin kişiliğinin temel yapısının beş temel unsurdan oluşmakta olduğunu kabul etmektedir. Dışadönüklük, duygusal istikrar, uyumluluk, sorumluluk ve açıklık olarak sıralanan bu beş unsurun bir kısmı genetik kodlar yoluyla, bir kısmı ise yaşanan çevrenin etkisiyle oluşmakta ve şekillenmektedir. Bireyin sosyal, girişken, kolay iletişim kurabilen ve konuşkan olma gibi özellikleri onun dışadönüklüğünü yansıtmaktadır. Duygusal istikrar ise, bireyin kendine güven derecesi, duygusal olması, endişeli olması, pozitif veya negatif olması gibi birey özellikleridir. Birlikte çalışmaktan hoşlanan, kibar, farklılıkları yönetebilen ve güven veren özelliklere sahip birey uyumlu; dikkatli, başarılı olma isteği yüksek, sorumluluğunun bilincinde, planlı ve programlı olma özelliklerine sahip birey ise sorumluluk sahibidir. Hayal gücü kuvvetli, yaratıcı, meraklı, sanatsal ve kültürel birikimi olma gibi entelektüel özellikleri taşıyan birey her türlü değişime açıktır (Zel, 2001, s. 412-415).

Güdüler: İş memnuniyetini belirleyen bir diğer faktör kişinin sahip olduğu güdülerdir. Bunlardan başarma güdüsü, çocukluğun ortalarından itibaren şekillenmeye başlar. Bu güdüye sahip kişiler, daha uyarıcı, ilginç ve onlara başarmaları için sürekli yeni hedefler koyan işlerden zevk alırlar.

Gelişim ihtiyacı güdüsü yüksek kişilerin ise iş enginleştirme çalışmaları ile yapılacak değişikliklere daha olumlu tepkiler verecekleri beklenebilir (Telman ve Ünsal, 2004, s. 62).

Bilgi, Beceri ve Yetenekler: Kişinin sahip olduğu bilgi, beceri ve yeteneklerine uygun bir işte çalışması ona iş memnuniyetini getirirken, tam tersi bir durum kişide memnuniyetsizlik yaratacaktır.

Bu yüzden şirketler eleman seçerken uygun kişiyi seçmeye özen göstermelidirler. Buna göre yapılacak işin özellikleri ile alınacak elemanın özellikleri örtüşmeli, birinin diğerinden gereğinden fazla ya da az nitelikli olmaması gerekmektedir.

1.3.3. İş Memnuniyetsizliğinin Tanımı

Çalışanın işine karşı olumsuz bir tutum içinde olması olarak tanımlanabilen iş memnuniyetsizliği, iki farklı boyutta olumsuz sonuçlar doğurur. Bunlar:

1.3.3.1. Örgütsel Sonuçlar

Örgüt açısından bakıldığı zaman yaşanan sonuçları ifade eder. Bu sonuçlar işgücü devri, devamsızlık ve sabotajdır.

İşgücü devri: Çalışanların işten ayrılma oranı olarak tanımlanabilecek olan işgücü

devri örgütler için önemli bir kavramdır. Bazen bu ayrılmalar, bir örgütün kadrolaşmada yaptığı hataları düzeltmesine ve bir birime taze kan gelmesine olanak tanısı da, aşırı personel devri pahallıya mal olabilir. Ayrıca istifa edip ayrılanlar için yapılmış tedarik, seçim ve eğitim biçimindeki yatırımlar kaybedilmiş olur. Bu nedenle firmalar, personel devir oranını sürekli denetim altında tutarak işgörenlerin ayrılmalarının nedenlerini analiz etmektedir (Bingöl, 2006, s. 517). İşgücü devrinde önemli olan nokta işten ayrılan çalışanın kaybının şirketin çalışmaları için ne ifade ettiğidir. İyi çalışanın kaybedilmesinin sonuçları şirket için olumsuz olurken, kötü çalışanın gitmesi şirket için olumlu bile olabilmektedir.

İşgören devrinin yaşanmaması için eleman seçimi yapılırken dikkat edilmesi gerekmektedir. Ama yine de bu yönde alınacak önlemler bu sorunun tam olarak önüne geçilmesini sağlamayamamaktadır.

Devamsızlık: Devamsızlık, “çalışanın iş programı veya planına göre çalışması gereken zamanlarda işine gelmemesi” olarak tanımlanmaktadır. Devamsızlık, çalışanın hakkı olan tatil ve izin zamanları dışında, örgüt tarafından izin verilmeden gerçekleşen işe gelmeme durumunu ifade eder . Bu bağlamda devamsızlık kategorilerini ; tıbbi, kariyer geliştirme, normatif ve hesaplı olmak üzere dörtlü biçimde sınıflandırmak mümkündür. Tıbbi kategoride devamsızlık, çeşitli biçimlerde ve sık olmayan ve kontrol edilemeyen sağlık problemleri sonucunda ortaya çıkan izinli bir devamsızlıktır. Kariyer geliştirme kategorisinde ortaya çıkan devamsızlık, çalışanın görevlerini iletmesine ve kariyerine bağlı amaçlarını gerçekleştirmesine imkan vermektedir. Eğer kariyer geliştirme faaliyeti örgüt tarafından organize edilmişse izinli bir devamsızlık olur. Ancak örgüt tarafından organize edilmiyorsa bu faaliyet, işten ayrılmadan kısa bir süre önce izinsiz devamsızlık olarak doruk noktaya çıkmaktadır. Normatif devamsızlık, sürekli olarak vuku bulan izinli devamsızlık olarak ortaya çıkabilir. Hesaplı devamsızlık ise, izin verilen ve izinsiz devamsızlık haklarının kullanılmasıyla ortaya çıkmaktadır (Demir, 2007, s. 179).

Yapılan birçok araştırma, iş memnuniyetsizliği fazla olan çalışanın daha fazla devamsızlık yaptığını göstermektedir.

Bunun yanısıra memnuniyetsizlik sonucunda yapılan devamsızlığın da örgüt için bazı sonuçları vardır. Bunlar:

- Çalışanın, devamsızlık süresine bağlı olmakla birlikte, performansı ve iş üzerindeki ustalığı olumsuz etkilenebilmekte,
- Bireysel performansının yanısıra, grup yeleri arasındaki bağı zayıflatabileceği için, grup performansı da etkilenebilmekte,
- Örgüt maddi olarak da zarar etmektedir.

Sabotaj: Bazen alışan işten memnun olmama durumunu o kadar yoğun hisseder ki , bu duyguların sonucunda işyerine ya da kendisine yönelik olumsuz davranışlar ortaya koyar. retimi engeller, sabote eder ya da kullandığı alete ya da kendisine zarar verebilir.

Örgütsel ya da bireysel sabotaj Şekilleri, insanı nruhsal yapısındaki tahrip duygularının, memnuniyetsizlik sonucu tetiklenmesiyle bilinçli ya da bilinçsiz bir davranış ürünü olarak ortaya çıkar.

İş Kazası: İşyerinin maddi evre faktörleri arasında yer alan, kötü ısınma Şartları, yetersi aydınlatma ve havadırma yüzünden ortaya çıkan hem işin görülmesini önemli ölçüde aksatan ve hem de bireyin bedensel işlevlerinin bozulmasına yol açan durumlara karşılaşılır. Őikayetlerin ve memnuniyetsizliklerin bir kısmı yorgunluktan ileri gelir. Bazı Őikayetler de mekanik güvenlik koşullarının yetersiz olmasına ilişkindir. Bu gibi durumlar iş kazasına yol açan durumlardır (Haluk Tanrıverdi, 2006, s. 4).

İş kazalarının nedenleri incelendiğinde üç sebep ortaya çıkmaktadır. Teknik, çevresel ve beşeri sebeplerdir. Beşeri sebepleri oluşturan nedenler ise çalışanların iş ile ilgili memnuniyetleri neticesinde oluşan motivasyon ve tatmin durumları önemlidir.

1.3.3.2. İş Memnuniyetsizliğinin Psikolojik Sonuçları

Ulaşılmak istenen bir amacın ya da arzunun gerçekleştirilmemesi sonucunda, ortaya çıkan ruhsal durumlar, beşeri anlaşmazlıklara ve bunun sonucunda çalışma düzenini bozan çatışmalara yol açarlar. Nedeni ne olursa olsun, psikolojik bir memnuniyetsizliğe uğrayan birey bununla ilgili belli bir davranışsal bozukluk içine girmekte ve bu hareketini herkese karşı göstermektedir. Ulaşmak istediğimiz amaçlara varmamıza mani olan engel ve müdahaleler psikolojik memnuniyetsizliğin kaynağı ve anormal davranışta bulunmanın nedeni olmaktadır (Kazanç, 1998, s. 50).

Yabancılaşma: Kesin bir tanımını yapmak zor olmakla beraber genel olarak kullanılan tanımı "bir şeyin diğer bir şeyden ayrılmış olma durumu"dur.

Davranış bilimlerine göre ise yabancılaşma, çalışanların, örgütün amaçlarına, işlerinin gereği olan ilke ve kurallara, iş arkadaşlarına, hem kendilerine hem de çeşitli örgütsel ve çevresel sorunlara karşı ilgisiz ve kayıtsız kalmalarını ifade eden kavramdır. Yabancılaşma esas itibariyle fertlerin bir pasif geri çekilme davranışı olarak gözükmektedir. İşgörenlerin, yaptıkları işin ve içinde buldukları faaliyetin, genel çalışma düzeni içindeki yerini ve anlamını kavramadan çabalarını sürdürmeleri, birey olarak kendilerini örgütsel ilişkilerden soyutlamaları, yabancılaşmanın özünü teşkil eder. Çalışanın gösterdiği davranışların başında amaçsızlık ve gelecekle ilgili çabaların yetersizliği, başka kişilerle temastan kaçınma olarak gösterilebilir. Organizasyonlarda görülen yabancılaşmanın en önemli sebebi,

memnuniyetsiz çalışma çevresi ve şartlarıdır. Organizasyona olumsuz bir çalışma havası hakimse çalışanlar 'yabancılaşma' eğilimi gösterebileceklerdir (Eroğlu, a.g.e. , s. 443).

Kaufman (1965) ve Blumler'e (1962) göre yabancılaşmayı araştırabilmek için çalışanın memnuniyetsizliğine neden olan mahrumiyet kaynağının saptanması gerekir. Çünkü eğer kişi mahrumiyet kaynağının ne olduğunun farkında değilse yabancılaşma da yoktur.

Erich Fromm (1955) "Sağlıklı Toplum" adlı kitabında, yabancılaşmanın patolojik etkisinden bahsetmiştir. Taylor'ın yirminci yüzyılın başında bilimsel yönetimle ilgili getirdiği yeniliklerin endüstri sistemlerine uygulanması sonucu, üretim çok küçük parçalara bölünerek çalışanalara dağıtılmış (Mekanizasyon sistemi), bunun sonucunda üretimde standardizasyon sağlanırken, çalışma sistemine yapılan bireysel katkı ortadan kalkmıştır. Bu durum insanların sahip olduğu becerileri, karar verme yetkisini, yaratıcılığını kullanamadığı işlerde çalışmasını gerektirmiştir. Önceden özne olan insan artık nesne konumundadır. Hegel'e (1807) göre, düşünen insan, nesne ve özne iklemini yaşadığı zaman yabancılaşır.

Yapılan çalışmalar, yabancılaşmayı etkileyen en önemli etkenlerden birinin kişinin işinden beklentilerinin karşılanıp karşılanmama durumu olduğunu ortaya koymuştur (Telman ve Ünsal, 2004, s. 81-82).

Stres: İşin gerektirdiği birçok olumsuz koşulla (iş yükü, örgüt yapısı, örgüt işi ilişkiler...) mücadele etmek zorunda kalan çalışan, bunun sonucunda işle ilgili memnuniyetsizlik duyacak ve değişmeyen memnuniyetsizlik kaynağı ise kişide strese neden olacaktır. Modern toplumun hastalığı olarak ifade edilen stres, günlük yaşamın bir parçasıdır. Günümüzde çoğu insan, farkına varmasa bile yoğun bir stres yüküne sahiptir. İyi ya da kötü ne olursa olsun yaşamımızdaki zihinsel değişiklikler,

stresli durumlardır. Günlük rutin yaşamımızda değişikliğe neden herhangi bir şey, stres vericidir. Vücut sağlığımızda meydana gelecek bir değişiklik de strese yol açar. Zihinsel değişiklikler de gerçek, somut değişiklikler kadar strese yol açarlar. Günlük hayatımızdaki şahit olduğumuz iddialar, yorumlar, anlaşmazlıklar ve çatışmalar da stres yaşamamıza neden olurlar.

Stres, Selye (1956) tarafından, "Vücuda yüklenen herhangi özel olmayan isteme karşı, vücudun tepkisi" olarak tanımlanmıştır. Cüceloğlu'na (1994) göre ise stres, "Bireyin fizik ve sosyal çevredeki uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayrettir".

Örgütsel stres kaynakları şöyle sıralanabilir (Schafer, 1987, Akt. Pehlivan, 1995)

1. Örgütsel Politikalar:

- Adaletsiz veya yetersiz performans değerlendirme
- Adaletsiz ödeme
- Keyfi ve belirsiz politikalar
- İşin dönerli olarak verilmesi
- İdealist iş tanımları

2. Örgütsel Yapı:

- Merkezilik, karara katılmada yetersizlik
- Gelişme veya ilerleme fırsatının azlığı
- Aşırı biçimsellik
- Emeğin bölünmesi ve aşırı uzmanlaşma
- Örgütün, birimlerin birbirine bağımlılığı

3. Örgütsel Süreç:

- Zayıf iletişim

- Performansa ilişkin dönüt eksikliği veya zayıflığı
- Amaçların belirsizliği veya çatışması
- Yetiştirme programları

Erdoğan'a (1999) göre "stresle başa çıkmada yararlanılabilecek örgütsel mücadele yöntemleri, bireyler üzerindeki iş stresini azaltmak veya önlemek amacıyla geliştirilmelidir. Örgütsel stresörler arasında yer alan genel politikalar, işletmenin yapısal bozuklukları, fiziksel ortam yetersizliklerine ilişkin olumlu düzenlemeler stres yönetiminin örgütsel boyutunu ilgilendirmektedir".

Stresle başa çıkmak için işyerinin alabileceği bazı önlemler şunlardır:

1. Destekleyici bir örgütsel hava yaratmak,
2. İşin zenginleştirilmesi,
3. Örgütsel rollerin belirlenmesi ve çatışmaların azaltılması,
4. Mesleki gelişim yollarının planlanması ve danışmanlık,
5. İşyerinde neşeli bir ortam yaratmak.

1.4. ÖĞRETMENLERDE İŞ MEMNUNİYETİ

Öğretmenlerde iş memnuniyeti kavramı, bazen tükenmişlik, bazen de stres kavramları ile birlikte ele alınmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin gün boyunca öğrencilerle sürekli etkileşimde bulunurken bir yandan da onların öğrenim gerekliliklerini karşılamaya çalışmalarının öğretmenlerde baskı ve strese yol açtığını; bilgi, beceri ve mesleki yeterlilik açısından kendilerini geliştirememeleri, işle ilgili gereksinimlerinin karşılanamaması gibi faktörlerin etkisiyle güdülerinin azaldığını, tüm bu olumsuzlukların da giderek iş memnuniyetsizliği ve tükenmişliğe neden olduğunu göstermektedir. Wolpin ve arkadaşlarına (1991) göre ise, öğretmenin işiyle ilgili memnuniyetsizliği, artan iş yükü, mesleki yeterlilik kuşkuları, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilme gibi stres kaynaklarıyla

birlikte artmaktadır.

Tschannen-Moran ve Hoy'a (2000) göre okulda öğretmenler arasında ve öğretmenler ile okul yönetimi arasında sağlıklı bir ilişki ve eğitimsel açıdan daha iyi bir ortam oluşturmak için "güven" önemli bir unsurdur. Müdür ve öğretmen arasında güvensizliğin yaşandığı okul ortamında iletişimin ve buna bağlı olarak da iş memnuniyetinin azaldığı görülmektedir. Örgütteki sağlıklı iletişim, çalışanların daha çok güdülenmelerine ve memnun olmalarına yol açarken, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarına da etki etmektedir.

Shin ve Reyes'e göre (1991) ise, bireyin değerleri ile örgütün değerleri arasında yüksek korelasyon olması, güçlü bir örgüt kültürünün oluşmasını sağlar. Bu güçlü örgüt kültürü de çalışanın örgüte adanmışlığını artırır ve iş memnuniyeti düzeyini yükseltir. Okul müdürü ve öğretmen arasındaki değer uyumu arttırılırsa, bu öğretmenin okula adanmışlığını da olumlu yönde etkileyecektir. Bireysel ve örgütsel değerlerin uyum düzeyinin yüksek olması, işin gereklerinin anlaşılmasına katkı sağlayacak, çalışanın örgüte adanmışlığı ile iş memnuniyetini artıracak ve işe devamsızlığı azaltacaktır (Ravlin, Adkins ve Meglino, 1989, Kristoff, 1996, Meglino ve Ravlin, 1998).

1.4.1. Öğretmenlerle İlgili İş Memnuniyeti Konusunda Yapılmış Araştırmalar

İş memnuniyeti konusu sosyal bilim araştırmalarını oldukça etkilemiştir. 1970'li yıllardan 2000'li yılların başlarına kadar bu başlık altında 4000'den fazla makale yayınlanmıştır (Ardıç ve Baş, 2001, s. 2).

İş dünyasında kamu ve özel sektör çalışanlarının memnuniyet düzeylerinin karşılaştırıldığı pek çok araştırma bulunmaktadır, buna karşılık öğretmenlerde iş memnuniyetini belirlemeye yönelik yeterince çalışma bulunmamaktadır (Ardıç ve

Baş, 2001 , s. 9).

Hoppock (1935), 500 kişilik öğretmen grubuyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin %90' ından çoğunun görevlerini sevdiklerini tespit etmiştir.

Thomas J. Sergiovanni (1967), Herzberg'in Çift Faktör Kuramının öğretmenler üzerinde geçerliliğini ve hangi faktörlerin daha etkili olduğunu sınamak için, Amerika'da Monro şehrinde, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde 71 öğretmen üzerinde araştırma yapmıştır. Herzberg'in ortaya koyduğu, işin kendisi ile ilgili faktörlerle (başarı, sorumluluk, ilerleme, tanınma gibi) hijyenik faktörlerin (çevre şartları, kişiler arası ilişkiler, yönetim ve denetim anlayışı, maaş, iş güvenliği, statü gibi) hangisinin daha etkili olduğunu belirlemiştir. Buna göre yüksek iş memnuniyetini oluşturan olayların %69'u birinci dereceden faktörleri (başarı, tanınma) içermektedir. Sorumluluk yüksek memnuniyet değişkenlerinin %7 sinde görülmüştür. Kişiler arası ilişkiler, yönetici kadro ve okulun izlediği politika ve yönetim düşük iş memnuniyetinin %58'ini oluşturmaktadır.

Flanders ve Simon (1969), öğretmenlerin etkinliği konusunda yaptıkları çalışmalarda, bir kısım öğretmen davranışlarını ve bunların öğrenci performansı üzerindeki özel etkileri arasında nedensel ilişkilerde araştırma yapmanın son derece gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Ronald J. Pellegrin (1970), yaptığı çalışmada teknik okullar ve normal program uygulayan okullarda çalışan öğretmenlerin iş memnuniyet düzeylerini karşılaştırmıştır. Sonuç olarak teknik okullarda çalışan öğretmenlerin tatmin düzeyini oldukça yüksek bulmuştur.

Sarason (1971), hiçbir beklenti olmaksızın beş yıl ve daha çok öğretmenlik yapmış kişilerin mesleğe ilk başladıkları yıllarda aldıkları zevk, heyecan, istek ve başarı

duygusunu daha sonraları alamaz olduklarını vurgulamaktadırlar.

Chapman ve Lowther (1982), çalışmalarında öğretmenlerin mesleki memnuniyetini etkileyen faktörleri belirlemişlerdir. Hazırladıkları projede, öğretmenlerin iş memnuniyeti, değerleri, yetenekleri ve başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre genelde kadınlar erkeklerden daha çok memnuniyet duymaktadırlar. Öğretmenlerin beceri ve yetenekleri mesleki memnuniyeti etkileyen önemli bir faktör olarak ortaya çıkarken, okulun yapısı memnuniyette daha az önem taşımaktadır. Yine sonuçlara göre, okulların örgütsel yapısı, öğretmenlerin liderlik yapabileceği ve yeni şeyler öğrenmeye zorlayan biçimde olmalıdır.

Flandoph Melvin Boadmak (1985), Orta Amerika'da Iowa, Kansas, Missouri ve Nebraska'da çalışan öğretmenlerden örneklem olarak seçilen 830 kişi üzerinde iş memnuniyeti ile yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada anket ve gözlem metodu kullanılmıştır. Denekler kendi yaşantılarıyla ilgili memnuniyet kaynakları olarak; boş zaman, aile yaşantısı ve sağlığı, hükümet politikası ve genellikle işteki yaşantılarını içeren konulardan; iş yaşantısı ile ilgili memnuniyetler olarak da; denetim, tanınma, sosyal yardımlar, ödeme ve çalışma şartlarını içeren mesleki yönlerden bahsetmişlerdir. Bağımsız değişken olarak, cinsiyet, evlilik durumu, mesleki deneyim ve gelir durumu alınmıştır. İş memnuniyeti ve yaşam memnuniyeti arasında korelasyon katsayısı hesaplanmış ve t-testi yapılmıştır. Sonuçlar şu şekilde özetlenebilir;

- 1- Yaşantı ve iş memnuniyeti arasındaki korelasyon yüksektir.
- 2- Yaşantı memnuniyetinde belirgin bir fark, evlilik durumu ve yaş ile ilgilidir.
- 3- Yaşantının en yüksek düzeyi moral standartları, inançlar, sağlık ve aile yaşantısıdır.
- 4- Yaşantı memnuniyetinde en yüksek düzey, öğretim metotlarını seçmede özgürlük, sorumluluk taşıma ve meslek için duyarlı sözlerdir. Çalışmanın farklı eğitimcilerle ve

zaman aralıklarıyla tekrarı önerilmiştir (Özdayı, 1990, s. 155- 163).

Sergiovanni ve Carver (1973) öğretmenlerin gereksinim düzeylerini saptamayı amaçladıkları bir araştırmayı New York Rochester bölgesinde, 233 eğitimciden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Bu gruptan elde edilen verilere göre en yüksek memnuniyetsizliğin saygı alanında olduğu saptanmıştır. Otonomi ve kendini gerçekleştirme gereksinim alanlarında ise daha geniş bir grupta memnuniyetsizlik görülmüştür. 25-34 yaş grubundaki genç grup dışında, güvenlik ihtiyacında memnuniyetsizlik görülürken, genç yaş grubundaki memnuniyetsizlik saygı alanında olmuştur.

Dinham ve Scott (1996) tarafından “Öğretmen Doyumu, Güdüleme ve Sağlık: Öğretmen 2000 Projesinin Birinci Aşaması” adlı araştırma, Avustralya’ da (Batı Sidney) ilk ve orta dereceli 47 okulda çalışan 529 öğretmen ve idareciye uygulanarak yapılmıştır. Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretme görevini temel alarak benimseyenlerin genellikle memnun oldukları, öğretmen ve yönetici sorunlarına karışanların ise genellikle memnuniyetsiz oldukları saptanmıştır. Bilhassa ek görevlerin, toplumsal beklenti ve eleştirilerin memnuniyetsizliğin esas sebebi olduğu saptanmıştır.

2. Mevkiinin; memnuniyet beklentisini, memnuniyetdeki değişim oranını ve belirli oranda zihinsel sıkıntıyı ortaya çıkardığı saptanmıştır.

3. Artan yaşa paralel olarak, memnuniyet artmamaktadır.

İş görenlerin memnuniyeti ile işle ilgili tutumlar (ise bağlılık, uyum ve psikolojik stres) ve performans arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırma için Ostraff (1992) 298 okuldaki 13808 öğretmen, 352 müdür ve 24874 öğrenciden iş memnuniyeti ve tutumla ilgili veriler toplamıştır. Yapılan analizlerde memnuniyeti daha fazla olan işgörenleri olan örgütlerin, daha az memnuniyetli işgörenleri olan örgütlere göre daha etkili oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin memnuniyet ve streslerinin incelendiği bir (Worklife Report 1992) raporda, Kanadalı Öğretmenler Federasyonunun Kanada'daki 17000 öğretmene anket ve 223 öğretmene görüşme tekniği uyguladığı belirtilmektedir. Araştırma sonucunda, çok yaygın bir şekilde, öğretmenlerin işlerinden hoşlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin %90'a yakın bir kısmı ise öğretmen olmaktan gurur duyduklarını belirtmiş ve öğretmenliğin çok değerli bir uzmanlık alanı olduğu konusunda birleşmişlerdir. Öğretmenlerin %90'dan fazlası öğrencilerin kendilerine güvendiklerini ve saygı duyduklarını belirtirken ancak yarısı toplum tarafından kendilerini saygı gösterildiğini hissettiklerini söylemiştir. Araştırmada öğrencilerle olumlu ilişkilerin öğretmenleri daha çok memnuniyete götüren bir etken olduğu bulunmuştur. Yine ortaya çıkan tüm bu olumlu sonuçlara karşın, öğretmenin genellikle fiziksel ve duygusal stresi de yoğun olarak yaşadığının ortaya çıktığı ifade edilmektedir.

"Türk Eğitim ve Endüstri Yöneticilerinin İş Memnuniyeti Düzeylerinin Analizi" isimli bir araştırma Altas (1992) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ankara'da bulunan 26 liseden seçilmiş 143 eğitim yöneticisi ve Türkiye'nin çeşitli endüstri kurumlarından seçilmiş 85 endüstri yöneticisinden toplanan verilerin istatistik analizinden şu bulgular elde edilmiştir: Endüstri yöneticilerinin hem genel iş memnuniyeti düzeyleri hem de kendini gerçekleştirme, kişilerarası ilişkiler ve ekonomik kazançlar gibi iş memnuniyetinin alt boyutlarındaki düzeyleri, eğitim yöneticilerinin iş memnuniyet düzeylerinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Gerek endüstri gerekse eğitim yöneticilerinin idari konumlarına, eğitim düzeylerine, mesleki eğitim formasyonlarına ve aylık ortalama gelirlerine göre iş memnuniyeti düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Marmara Üniversitesi'ndeki 81 akademik personelin iş memnuniyetlerinin incelendiği bir araştırmada (Oran 1989) iş düzeyi yükseldikçe memnuniyetin artacağı, akademik personelin içsel faktörlere göre dışsal faktörlerden daha az memnuniyet elde

edecekleri hipotezleri sınanmış ve sonuçlar hipotezleri doğrular nitelikte çıkmıştır.

"Teknik Öğretmenlerin İş Memnuniyetsizliği ve Öğretmenlikten Ayrılmalarına Etkisi" isimli araştırmasında Çelik (1987) öğretmenlik yapan ve öğretmenlikten ayrılan teknik öğretmenlerin en fazla ücretten memnuniyetsizlik duyduklarını, bunu sosyal konum, gelişme ve yükselme olanaklarından duyulan memnuniyetsizliklerin izlediğini ortaya koymuştur. Teknik öğretmenlerin işten ayrılmalarına birinci derecede işten duyulan memnuniyetsizlik, ikinci derecede sosyal konumdan duyulan memnuniyetsizlik etkili olmuştur (Çetinkanat, 2000, s. 36-45).

"Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Coğrafya Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti Düzeyleri" isimli araştırmasında Duman (2006), MEB'e bağlı Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin iş memnuniyet düzeylerinde farklılıklar görüldüğünü ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, meslek tercihi, branş ve gelir durumlarına göre işlerinden memnuniyet düzeylerinin değiştiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ücret, terfi imkanı ve takdir edilme konularında yüksek memnuniyetsizlik duydukları, buna karşın vicdani sorumluluklarından olan, kişileri yönlendirme, başkaları için bir şeyler yapabilme gibi iç kaynaklı faktörlerde ise işlerinden tatmin oldukları anlaşılmaktadır. Yine araştırma sonuçları mesleklerini kendi istekleriyle seçenlerin diğerlerine göre işlerinden daha fazla tatmin olduklarını açık bir şekilde göstermektedir.

Minibaş (1990) tarafından "Özel ve Devlet İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş memnuniyeti Düzeyleri ve Bu Düzeylerin Frustrasyon Karşısında Gösterilen Tepki Tipi ve Agresyon Yönü İle İlişkisi" adlı çalışma aşağıdaki sonuçları ise şunlardır:

1. Özel ilkokullardaki öğretmenlerin genel iş memnuniyet düzeyi, düşük sosyo - ekonomik ve kültürel düzeyli çevrelerde bulunan devlet ilkokullarında çalışan öğretmenlerin iş memnuniyet düzeyinden daha yüksektir.

2. İş memnuniyeti alt boyutlarında özel ilkokullarda çalışan öğretmenler, devlet ilkokullarında çalışan öğretmenlerden daha üst düzeyde memnuniyet sağlamaktadırlar.
3. Genel iş memnuniyeti ve iş memnuniyetinin alt boyutlarında yüksek düzeyde memnuniyet gösterenler, frustrasyon karşısında daha çok saldırganlıktan kaçınan, uyum ve sabır gösteren, çözüm arayan davranış tipleri ortaya koymuşlardır.
4. Genel iş memnuniyeti ve iş memnuniyetinin alt boyutlarında düşük memnuniyet düzeyi gösterenler, engelleri aşılması güç engeller olarak algılayıp, saldırganlıklarını ya dışa yöneltmekte ya da kendilerini suçlamaktadırlar. Çözüm arama yerine engeller üzerinde fikse olup, suçlamalar karşısında ya saldırgan tavırla suçlamaları reddederek ya da koşulları öne sürerek sorumluluktan kaçınmaya çalışan davranış tipleri ortaya koymuşlardır.

Taştan (2008) tarafından 596 kamu ve 577 özel okul ilköğretim öğretmeni üzerinden yapılan araştırma sonucunda ise, okul ikliminde, öğretmen ile okul arasındaki uyumun artmasının öğretmenin okuldan ayrılma isteğini azalttığı bulunmuştur. Yine araştırma kapsamında öğretmenlere uygulanan iş memnuniyeti anketi sonucu, öğretmenlerin buldukları okul türüne (kamu-özel) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş memnuniyet düzeylerinin, kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin iş memnuniyet ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması incelendiğinde hem kamu hem de özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin iş memnuniyet düzeylerinin “yüksek” olduğu görülmektedir.

Uyan (2002) tarafından yapılan araştırmada ise, öğretmenlerin yeteneğini kullanma, başarıma, ilerleme, estetik, fedakarlık, yaratıcılık, fiziksel etkinlik, prestij, sosyal işbirliği, değişiklik, çalışma koşulları, otorite, ekonomik tatmin, bireysel gelişim ve fiziksel güce dayalı iş değerleri ile iş memnuniyeti arasında pozitif yönde ve anlamlı

ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bağımsızlık, yaşam stili, risk ve kültürel kimliğe dayalı iş değerleri ile iş memnuniyeti arasında ise ilişki bulunamamıştır.

Öğretmenlerin sebat, düzen, otokontrol ve bireysel uyum düzeyleri arttıkça, iş memnuniyet düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Bağımsız kişilik özelliğine sahip olma ile iş memnuniyeti arasında negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Yani araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özerklik ihtiyaçları arttıkça, iş memnuniyetleri negatif yönde düşüş göstermektedir.

1.5. BENLİK ALGISI

1.5.1. Benlik Algısı Tanımı ve Önemi

İnsan davranışını etkileyen kişilik karmaşık ve dinamik bir yapıya sahiptir. Bu yapı, bireyi diğer bireylerden ayıran birçok özellikten oluşur. Kişiliği biçimlendiren en temel özelliklerden biri de benlik olgusudur.

Coleman'a (1969) göre insan kişiliğinin temelinde "ben" yer alır. Benin merkezinde bulunan çekirdek (öz ben), doğuştan itibaren, çevresi ile sürekli iletişim halindedir. Benlik algısı olarak adlandırılan sistem de bu sürecin sonucunda oluşur. Benlik algısı çeşitli konulara (fiziksel özelliklere (görünüm, sağlık vb.), kişisel özelliklere (kişilik, zeka, yetenekler vb.), sosyal ilişkilere (aile üyeleri, arkadaşlar vb.), üstlenilen rollere (öğrenci, muhasebeci, öğretmen, satış elemanı vb.), bilinçli olarak elde edilen inançlara (dini inanış, görüşler, yaşam felsefesi vb.), kişisel yaşantılara ve hatta sahip olunanlara (kitaplar, giysiler, araba, müzik seti vb.)) ilişkin bilgileri kapsar (Leary, 1996). Bunun sonucu olarak da birey tek bir "ben" değil, birçok "benlerden" oluşan bir benlik kavramı geliştirir.

Cooley (İlk sosyologlardan, "İnsan Doğası ve Sosyal Düzen (Human Nature and Social Order) kitabının yazarı), benlik ve sosyal çevre arasındaki bağlantıyı önemle

vurgulamıştır. Cooley' e göre, kişinin kendisi hakkındaki duygu ve düşünceleri büyük ölçüde yaşamının erken yıllarında onu etkileyen diğer insanlarla yaşadığı deneyimlerin bir ürünüdür (Gergen ve Marlowe, 1971). Bunun sonucu olarak da, bireyler kendilerini tanımlamayı, başkalarının kendisine ilişkin tanımlarından hareketle öğrenirler (Bednar, Wells, Peterson, 1992).

Cooley'in en büyük katkısı, benlik algısının sosyal etkileşimle biçimlendiği düşüncesidir. Çocuklar büyürken, hayatlarında önemli rol oynayan kişilerin kendileri hakkındaki düşüncelerini dikkate alırlar. Cooley, özellikle, gösterilen değer algılanan değere bağlı olarak geliştiğini ileri sürmüştür. Buna göre, diğerlerinin kendileri hakkındaki görüşlerinin olumsuz olduğunu düşünenler insanlar, kendileri hakkında olumsuz düşünceler geliştirirler.

Gander ve Gardiner'e (2001) göre ise benlik kavramı "kişinin kendisi hakkındaki kanaatlerini belirleyen temel öge"dir. Kişinin kimliği, kendilik değeri, fiziksel ve zihinsel yetenekleri, sınırları, inançları, değer yargıları, amaçları, arzuları vb. gibi kendisi hakkındaki algılarının tamamıdır. Jung'a göre "benlik", kişisel bütünlüğün merkezidir ve kişinin kendisini her yönüyle tanıması ve kabul etmesi için benliğinin farkına varması gerekir (Fordham, 1996, s. 78). Jung benliği, bilinç ve bilinçaltı öğelerini birleştiren ortak nokta olarak adlandırmakta ve onu, bireyleşmenin son noktası olarak tanımlamaktadır (Kısa, 2005, s. 91). Kişilerin benlik algıları, kendisini tanımlama biçimi olan "benlik" kavramına göre şekillenir.

Taylor, Peplau ve Sears'a (2000) göre benlik algısı, "kişinin kendisi hakkında sahip olduğu inançların toplamı", başka bir ifadeyle "ben kimim" sorusunun cevabıdır.

Eisenberg'e (1979) göre benlik algısının, somut ve içsel odaklı (gerçekçi) olması ile belirsiz yani tamamlanmamış, dışsal odaklı (gerçekçi olmayan) olması durumunun davranışlara yansımaları şu sonuçları doğuracaktır:

- 1) Gerçekçi bir benlik algısına (yüksek öz-saygı) sahip bireylerin gelecekte bekledikleri gerçekçi ve ulaşılabilir hedeflerden oluşmaktadır.
- 2) Bu bireyler strese karşı daha dirençlidirler ve yaşamları içerisindeki stres durumları ile başa çıkmada daha başarılı olmaktadır.
- 3) Gerçekçi benlik algısına sahip bireyler çalışma yaşamlarında işlerine kendi görüşleri ile yaklaşmakta, işleri konusundaki perspektiflerini, işleri ile ilgili durumları iyi anlamak, kavramak ve başarılı olmak olarak belirlemektedir.
- 4) Bu bireyler algı ve kanaatlerine güvenmekte (öz güven), yaşam ve çalışma yaşamı içerisindeki durumlarının bireysel çabaları tarafından belirleneceğine inanmaktadır.
- 5) Yine bu bireylerin davranışlarına yaşama karşı tutumları yol gösterir, tepkilerine ve kararlarına güvenirlere, farklı fikirlere ve yeni düşüncelere açıktırlar ve bu konudaki eğilimlerini kendi kararları belirler.

Gerçekçi olmayan bir benlik algısına sahip bireyler ise;

- a) Başkalarına ve kendilerine güvenmezler.
- b) Yeni yaşantı ve fikirlere endişe ile yaklaşırlar.
- c) Kendileri ile yüzleşmekten kaçarlar.
- d) Sürekli ve nedensiz bir başkalarını kızdırmamak duygusunu yaşarlar.
- e) Dikkat çekmekten kaçınırlar ve sosyal ilişkiler kurmada başarısızdırlar.
- f) Bu bireyler dostça ilişkiler kuramazlar, zira çevre onlar için güvenilmezdir.
- g) Kendi kararları yoktur, daima diğerleri tarafından kullanılmış ve risksiz olan kararlar alırlar.

1.5.2. Benlik Algısı ve Benlik Saygısı İlişkisi

Sosyoloji, sosyal psikoloji, kişilik psikolojisi ve kültürel psikolojinin başlıca konularından biri olan benlik algısı ve benlik saygısı, birbirine çok yakın anlamları olan, günlük hayatta genellikle birbirinin yerine kullanılan, aynı zamanda birbirini

tamamlayan iki farklı kavramdır. Benlik kavramı bireyin kendisinin kim olduğuna ilişkin fikrini ifade eder. Benlik saygısı ise bireyin kendisini ne olarak gördüğünün, kabul edilme veya reddedilme beklentilerinin sonucu olarak ortaya çıkan yargıları içerir (Hendrick, 1975).

Rogers'a (1951) göre ise benlik, bireyin yaşantıları yoluyla edindiği ve farkına vardığı özelliklerinin ve zenginliklerinin algısal bir şemasıdır. Benlik saygısı ise bireyin kendini tanımlama biçimidir (Laing, 1993).

Aiken'e (1993) göre, benlik kavramı bireyin kendisiyle ilgili inançları ve görüşlerini ifade eder; benlik saygısı ise, bireyin kendini nasıl değerlendirdiğini gösterir.

Nixon (1995) ise, benlik kavramı ve benlik saygısı arasındaki farkı şöyle açıklar: Benlik kavramı, bireyin yaşantısını teşkil eden en önemli bilişsel yapıdır. Bu, kim olduğumuz hakkında ne bildiğimizin bilişsel bir parçasıdır. Benlik saygısı ise, duygusal gösterge olarak belirtilen bir deneyimin en güçlü değerlendirmesidir. Benlik kavramı ne olduğumuz, neyi yapabildiğimiz, en iyi nasıl yapabildiğimize ilişkin düşüncelerimizin tümünü oluşturur. Benlik saygısı ise tersine, değerli hissetme ve algılama sonucu memnuniyet derecemizdir. Dolayısıyla, benlik saygısı, bireyin kendini değerlendirmesi sonucu ulaştığı benlik kavramının onaylanmasından doğan beğeni durumudur .

Nuttal' a (2003) göre, çocuklar kendileri hakkında iyi ya da kötü yargılarla doğmazlar. Bunu yaşadıklarıyla öğrenirler. Benlik saygısı bu yaşantılar sonucu bireyin kendisiyle iftihar etmesidir.

Benlik saygısı, insanların olumlu ve olumsuz geribildirimlerinin önemli bir sonucudur ve bireyin kişiliğinin önemli bir ögesidir. Benlik saygısının kişilik özellikleri üzerinde güçlü bir etkisi vardır ve kişilik özelliklerinden de güçlü bir şekilde etkilenir.

Dolayısıyla, benlik saygısı kapsamlı kişilik özelliklerinden biridir (Buss,1995).

Pişkin (2003) ise benlik saygısını, bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesi olarak tanımlamıştır. Yani bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediği benliği arasındaki fark bize o bireyin benlik saygısı düzeyini verir. Bu süreçte bireyin bu farkı nasıl değerlendirdiği ve bu farkın onun duygusal dünyasını nasıl etkilediği önemlidir. Bireyin kendini nasıl gördüğü yani halihazırdaki benlik imgesi ile ulaşmayı arzuladığı ideal benliği arasında bir farkın olması kaçınılmazdır ve bu fark normal bir olgu olarak kabul edilmelidir.

1.5.3. Benlik Saygısı

Benlik saygısının duygusal, bilişsel, toplumsal ve bedensel öğeleri vardır. Kendini değerli hissetme, yeteneklerini, bilgi ve becerilerini ortaya koyabilme, başarma, beğenilir olma, kabul görme, sevilme, kendi bedensel özelliklerini kabul ve benimseme, benlik saygısının oluşması ve gelişmesinde önde gelen etkenlerdir (Yörükoğlu, 1986).

Rosenberg (1965), benlik saygısının bireyin kendini değerlendirmesinin bir sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmiş ve benlik saygısını bireyin kendisine karşı, olumlu ve olumsuz tutumu olarak tanımlamıştır. Bireyin kendine ilişkin değerlendirmeleri sonucunda ulaştığı yargı, benlik saygısının düzeyi için belirleyici olmaktadır. Benlik saygısı, bireyin benlik kavramına ilişkin ulaştığı değerlilik yargısıdır.

Benlik saygısı, bireyin özerkliğini kazanması, yaşamını doyumlu geçirmesi, amaca yönelik etkinlikte bulunması, diğer insanlarla sağlıklı ve sürekli iletişim kurması, yüksek düzeyde uyum göstermesi, değer sistemlerini geliştirmesi, başarılı olması, geleceği doğru planlayabilmesi gibi yönlerden önemlidir (Aşçı 1999, King ve ark. 2000).

Cüceloğlu'na (1997) göre kuramcıların benlik saygısı tanımlamalarında birkaç ortak nokta vardır. Bunlardan ilki, bireylerin benlik saygılarını oluşturan, kendileri hakkında edindikleri bilgilerin subjektif olduğudur. İkincisi benlik saygısının bir değerlendirme süreci olduğudur. Üçüncüsü ise, kişinin yaptığı bu subjektif değerlendirmeler sonucunda kendisiyle ilgili bir değerlilik yargısına vardığıdır.

Benlik saygısı, üstünlük (diğerlerinden daha iyi olduğuna inanmak) veya mükemmellik (sınırlamalar ve yanlış yapma konusunda özgür olduğuna inanmak) duygusunu içermez; daha çok, kendini kabul etme, kendini beğenme ve kendine saygı duyma duygusunu içerir. Bu bağlamda, yetenek ve yeterlilik duygularının benlik saygısına önemli oranda katkısı vardır, fakat benlik saygısı sadece bunlardan ibaret değildir (Suls, J. ve Greenwald, A. G. , 1986).

Kaliforniya Benlik Saygısı Kişisel ve Sosyal Sorumluluğu Artırma Birliği, kavramın içeriğine “kendi değer ve önemini takdir etme” ve “kendinden sorumlu olma ve başkalarına karşı sorumluluklarını yerine getirme niteliğini taşıma” yı da dahil ederek bu tanımlamayı genişletmiştir (Leary, 1996 ve King, 1997).

Dolayısıyla, benlik saygısının bireyin yaşantılarının sonucu kendisine yüklediği değer olduğu ve bu değer de ideal benlik standartlarına ulaşılabilirdiği ölçüde yükseldiği söylenebilir.

1.5.3.1. Benlik Saygısının Gelişimi

İlk olarak aile ortamında gözlerini açan çocuk, ilk iletişim deneyimlerini de ailede yaşar. Birçok araştırmacı (Calhoun ve Acocella, 1990; Coopersmith, 1974; Kulaksızoğlu, 1988; Yörükoğlu, 1978; Yavuzer, 1991; Avşaroğlu, 2007), benlik saygısı gelişiminde en önemli etkenin aile olduğunu belirtmektedir. Ailenin, çocuğu

kabulüyle başlayan bu süreç, onun bireysel özgürlüğüne kadar devam etmektedir. Bu süreçte çocuğa duyulan saygı ve kabul, onun gelişimine katkıda bulunacak ve benlik saygısını yükseltecektir. Bu durum onun yaşam pozisyonlarını da belirleyecek, kendini değerli olarak görüldüğünde “gerçek” benlik saygısı, değersiz gördüğünde, ancak bunu kabullenemediğinde ise “savunucu” benlik saygısı oluşacaktır.

Felker (1974) de çocuğun benlik saygısının gelişiminde kendi kendisini değerlendirmesinin önemini belirtmekte , çocuk ve onun yakın çevresini oluşturanların etkisinden söz ederek, yakın bireylerin kendilerini; çocuğun kendini ve davranışlarını gerçekçi olarak değerlendirmesinin gereğini vurgulamaktadır (Akt: Maşrabacı, 1994). Kendini, diğer insanlara göre değerlendirecek düzeye geldiğinde çocuk, birçok deneyim yaşamaya başlar. Bu deneyimlerden çıkartılan ilk değerlendirmelerse, çocuğun tüm benlik algısını etkileyecektir. Diğer insanların değerlendirmeleri, çocuğun kendi yeterlilik ve yetersizlik deneyimlerine bağlı olarak yaptığı kendi değerlendirmeleri ile birlikte çocuğun benlik saygısını oluşturur.

Oluşan bu benlik saygısının kişinin ideal beninin standartlarına yakın olması, yüksek benlik saygısının, ideal beninin standartlarına uzak olması ise düşük benlik saygısının oluşmasına neden olacaktır.

1.5.3.2. .Düşük Benlik Saygısı- Yüksek Benlik Saygısı

Yapılan araştırmaların sonucunda, benlik saygısı yüksek olan bireylerin, kendine güven, başarıma isteği, iyimserlik, zorluklardan yılmama gibi olumlu ruhsal niteliklerle birlikte, kendilerini saygı ve kabul edilmeye değer, yararlı, önemli kişiler olarak algılama eğiliminde oldukları görülmektedir. Ayrıca benlik saygısı yüksek olan bireylerin yeni fikirlere açık, kişiler arası ve grup ilişkilerinde başarılı, rahat, aktif, girişken, yaratıcı ve araştırmacı niteliklerinden dolayı toplumda daha aktif görevler

almaktadırlar. Benlik saygısı düşük olan bireylerin ise, karşısındakilere güvenemeyen, kolay umutsuzluğa kapılan, sosyal ilişkilerde uyum sağlayamayan, çabuk suçluluk ve utanç duygularına kapılma gibi kişilik özellikleri gösterdikleri belirtilmektedir (Aksoy ve Mağden, 1993).

Sahip olduğu özellikler ile ilgili olumlu düşüncelere ve yeterli düzeyde özgüvene sahip olan bireylerin sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurma ve başarılı olma şansları daha fazladır. Sağlıklı benlik saygısına sahip olabilmek için sağlıklı bir bakış açısına da sahip olunması gerekir.

Erikson (Akt. Schellve Hall, 1983), düşük benlik saygılı insanların dengesiz bir benlik kavramına sahip olduklarını, diğerlerine göre kendilerini daha yalnız hissettiklerini, daha hassas, eleştirilere karşı daha kırılgan olma eğiliminde olduklarını; aldıkları görevde düşük performans gösterdiklerinde bundan rahatsızlık duydukları ve kişisel hatalar veya yetersizliklerini fark ettiklerinde tedirgin olduklarını belirtmiştir. Bireylerin benlik saygıları sosyal yaşantılarından ve öğrenmelerinden etkilenir. Kendileri hakkında yeterince olumlu düşünemeyen ve kendilerine güveni olmayan bireyler, yakın çevrelerinin dışına çıkıp deneyim elde etmede güçlük çekerler. Bu bireyler kendilerine güvenen ve inanan bireylere oranla, daha az mücadele etme eğilimindedirler ve buna bağlı olarak daha az riski göze alırlar. Yüksek benlik saygılı bireyler başarılı olma isteği içindedirler ve başarısızlıktan nefret ederler. Başarısız oldukları zaman bu durumdan kurtulmak için uğraşırlar, fakat eğer bu kaçış olanaksızsa daha çok uğraşırlar ve ısrarla başka çözüm yolları denerler. Bunun aksine düşük benlik saygılı bireyler fazla mücadele etmezler ve orta düzeyde bir başarıyla yetinirler. Yüksek benlik saygısına sahip insanlar başarılı olma beklentisi içindedirler. Başarı beklentisi, başarısızlık durumunda hemen vazgeçme eğiliminde olan düşük benlik saygısına sahip insanlardan daha uzun sürer (Aiken, 1993).

Sağlıklı düzeyde benlik saygısı geliştirmiş çocuklar, genellikle kendilerini değerli ve

sevecen hissederler, kendi güç ve kapasitelerine inanırlar ve dışı açılıp daha çok öğrenme isteği duyarlar.

1.5.3.3. Benlik Saygısına Etki Eden Faktörler

Bireylerin benlik saygıları oluşurken sosyal ortamlardan ve kişilerarası ilişkilerden etkilenmektedir. Rosenberg (1965) de insanların benlik algılarının aile, öğretmenler, iş arkadaşları, yakın sınıf arkadaşları ve çevre gibi pek çok faktörden sürekli olarak etkilenebileceğini belirtmiştir.

Buna göre aslında kişinin sahip olduğu benlik saygısını düzeyini anlamak için, aile, arkadaş, iş ve çevre ilişkilerine bakmak yeterlidir. Kişinin sağlıklı benlik saygısı, hayatı boyunca rol oynayacak, çevresinden gelen şartlandırılmamış olumlu tutumlar sonucu gelişir. Benlik saygısı ve benlik kavramının her ikisi de bireyin algılarından etkilenir ve yükseltilebilir ya da düşürülebilir. Birey kontrol edemediği davranışlarından kendini sorumlu tutabilir. Bu, kişisel başarısızlıklar kadar başarıları da içerir. Bu algılar, benlik kavramı ile başarı arasındaki ilişkiyi etkileyebilir (Nixon, 1995).

Stanley Coopersmith (Akt: Erkan, 1986), benlik saygısını bireyin yetenekli, önemli, başarılı olarak algılanma derecesi olarak tanımlamış, benlik saygının kişiliğin önemli ve olumlu bir boyutu olduğunu söylemiştir. Coopersmith'e göre benlik saygısının gelişimine katkıda bulunan dört temel etken:

1. Kişinin yaşamında önemli bir yere sahip olan insanlardan gördüğü ilgi, kabul edici ve saygılı davranışların yinelenme sıklığı,
2. Kişinin başarıları, sahip olduğu pozisyon ve sahip olduğu statü,
3. Kişinin hedefleri ile elde ettiklerinin palelellik gösterip göstermemesi,
4. Kişinin başkalarının kendisi için yaptığı yorumlarla başa çıkma tarzıdır.

Yapılan araştırmalar, cinsiyet faktörünün de benlik saygısı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Suls ve Greenwald'ın (1986). aktardığına göre, Wylie (1979) genel benlik saygısında kızlarla erkekler arasında çok az bir fark bulmuş, Baltimore (1972) ve Milwaukee 'nin(1984) yaptığı çalışmalar ise erkek çocuklarının benlik saygısının daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bütün bu bilgilerin ışığında, çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin tutumlarının, çocuğun birçok yönden gelişimini etkileyebileceği gibi benlik saygısının gelişimi üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Henniger (1999) bunu şöyle açıklar; rehberliğin önemli bir özelliği, çocukların kendine değer verme duygularının kuvvetlenmesine yardım yolu olmasıdır. Kostelnik ve diğerleri (Akt: Henniger, 1999) benlik saygısının 3 boyutundan söz eder: Yeterlilik, değer ve kontrol. Yeterlilik, bireyin görevlerini başarmaya ve amaçlarına ulaşmaya olan inancıdır. Değer, kendine değer verme ve kendini sevme olan takdir duygusu olarak nitelenir. Kontrol ise bireyin çevredeki olayları etkileyebilirliğini hissetme derecesidir. Öğretmen, tüm bu boyutlarda çocuğun erken benlik gelişiminde kritik rol oynar.

1.6. BENLİK SAYGISI- İŞ MEMNUNİYETİ ETKİLEŞİMİ VE BU ALANDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Yapılan çalışmalar benlik saygısının düşük ya da yüksek olmasının, kişinin yaşadığı veya çevresinde yaşanan olaylara bakış açısını ve bunlarla ilgili harekete geçerkenki motivasyonunu belirlediğini göstermiştir. Bu da okul örgütü içinde yaşanan olumsuz, iş memnuniyetini etkileyen faktörlere karşı öğretmenin bakış açısının önemli olduğunu göstermektedir. Benlik saygısı yüksek olan bir öğretmen sınıfta veya sınıf dışında yaşanan olaylarda kendi rolünü değerlendirip, bunula ilgili önlem alma, iyileştirme yoluna gidecekken; benlik saygısı düşük olan bir birey, sınıf içinde veya

dışında yaşanan sorunun kendi dışında oluştuğunu düşünecek, konuyla ilgili çözüm bulma, sorumluluk alma, inisiyatif kullanma gibi yetkilerini, sorunun düşündüğü kaynağına göre, öğrenciye, okul idaresine ya da diğer öğretmen arkadaşlarına devredecektir. Bakış açısındaki bu farklılık öğretmenlerin iş memnuniyetine de yansıtacak, içten denetimli, yüksek benlik algısına sahip olan bir öğretmenin iş memnuniyeti daha fazla olurken, dıştan denetimli düşük benlik algısına sahip öğretmenin iş memnuniyeti daha az olacaktır.

Howell, Bellenger ve Wilcox'un (1987) yaptıkları bir araştırmada, yüksek benlik saygısının, algılanan stresin düşük olması sebebiyle, iş memnuniyeti ile olumlu yönde ilişkisi olduğu bulunmuştur. Yüksek benlik saygısına sahip kişiler, stres yaratıcı etkiler ile başa çıkmada ve onları önlemede daha başarılı olmaktadır.

Frone'un (2000) yaptığı bir araştırmada, iş arkadaşları ile yaşanan çatışmaların benlik saygısı ile ters yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Bono ve Judge (2003) ile Heller, Judge ve Watson (2002) temel benlik değerlendirme etkenleri (benlik saygısını içeren bir kavram) hakkında yaptıkları bir araştırmada temel benlik değerlendirme etkenleri ile iş memnuniyeti arasında ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Piccolo, Judge, Takahashi, Watanabe ve Locke'un (2005) Japonya'da yaptıkları bir araştırmada (kollektivist kültürler için de) kişinin kendine verdiği değerlerin memnuniyet ve mutluluğun bir belirleyicisi olduğunu belirtmişler ve yüksek benlik saygısının iş memnuniyetini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.

Öğretmenler üzerinde yapılmış, doğrudan benlik saygısı ve iş memnuniyeti ilişkisini araştıran çalışmaların şuana kadar yapılmamış olduğu görülse de, iş memnuniyetinin, benlik saygısı ile bağlantılı birçok alt kavramla ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar mevcuttur.

Benlik saygısı ve iş memnuniyeti ile ilgili yapılan çalışmalar aslında bu iki kavramın karşılıklı olarak etkileşim halinde olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle benlik saygısı hem kişinin iş memnuniyet düzeyini etkilemekte hem de iş memnuniyet düzeyinin düşük ya da yüksek olmasından da etkilenmektedir.

BÖLÜM 2

2.1. YÖNTEM

2.1.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel olarak tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Tarama modeli çalışmaları, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1995, s.77).

İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1995, s.77- 85).

2.1.2. Evren ve Örneklem

Bu tez çalışmasının örneklem grubunu, devlet ve özel ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında görev yapan kırk sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Özel okulların seçimi yapılırken, ilköğretimde uzmanlaşmayı benimseyen okullar belirlenmiş ve bunların arasından seçim yapılmıştır.

Devlet okullarında ise 4. ve 5. sınıf öğretmenleri rastgele seçilerek

belirlenmiştir.

Araştırmaya, 23 kadın, 17 erkek öğretmen katılmıştır.

2.1.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Deneklerin demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından düzenlenmiş olan bir anket, öğretmenlerin iş memnuniyet düzeylerini belirlemek amacıyla Weiss, Davis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilmiş olan "Minnesota İş Memnuniyeti Ölçeği" (MSQ), benlik algıları düzeylerini ölçmek amacıyla da Rosenberg (1968) tarafından geliştirilmiş olan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin, 10 maddeden oluşan Benlik Saygısı alt ölçeği uygulanmıştır.

2.1.3.1. Demografik Özellikler Anketi

Araştırmada katılımcılara, araştırmacı tarafından düzenlenen cinsiyet, yaş, mezun olunan okul ve bölüm, kıdem derecesi hakkındaki bilgileri içeren kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

2.1.3.2. Minnesota İş Memnuniyeti Ölçeği

Akademik araştırmalarda çalışanların iş memnuniyetlerini ölçmek için en fazla tercih edilen model Minnesota İş Memnuniyeti Ölçeğidir. Minnesota İş Memnuniyeti Ölçeği 1967 yılında Weiss, Davis, England ve Lofquist tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte, temel olarak iş koşulları ile iş memnuniyeti ilişkilendirilmektedir (Kantarıcı, 1997: 21). 20 farklı boyutta iş tatminini ölçmeyi amaçlamaktadır; iş arkadaşları ile olan ilişkiler, terfi, ücret, yönetim ilişkileri, başarıma, tanınma, sorumluluk, örgüt politikaları,

güvenlik, statü, yeteneklerden faydalanma, gerçekleştirilen faaliyetler, otorite, yaratıcılık, bağımsızlık, ahlaki değerler, sosyal hizmetler, değişiklik, çalışma koşulları ve teknik yardım (Ergeneli ve Eryiğit, 2001: 167; Riggio, 2003: 219). Baycan tarafından (1985) Türkçeye çevrilip, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Cronbach Alpha=0,77). Baycan (1985), Oran (1989), Görgün (1995) ve Bayraktar'da (1996) çalışmalarında bu ölçeği kullanmışlardır.

Ölçeğin kısa ve uzun olmak üzere iki çeşit formu bulunmaktadır. Bu araştırmada uzun formu (100 soruluk) kullanılmıştır.

Minnesota İş Doyum Ölçeği 1-5 arasında puanlanan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek puanlamasında, Hiç memnun değilim; 1 puan, Memnun değilim; 2 puan, Kararsızım; 3 puan, Memnunum; 4 puan, Çok memnunum; 5 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekte ters soru bulunmamakla beraber, ölçekteki her parametreye ait farklı şekilde ifade edilmiş 5 soru bulunmaktadır. Farklı meslek gruplarına ait ölçeğin norm tabloları mevcuttur. Bu araştırmada denek olarak öğretmenler yer aldığından "öğretmen norm tablosu" kullanılmıştır (Bkz. EK 2). Bu tablodan alınan sonuçlara göre 75 işlenmiş puan ve üstü yüksek puan yüksek memnuniyet derecesini, 25 puan ve altı düşük memnuniyet derecesini göstermektedir. 25-75 arası puanlar 50 ve üstü normal, altı ise normal altı tatmin almış olarak yorumlanmaktadır.

2.1.3.3. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Araştırmada ölçülen değerlerden biri olan benlik algısı düzeyini tespit etmek amacıyla kullanılacak bir ölçek bulunmadığı için, benlik algısıyla bağlantılı olan benlik saygısı ele alınmış ve benlik saygısı ölçeği kullanılmıştır.

Bugün birçok çalışmada benlik saygısı ölçümü için kullanılan güvenilir dört ana ölçekten biri olarak literatürde yer alan ölçek 1968 yılında Rosenberg tarafından geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli 12 alt kategoriden oluşan ölçekte 63 madde yer almaktadır. Ölçek 4 dereceli Likert türü bir ölçektir (1: hiç katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: katılıyorum, 4: tamamen katılıyorum) ve Benlik saygısı, kendilik kavramının sürekliliği, insanlara güven duyma, eleştiriye duyarlılık, depresif duygulanım, hayalperestlik, kişilerarası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme derecesi, psişik izolasyon, psikosomatik belirtiler, ana baba ilgisi olmak üzere 11 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu çalışmada 10 maddeden oluşan Benlik Saygısı alt ölçeği kullanılmıştır. Benlik saygısı alt ölçeğinde olumlu ve olumsuz anlam taşıyan on madde yer almaktadır. Sorulardan beşi ters kodlanmıştır. Bu alt ölçeğin değerlendirme sistemine göre 0-1 puan yüksek, 2-4 puan orta, 5 ve üstü puan düşük benlik saygısı olarak değerlendirilmektedir. Buna göre bireylerin aldığı puanların yüksek olması benlik saygılarının düşük olduğunu göstermektedir (28).Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonunda benlik saygısı kategorisinin geçerliğini sınamak için psikiyatrik görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerle yapılan değerlendirmede öğrencilerin benlik saygıları, kendilerine ilişkin görüşlerine göre, yüksek, orta ve düşük olarak gruplandırılmıştır. Görüşlerden ve benlik saygısı ölçeğinden elde edilen sonuçların arasındaki ilişkiler hesaplanmış ve geçerlik oranı .71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının ise .75 olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma kapsamında benlik saygısı envanterinin iç tutarlık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

2.1.4. Veri Çözümleme Yöntemleri

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 15.0 programı

kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Hipotez testlerinin analizinde t testi analizi kullanılmıştır.

3.BÖLÜM

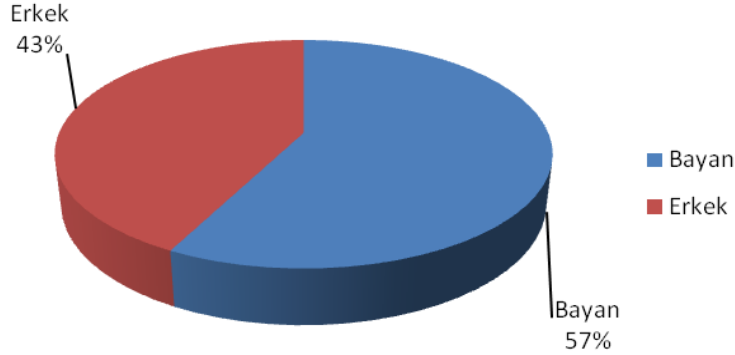
3.1.BULGULAR

3.1.1.Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 13. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Bayan	23	57,5
Erkek	17	42,5
Toplam	40	100,0

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı tablo 1’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 23’ü (% 57,5) bayan, 17’si (% 42,5) erkektir.

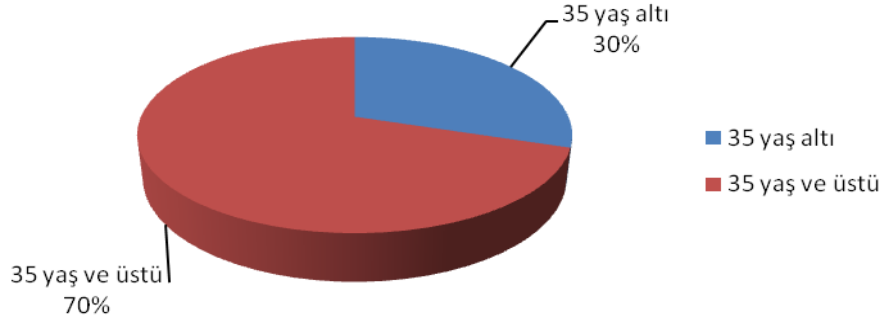


Şekil 5. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılım Grafiği

Tablo 14. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
35 yaş altı	12	30,0
35 yaş ve üstü	28	70,0
Toplam	40	100,0

Örneklem grubunun yaşlarına göre dağılımı tablo 2 ’de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 12’si (% 30,0) 35 yaş altı, 28’i (% 70,0) erkektir.

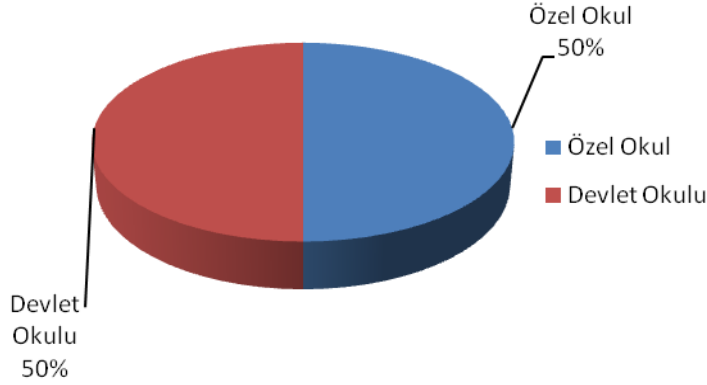


Şekil 6. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılım Grafiği

Tablo 15. Örneklem Grubunun Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Özel Okul	20	50,0
Devlet Okulu	20	50,0
Toplam	40	100,0

Örneklem grubunun görev yaptığı okul türüne göre dağılımı tablo 3 'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 20'sinin (% 50,0) özel okulda, 20'sinin (% 50,0) devlet okulunda görev yaptığı görülmektedir.

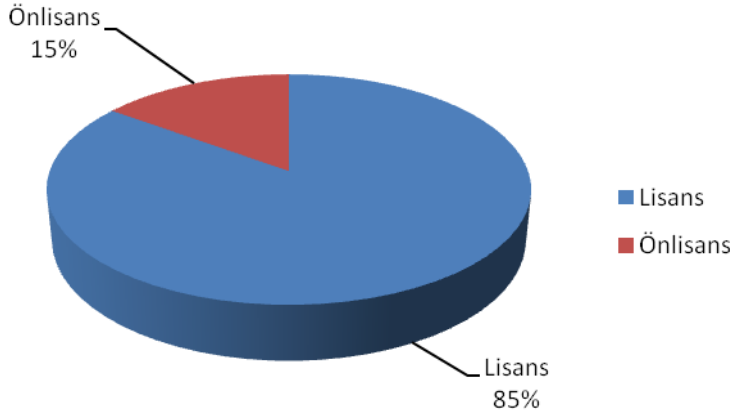


Şekil 7. Örneklem Grubunun Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Dağılım Grafiği

Tablo 16. Örneklem Grubunun Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Lisans	34	85,0
Önlisans	6	15,0
Toplam	40	100,0

Örneklem grubunun mezun olduğu okul türüne göre dağılımı tablo 4 'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 34'ü (% 85,0) lisans, 6'sı (% 15,0) önlisans mezunu olduğu görülmektedir.



Şekil 8. Örneklem Grubunun Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Dağılım Grafiği

Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri ile Görev Yaptığı Okul Türünün İlişkinin İncelenmesi

Tablo 17. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Görev Yaptığı Okul Türünün Çapraz Tablo İlişkisi ile İncelenmesi

			Okul		Toplam
			Özel Okul	Devlet Okulu	
Cinsiyet	Bayan	f	17	6	23
		%	73,9%	26,1%	100,0%
	Erkek	f	17	0	17
		%	100,0%	,0%	100,0%
Toplam		f	34	6	40
		%	85,0%	15,0%	100,0%

Tablo 5 'e göre, araştırmaya katılan bayan öğretmenlerin 17'si (% 73,9) özel okul, 6'sı (% 26,1) devlet okulunda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin tamamı (% 100,0) özel okulda görev yapmaktadır.

Tablo 18. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşları ile Görev Yaptığı Okul Türünün Çapraz Tablo İlişkisi ile İncelenmesi

			Okul		Toplam
			Özel Okul	Devlet Okulu	
Yaş	35 yaş altı	f	10	2	12
		%	83,3%	16,7%	100,0%
	35 yaş ve üstü	f	24	4	28
		%	85,7%	14,3%	100,0%
Toplam		f	34	6	40
		%	85,0%	15,0%	100,0%

Tablo 6 'ya göre, araştırmaya katılan 35 yaş altı öğretmenlerin 10'u (% 83,3) özel okulda, 2'si (% 16,7) devlet okulunda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan 35 yaş ve üstü öğretmenlerin 24'ü (% 85,7) özel okulda, 4'ü (% 14,3) devlet okulunda görev yapmaktadır.

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Özel Okulda Görev Yapan İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Ortalamaları

	Okul				Toplam (N)	Ortalama
	Özel Okul		Devlet Okulu			
	N	Ortalama	N	Ortalama		
Yaş	20	34,75	20	45,40	40	40,07

Tablo 7 'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan özel okulda görev yapan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin yaş ortalaması 34,75; devlet okulunda görev yapan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin yaş ortalaması 45,40 olduğu görülmektedir.

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Özel Okulda Görev Yapan İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Süresi Ortalamaları

	Okul				Toplam (N)	Ortalama
	Özel Okul		Devlet Okulu			
	N	Ortalama	N	Ortalama		
Hizmet süresi	20	12,25	20	23,80	40	18,03

Tablo 8 'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan özel okulda görev yapan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin ortalama hizmet süresinin 12,25 yıl; devlet okulunda görev yapan öğretmenlerinin ortalama hizmet süresinin 23,8 yıl olduğu görülmektedir.

Tablo 21. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Görev Yaptığı Okul Türünün Çapraz Tablo İlişkisi ile İncelenmesi

			Okul türü		Toplam
			Özel Okul	Devlet Okulu	
Benlik saygısı	Yüksek benlik saygısı	f	6	2	8
		%	75,0%	25,0%	100,0%
	Orta benlik saygısı	f	12	11	23
		%	52,2%	47,8%	100,0%
	Düşük benlik saygısı	f	2	7	9
		%	22,2%	77,8%	100,0%
Toplam		f	20	20	40
		%	50,0%	50,0%	100,0%

Tablo 9 'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yüksek benlik saygısına sahip öğretmenlerin 6'sı (% 75,0) özel okulda, 2'si (% 25,0) devlet okulunda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan orta benlik saygısına sahip öğretmenlerin 12'si (% 52,2) özel okulda, 11'i (% 47,8) devlet okulunda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan düşük benlik saygısına sahip öğretmenlerin 2'si (% 22,2) özel okulda, 7'si (% 77,8) devlet okulunda görev yapmaktadır.

Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti Düzeyleri ile Demografik Özellikler Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkileri

Tablo 22. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Sosyal yardımlar	Bayan	23	47,740	28,015	-0,028	0,978
	Erkek	17	48,000	31,185		
Yaratıcılık	Bayan	23	29,390	29,532	-0,634	0,530
	Erkek	17	35,710	33,211		
Ahlaki değerler	Bayan	23	54,870	32,700	-0,656	0,515
	Erkek	17	61,410	28,901		
Kendi kendine yetme	Bayan	23	43,130	34,075	-0,405	0,688
	Erkek	17	47,470	32,772		
Çeşitlilik	Bayan	23	32,000	35,027	0,598	0,554
	Erkek	17	25,590	31,399		
Otorite	Bayan	23	45,910	39,464	-0,122	0,903
	Erkek	17	47,470	40,172		
Yeteneğin ifadesi	Bayan	23	37,300	33,194	0,001	0,999
	Erkek	17	37,290	32,569		
Sosyal mevki	Bayan	23	47,170	37,710	-0,655	0,517
	Erkek	17	55,120	38,239		
İşletme politikası ve uygulama	Bayan	23	56,260	30,987	1,037	0,306
	Erkek	17	45,120	36,892		
Süpervizyon insan ilişkileri	Bayan	23	21,570	27,634	0,209	0,835
	Erkek	17	19,760	25,808		

Emniyet	Bayan	23	34,520	34,306	0,005	0,996
	Erkek	17	34,470	29,650		
Ödemeler	Bayan	23	22,740	28,296	-0,022	0,982
	Erkek	17	22,940	28,796		
Çalışma koşulları	Bayan	23	25,830	22,478	0,707	0,484
	Erkek	17	20,880	20,961		
İlerleme	Bayan	23	12,090	17,106	-1,177	0,247
	Erkek	17	19,650	23,574		
Süpervizyon teknik	Bayan	23	16,780	21,269	-0,515	0,609
	Erkek	17	21,530	36,739		
Çalışma arkadaşları	Bayan	23	28,350	24,397	-1,563	0,126
	Erkek	17	42,120	31,351		
Sorumluluk	Bayan	23	37,700	34,814	0,120	0,905
	Erkek	17	36,350	35,537		
Takdir	Bayan	23	37,170	34,230	0,571	0,571
	Erkek	17	30,760	36,181		
Başarı	Bayan	23	53,300	37,624	-0,084	0,934
	Erkek	17	54,350	41,017		
Aktivite	Bayan	23	39,740	31,535	-0,198	0,844
	Erkek	17	41,710	30,259		

Tablo 10 'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sosyal yardımlar düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,028$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden yaratıcılık düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,634$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden ahlaki değerler düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,656$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden kendi kendine yetme düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,405$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden çeşitlilik düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,598$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden otorite düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,122; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden yeteneğin ifadesi düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,001; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sosyal mevki düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,655; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden işletme politikası ve uygulama düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,037; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden süpervizyon insan ilişkileri düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,209; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden emniyet düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,005; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden ödemeler düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,022; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden çalışma koşulları düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,707; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden ilerleme düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,177; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden süpervizyon teknik düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen

bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,515$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden çalışma arkadaşları düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,563$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sorumluluk düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,120$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden takdir düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,571$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden başarı düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,084$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden aktivite düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,198$; $p>0.05$).

Tablo 23. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti Düzeyleri ile Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Sosyal yardımlar	35 yaş altı	12	48,250	31,918	0,056	0,955
	35 yaş ve üstü	28	47,680	28,296		
Yaratıcılık	35 yaş altı	12	39,750	36,317	1,029	0,310
	35 yaş ve üstü	28	28,790	28,354		
Ahlaki değerler	35 yaş altı	12	65,250	26,860	1,018	0,315
	35 yaş ve üstü	28	54,390	32,421		
Kendi kendine yetme	35 yaş altı	12	49,330	37,905	0,539	0,593
	35 yaş ve üstü	28	43,110	31,495		
Çeşitlilik	35 yaş altı	12	39,170	35,848	1,239	0,223
	35 yaş ve üstü	28	25,040	31,830		
Otorite	35 yaş altı	12	55,080	41,732	0,895	0,376
	35 yaş ve üstü	28	42,930	38,350		
Yeteneğin ifadesi	35 yaş altı	12	45,000	35,152	0,980	0,333
	35 yaş ve üstü	28	34,000	31,390		
Sosyal mevki	35 yaş altı	12	54,500	38,944	0,430	0,670
	35 yaş ve üstü	28	48,860	37,687		
İşletme politikası ve uygulama	35 yaş altı	12	69,000	27,002	2,262	0,029
	35 yaş ve üstü	28	44,040	33,807		
Süpervizyon insan ilişkileri	35 yaş altı	12	32,330	35,397	1,854	0,072
	35 yaş ve üstü	28	15,860	20,571		
Emniyet	35 yaş altı	12	43,500	35,913	1,170	0,249
	35 yaş ve üstü	28	30,640	30,051		
Ödemeler	35 yaş altı	12	34,750	35,105	1,805	0,079
	35 yaş ve üstü	28	17,710	23,482		
Çalışma koşulları	35 yaş altı	12	27,580	29,034	0,731	0,469
	35 yaş ve üstü	28	22,070	18,111		
İlerleme	35 yaş altı	12	24,670	29,181	1,993	0,053
	35 yaş ve üstü	28	11,290	13,632		
Süpervizyon teknik	35 yaş altı	12	41,080	40,907	3,729	0,001
	35 yaş ve üstü	28	9,250	13,402		
Çalışma arkadaşları	35 yaş altı	12	53,080	34,932	3,075	0,004
	35 yaş ve üstü	28	26,110	20,311		
Sorumluluk	35 yaş altı	12	54,670	39,773	2,195	0,034
	35 yaş ve üstü	28	29,610	29,946		
Takdir	35 yaş altı	12	36,330	38,997	0,222	0,826
	35 yaş ve üstü	28	33,640	33,519		
Başarı	35 yaş altı	12	56,830	41,865	0,327	0,745
	35 yaş ve üstü	28	52,430	37,825		
Aktivite	35 yaş altı	12	43,080	33,329	0,335	0,739
	35 yaş ve üstü	28	39,500	29,962		

Tablo 23'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sosyal yardımlar düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,056$;

$p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden yaratıcılık düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,029$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden ahlaki değerler düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,018$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden kendi kendine yetme düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,539$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden çeşitlilik düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,239$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden otorite düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,895$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden yeteneğin ifadesi düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,980$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sosyal mevki düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,430$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden işletme politikası ve uygulama düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,262$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, 35 yaş altı öğretmenlerin işletme politikası ve uygulama düzeyi, 35 yaş ve üstü öğretmenlerin işletme politikası ve uygulama düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden süpervizyon insan ilişkileri düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen

bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,854$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden emniyet düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,170$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden ödemeler düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,805$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden çalışma koşulları düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,731$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden ilerleme düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,993$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden süpervizyon teknik düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,729$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, 35 yaş altı öğretmenlerin süpervizyon teknik düzeyi, 35 yaş ve üstü öğretmenlerin süpervizyon teknik düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden çalışma arkadaşları düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,075$; $p>0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, 35 yaş altı öğretmenlerin çalışma arkadaşları düzeyi, 35 yaş ve üstü öğretmenlerin çalışma arkadaşları düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sorumluluk düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,195$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, 35 yaş altı öğretmenlerin sorumluluk düzeyi, 35 yaş ve üstü öğretmenlerin sorumluluk düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden takdir düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak

anlamli bulunmamıştır ($t=0,222$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden başarı düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,327$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden aktivite düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,335$; $p>0.05$).

Tablo 24. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti Düzeyleri ile Görev Yaptığı Okul Türü Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Sosyal yardımlar	Özel Okul	20	55,650	27,749	1,744	0,089
	Devlet Okulu	20	40,050	28,803		
Yaratıcılık	Özel Okul	20	43,350	31,022	2,452	0,019
	Devlet Okulu	20	20,800	27,004		
Ahlaki değerler	Özel Okul	20	63,850	26,374	1,278	0,209
	Devlet Okulu	20	51,450	34,453		
Kendi kendine yetme	Özel Okul	20	50,850	33,380	1,124	0,268
	Devlet Okulu	20	39,100	32,736		
Çeşitlilik	Özel Okul	20	43,750	33,354	3,026	0,004
	Devlet Okulu	20	14,800	26,803		
Otorite	Özel Okul	20	66,350	36,438	3,656	0,001
	Devlet Okulu	20	26,800	31,821		
Yeteneğin ifadesi	Özel Okul	20	50,950	30,775	2,896	0,006
	Devlet Okulu	20	23,650	28,805		
Sosyal mevki	Özel Okul	20	65,450	34,237	2,696	0,010
	Devlet Okulu	20	35,650	35,649		
İşletme politikası ve uygulama	Özel Okul	20	74,900	21,947	6,108	0,000
	Devlet Okulu	20	28,150	26,264		
Süpervizyon insan ilişkileri	Özel Okul	20	34,650	30,514	3,836	0,000
	Devlet Okulu	20	6,950	10,575		
Emniyet	Özel Okul	20	48,600	33,289	3,073	0,004
	Devlet Okulu	20	20,400	24,007		
Ödemeler	Özel Okul	20	37,650	33,566	3,889	0,000
	Devlet Okulu	20	8,000	6,000		
Çalışma koşulları	Özel Okul	20	28,950	25,241	1,549	0,130
	Devlet Okulu	20	18,500	16,523		
İlerleme	Özel Okul	20	21,000	24,824	1,840	0,074
	Devlet Okulu	20	9,600	12,313		
Süpervizyon teknik	Özel Okul	20	32,700	34,957	3,495	0,001
	Devlet Okulu	20	4,900	6,577		
Çalışma arkadaşları	Özel Okul	20	45,850	30,299	2,859	0,007
	Devlet Okulu	20	22,550	20,265		
Sorumluluk	Özel Okul	20	53,550	34,363	3,370	0,002
	Devlet Okulu	20	20,700	26,815		
Takdir	Özel Okul	20	46,400	38,024	2,289	0,028
	Devlet Okulu	20	22,500	27,088		
Başarı	Özel Okul	20	67,500	35,885	2,385	0,022
	Devlet Okulu	20	40,000	37,022		
Aktivite	Özel Okul	20	49,350	28,869	1,870	0,069
	Devlet Okulu	20	31,800	30,480		

Tablo 24'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sosyal yardımlar düzeyi puanlarının

görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,744$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden yaratıcılık düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,452$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyi, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin yaratıcılık düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden ahlaki değerler düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,278$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden kendi kendine yetme düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,124$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden çeşitlilik düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,026$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin çeşitlilik düzeyi, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin çeşitlilik düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden otorite düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,656$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin otorite düzeyi, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin otorite düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden yeteneğin ifadesi düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,896$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin yeteneğin ifadesi düzeyi, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin yeteneğin ifadesi düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sosyal mevki düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,696$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin sosyal mevki düzeyi, devlet

okulunda görev yapan öğretmenlerin sosyal mevki düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden işletme politikası ve uygulama düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=6,108$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin işletme politikası ve uygulama düzeyi, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin işletme politikası ve uygulama düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden süpervizyon insan ilişkileri düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,836$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin süpervizyon insan ilişkileri düzeyi, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin süpervizyon insan ilişkileri düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden emniyet düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,073$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin emniyet düzeyi, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin emniyet düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden ödemeler düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,889$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin ödemeler düzeyi, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin ödemeler düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden çalışma koşulları düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,549$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden ilerleme düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,840$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden süpervizyon teknik düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,495$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin süpervizyon teknik düzeyi, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin süpervizyon teknik düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden çalışma arkadaşları düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,859$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin çalışma arkadaşları düzeyi, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin çalışma arkadaşları düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sorumluluk düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,370$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin sorumluluk düzeyi, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin sorumluluk düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden takdir düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,289$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin takdir düzeyi, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin takdir düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden başarı düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,385$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, özel okulda görev yapan öğretmenlerin başarı düzeyi, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin başarı düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden aktivite düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,870$; $p>0.05$).

Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Demografik Özellikler Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkileri

Tablo 25. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Benlik saygısı	Bayan	23	2,870	1,687	-1,694	0,098
	Erkek	17	3,765	1,602		

Tablo 25’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel

olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,694$; $p>0.05$).

Tablo 26. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Benlik saygısı	35 yaş altı	12	2,333	2,188	-2,374	0,023
	35 yaş ve üstü	28	3,643	1,283		

Tablo 26’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-2,374$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, yaşları 35 yaş altı olan öğretmenlerin benlik saygı düzeyi, yaşları 35 yaş ve üstü olan öğretmenlerin benlik saygı düzeyinden yüksektir. Yaşları 35 yaş altı ve 35 yaş ve üstü olan öğretmenler düşük benlik saygısına sahiptir.

Tablo 27. Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Görev Yaptığı Okul Türü Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Benlik saygısı	Özel Okul	20	2,850	1,899	-1,521	0,136
	Devlet Okulu	20	3,650	1,387		

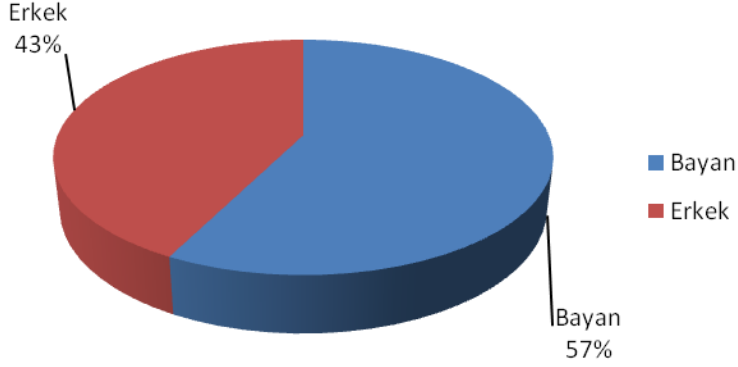
Tablo 27’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeyi puanlarının görev yaptığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,521$; $p>0.05$).

Özel Okullarla Yapılan Çalışmalarda Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 16. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Bayan	23	57,5
Erkek	17	42,5
Toplam	40	100,0

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 16'da incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 23'ü (% 57,5) bayan, 17'si (% 42,5) erkektir.

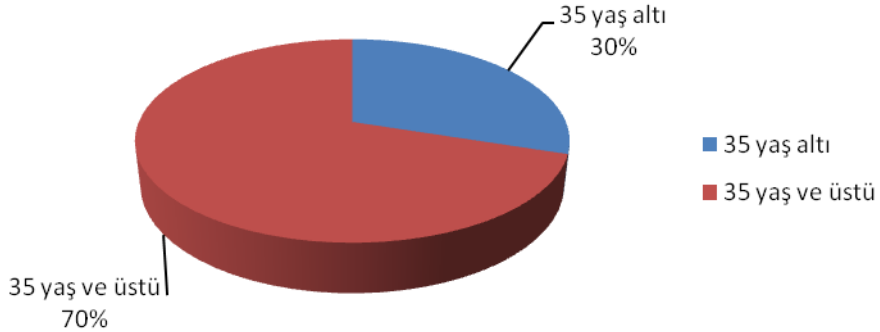


Şekil 5. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılım Grafiği

Tablo 17. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
35 yaş altı	12	30,0
35 yaş ve üstü	28	70,0
Toplam	40	100,0

Örneklem grubunun yaşlarına göre dağılımı Tablo 'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 12'si (% 30,0) 35 yaş altı, 28'i (% 70,0) erkektir.

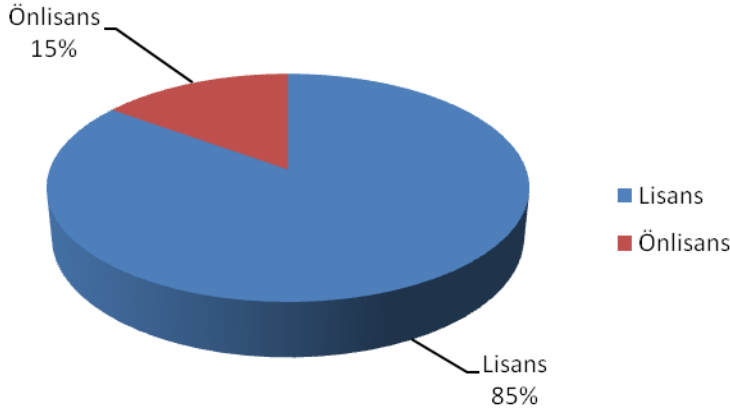


Şekil 6. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılım Grafiği

Tablo 18. Örneklem Grubunun Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Lisans	34	85,0
Önlisans	6	15,0
Toplam	40	100,0

Örneklem grubunun mezun olduğu okul türüne göre dağılımı Tablo 'de incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 34'ü (% 85,0) lisans, 6'sı (% 15,0) önlisans mezunu olduğu görülmektedir.



Şekil 7. Örneklem Grubunun Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Dağılım Grafiği

Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri ile Görev Yaptığı Okul Türünün İlişkisinin İncelenmesi

Tablo 19. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Görev Yaptığı Okul Türünün Çapraz Tablo İlişkisi ile İncelenmesi

			Okul		Toplam
			Uygulama Yapan	Uygulama Yapmayan	
Cinsiyet	Bayan	f	17	6	23
		%	73,9%	26,1%	100,0%
	Erkek	f	17	0	17
		%	100,0%	,0%	100,0%
Toplam		f	34	6	40
		%	85,0%	15,0%	100,0%

Tablo 'a göre, araştırmaya katılan bayan öğretmenlerin 17'si (% 73,9) uygulama yapan özel okul, 6'sı (% 26,1) uygulama yapmayan özel okulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin tamamı (% 100,0) uygulama yapan özel okulda görev yapmaktadır.

Tablo 20. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşları ile Görev Yaptığı Okul Türünün Çapraz Tablo İlişkisi ile İncelenmesi

			Okul		Toplam
			Uygulama Yapan	Uygulama Yapmayan	
Yaş	35 yaş altı	f	10	2	12
		%	83,3%	16,7%	100,0%
	35 yaş ve üstü	f	24	4	28
		%	85,7%	14,3%	100,0%
Toplam		f	34	6	40
		%	85,0%	15,0%	100,0%

Tablo 'ye göre, araştırmaya katılan 35 yaş altı öğretmenlerin 10'u (% 83,3) uygulama yapan özel okulda, 2'si (% 16,7) uygulama yapmayan özel okulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan 35 yaş ve üstü öğretmenlerin 24'ü (% 85,7) uygulama yapan özel okulda, 4'ü (% 14,3) uygulama yapmayan özel okulda görev yapmaktadır.

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Uygulama yapan özel okulda Görev Yapan İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Ortalamaları

	Okul				Toplam (N)	Ortalama
	Uygulama Yapan		Uygulama Yapmayan			
	N	Ortalama	N	Ortalama		
Yaş	20	34,75	20	45,40	40	40,07

Tablo 'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan uygulama yapan özel okulda görev yapan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin yaş ortalaması 34,75; uygulama yapmayan özel okulda görev yapan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin yaş ortalaması 45,40 olduğu görülmektedir.

Tablo 22. Araştırmaya Katılan Uygulama yapan özel okulda Görev Yapan İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Süresi Ortalamaları

	Okul				Toplam (N)	Ortalama
	Uygulama Yapan		Uygulama Yapmayan			
	N	Ortalama	N	Ortalama		
Hizmet süresi	20	12,25	20	23,80	40	18,03

Tablo 'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan uygulama yapan özel okulda görev yapan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin ortalama hizmet süresinin 12,25 yıl; uygulama yapmayan özel okulda görev yapan öğretmenlerinin ortalama hizmet süresinin 23,8 yıl olduğu görülmektedir.

Tablo 23. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Görev Yaptığı Okul Türünün Çapraz Tablo İlişkisi ile İncelenmesi

			Okul türü		Toplam
			Uygulama Yapan	Uygulama Yapmayan	
Benlik saygısı	Yüksek benlik saygısı	f	6	2	8
		%	75,0%	25,0%	100,0%
	Orta benlik saygısı	f	12	11	23
		%	52,2%	47,8%	100,0%
	Düşük benlik saygısı	f	2	7	9
		%	22,2%	77,8%	100,0%
Toplam		f	20	20	40
		%	50,0%	50,0%	100,0%

Tablo 'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yüksek benlik saygısına sahip öğretmenlerin 6'sı (% 75,0) uygulama yapan özel okulda, 2'si (% 25,0) uygulama yapmayan özel okulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan orta benlik saygısına sahip öğretmenlerin 12'si (% 52,2) uygulama yapan özel okulda, 11'i (% 47,8) uygulama yapmayan özel okulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan düşük benlik saygısına sahip öğretmenlerin 2'si (% 22,2) uygulama yapan özel okulda, 7'si (% 77,8) uygulama yapmayan özel okulda görev yapmaktadır.

Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti Düzeyleri ile Demografik Özellikler Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkileri

Tablo 24. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Sosyal yardımlar	Bayan	23	47,740	28,015	-0,028	0,978
	Erkek	17	48,000	31,185		
Yaratıcılık	Bayan	23	29,390	29,532	-0,634	0,530
	Erkek	17	35,710	33,211		
Ahlaki değerler	Bayan	23	54,870	32,700	-0,656	0,515
	Erkek	17	61,410	28,901		
Kendi kendine yetme	Bayan	23	43,130	34,075	-0,405	0,688
	Erkek	17	47,470	32,772		
Çeşitlilik	Bayan	23	32,000	35,027	0,598	0,554
	Erkek	17	25,590	31,399		
Otorite	Bayan	23	45,910	39,464	-0,122	0,903
	Erkek	17	47,470	40,172		
Yeteneğin ifadesi	Bayan	23	37,300	33,194	0,001	0,999
	Erkek	17	37,290	32,569		
Sosyal mevki	Bayan	23	47,170	37,710	-0,655	0,517
	Erkek	17	55,120	38,239		
İşletme politikası ve uygulama	Bayan	23	56,260	30,987	1,037	0,306
	Erkek	17	45,120	36,892		
Süpervizyon insan ilişkileri	Bayan	23	21,570	27,634	0,209	0,835
	Erkek	17	19,760	25,808		
Emniyet	Bayan	23	34,520	34,306	0,005	0,996
	Erkek	17	34,470	29,650		
Ödemeler	Bayan	23	22,740	28,296	-0,022	0,982
	Erkek	17	22,940	28,796		
Çalışma koşulları	Bayan	23	25,830	22,478	0,707	0,484
	Erkek	17	20,880	20,961		
İlerleme	Bayan	23	12,090	17,106	-1,177	0,247
	Erkek	17	19,650	23,574		
Süpervizyon teknik	Bayan	23	16,780	21,269	-0,515	0,609
	Erkek	17	21,530	36,739		
Çalışma arkadaşları	Bayan	23	28,350	24,397	-1,563	0,126
	Erkek	17	42,120	31,351		
Sorumluluk	Bayan	23	37,700	34,814	0,120	0,905
	Erkek	17	36,350	35,537		
Takdir	Bayan	23	37,170	34,230	0,571	0,571
	Erkek	17	30,760	36,181		
Başarı	Bayan	23	53,300	37,624	-0,084	0,934
	Erkek	17	54,350	41,017		
Aktivite	Bayan	23	39,740	31,535	-0,198	0,844
	Erkek	17	41,710	30,259		

Tablo 'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sosyal yardımlar düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,028$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti

düzeylelerinden yaratıcılık düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,634; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden ahlaki değerler düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,656; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden kendi kendine yetme düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,405; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden çeşitlilik düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,598; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden otorite düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,122; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden yeteneğin ifadesi düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,001; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sosyal mevki düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,655; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden işletme politikası ve uygulama düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,037; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden süpervizyon insan ilişkileri düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,209; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden emniyet düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,005; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti

düzeylerinden ödemeler düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,022$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden çalışma koşulları düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,707$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden ilerleme düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,177$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden süpervizyon teknik düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,515$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden çalışma arkadaşları düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,563$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sorumluluk düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,120$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden takdir düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,571$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden başarı düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,084$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden aktivite düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,198$; $p>0.05$).

Tablo 25. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti Düzeyleri ile Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Sosyal yardımlar	35 yaş altı	12	48,250	31,918	0,056	0,955
	35 yaş ve üstü	28	47,680	28,296		
Yaraticılık	35 yaş altı	12	39,750	36,317	1,029	0,310
	35 yaş ve üstü	28	28,790	28,354		
Ahlaki değerler	35 yaş altı	12	65,250	26,860	1,018	0,315
	35 yaş ve üstü	28	54,390	32,421		
Kendi kendine yetme	35 yaş altı	12	49,330	37,905	0,539	0,593
	35 yaş ve üstü	28	43,110	31,495		
Çeşitlilik	35 yaş altı	12	39,170	35,848	1,239	0,223
	35 yaş ve üstü	28	25,040	31,830		
Otorite	35 yaş altı	12	55,080	41,732	0,895	0,376
	35 yaş ve üstü	28	42,930	38,350		
Yeteneğin ifadesi	35 yaş altı	12	45,000	35,152	0,980	0,333
	35 yaş ve üstü	28	34,000	31,390		
Sosyal mevki	35 yaş altı	12	54,500	38,944	0,430	0,670
	35 yaş ve üstü	28	48,860	37,687		
İşletme politikası ve uygulama	35 yaş altı	12	69,000	27,002	2,262	0,029
	35 yaş ve üstü	28	44,040	33,807		
Süpervizyon insan ilişkileri	35 yaş altı	12	32,330	35,397	1,854	0,072
	35 yaş ve üstü	28	15,860	20,571		
Emniyet	35 yaş altı	12	43,500	35,913	1,170	0,249
	35 yaş ve üstü	28	30,640	30,051		
Ödemeler	35 yaş altı	12	34,750	35,105	1,805	0,079
	35 yaş ve üstü	28	17,710	23,482		
Çalışma koşulları	35 yaş altı	12	27,580	29,034	0,731	0,469
	35 yaş ve üstü	28	22,070	18,111		
İlerleme	35 yaş altı	12	24,670	29,181	1,993	0,053
	35 yaş ve üstü	28	11,290	13,632		
Süpervizyon teknik	35 yaş altı	12	41,080	40,907	3,729	0,001
	35 yaş ve üstü	28	9,250	13,402		
Çalışma arkadaşları	35 yaş altı	12	53,080	34,932	3,075	0,004
	35 yaş ve üstü	28	26,110	20,311		
Sorumluluk	35 yaş altı	12	54,670	39,773	2,195	0,034
	35 yaş ve üstü	28	29,610	29,946		
Takdir	35 yaş altı	12	36,330	38,997	0,222	0,826
	35 yaş ve üstü	28	33,640	33,519		
Başarı	35 yaş altı	12	56,830	41,865	0,327	0,745
	35 yaş ve üstü	28	52,430	37,825		
Aktivite	35 yaş altı	12	43,080	33,329	0,335	0,739
	35 yaş ve üstü	28	39,500	29,962		

Tablo 23'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sosyal yardımlar düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,056$;

$p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden yaratıcılık düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,029$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden ahlaki değerler düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,018$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden kendi kendine yetme düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,539$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden çeşitlilik düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,239$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden otorite düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,895$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden yeteneğin ifadesi düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,980$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sosyal mevki düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,430$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden işletme politikası ve uygulama düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,262$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, 35 yaş altı öğretmenlerin işletme politikası ve uygulama düzeyi, 35 yaş ve üstü öğretmenlerin işletme politikası ve uygulama düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti

düzeylelerinden süpervizyon insan ilişkileri düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,854; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden emniyet düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,170; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden ödemeler düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,805; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden çalışma koşulları düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,731; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden ilerleme düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,993; p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden süpervizyon teknik düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,729; p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, 35 yaş altı öğretmenlerin süpervizyon teknik düzeyi, 35 yaş ve üstü öğretmenlerin süpervizyon teknik düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden çalışma arkadaşları düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,075; p>0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, 35 yaş altı öğretmenlerin çalışma arkadaşları düzeyi, 35 yaş ve üstü öğretmenlerin çalışma arkadaşları düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sorumluluk düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,195; p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, 35 yaş altı öğretmenlerin sorumluluk düzeyi, 35 yaş ve üstü öğretmenlerin sorumluluk düzeyinden yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden takdir düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,222$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden başarı düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,327$; $p>0.05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden aktivite düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,335$; $p>0.05$).

Tablo 26. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin İş Memnuniyeti Düzeyleri ile Görev Yaptığı Okul Türü Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sosyal yardımlar	Uygulama Yapan	20	55,650	27,749	1,744	0,089
	Uygulama Yapmayan	20	40,050	28,803		
Yaratıcılık	Uygulama Yapan	20	43,350	31,022	2,452	0,019
	Uygulama Yapmayan	20	20,800	27,004		
Ahlaki değerler	Uygulama Yapan	20	63,850	26,374	1,278	0,209
	Uygulama Yapmayan	20	51,450	34,453		
Kendi kendine yetme	Uygulama Yapan	20	50,850	33,380	2,213	0,034
	Uygulama Yapmayan	20	30,350	24,538		
Çeşitlilik	Uygulama Yapan	20	43,750	33,354	0,614	0,543
	Uygulama Yapmayan	20	38,000	25,352		
Otorite	Uygulama Yapan	20	66,350	36,438	0,469	0,641
	Uygulama Yapmayan	20	60,900	36,989		
Yeteneğin ifadesi	Uygulama Yapan	20	50,950	30,775	0,153	0,879
	Uygulama Yapmayan	20	49,500	29,025		
Sosyal mevki	Uygulama Yapan	20	65,450	34,237	0,617	0,541
	Uygulama Yapmayan	20	58,600	35,965		
İşletme politikası ve uygulama	Uygulama Yapan	20	74,900	21,947	2,072	0,045
	Uygulama Yapmayan	20	58,400	28,042		
Süpervizyon insan ilişkileri	Uygulama Yapan	20	34,650	30,514	0,318	0,752
	Uygulama Yapmayan	20	31,650	29,171		
Emniyet	Uygulama Yapan	20	48,600	33,289	0,684	0,498
	Uygulama Yapmayan	20	41,400	33,238		
Ödemeler	Uygulama Yapan	20	37,650	33,566	0,578	0,567
	Uygulama Yapmayan	20	31,700	31,556		
Çalışma koşulları	Uygulama Yapan	20	28,950	25,241	1,549	0,131
	Uygulama Yapmayan	20	18,500	16,523		

İlerleme	Uygulama Yapan	20	21,000	24,824	1,840	0,074
	Uygulama Yapmayan	20	9,600	12,313		
Süpervizyon teknik	Uygulama Yapan	20	32,700	34,957	0,326	0,746
	Uygulama Yapmayan	20	29,200	32,968		
Çalışma arkadaşları	Uygulama Yapan	20	45,850	30,299	0,183	0,855
	Uygulama Yapmayan	20	44,100	30,058		
Sorumluluk	Uygulama Yapan	20	53,550	34,363	2,950	0,005
	Uygulama Yapmayan	20	24,950	26,429		
Takdir	Uygulama Yapan	20	46,400	38,024	0,553	0,583
	Uygulama Yapmayan	20	39,950	35,695		
Başarı	Uygulama Yapan	20	67,500	35,885	0,560	0,579
	Uygulama Yapmayan	20	61,100	36,365		
Aktivite	Uygulama Yapan	20	49,350	28,869	1,870	0,069
	Uygulama Yapmayan	20	31,800	30,480		

Tablo 24'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden sosyal yardımlar düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,744$; $p=0,089>0,05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyeti düzeylerinden yaratıcılık düzeyi puanlarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,45$; $p=0,019<0,05$). Uygulama yapan özel okulun yaratıcılık puanları, uygulama yapmayan özel okulun yaratıcılık puanlarından yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin ahlaki değerler puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,278$; $p=0,209>0,05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin kendi kendine yetme puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,21$; $p=0,034<0,05$). Uygulama yapan özel okulun kendi kendine yetme puanları, uygulama yapmayan özel okulun kendi kendine yetme puanlarından yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin çeşitlilik puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,614$; $p=0,543>0,05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin otorite puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,469$; $p=0,641>0,05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin yeteneğin ifadesi puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($t=0,153$; $p=0,879>0,05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin sosyal mevki puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($t=0,617$; $p=0,541>0,05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin işletme politikası ve uygulama puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,07$; $p=0,045<0,05$). Uygulama yapan özel okulun işletme politikası ve uygulama puanları, uygulama yapmayan özel okulun işletme politikası ve uygulama puanlarından yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin süpervizyon insan ilişkileri puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($t=0,318$; $p=0,752>0,05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin emniyet puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($t=0,684$; $p=0,498>0,05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin ödemeler puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($t=0,578$; $p=0,567>0,05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin çalışma koşulları puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($t=1,549$; $p=0,131>0,05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin ilerleme puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($t=1,840$; $p=0,074>0,05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin süpervizyon teknik puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($t=0,326$; $p=0,746>0,05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin çalışma arkadaşları puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,183$; $p=0,855>0,05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin sorumluluk puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,95$; $p=0,005<0,05$). Uygulama yapan özel okulun sorumluluk puanları, uygulama yapmayan özel okulun sorumluluk puanlarından yüksektir.

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin takdir puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,553$; $p=0,583>0,05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin başarı puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=0,560$; $p=0,579>0,05$).

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin aktivite puanları ortalamalarının görev yaptığı okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1,870$; $p=0,069>0,05$).

Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Demografik Özellikler Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkileri

Tablo 27. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Benlik saygısı	Bayan	23	2,870	1,687	-1,694	0,098
	Erkek	17	3,765	1,602		

Tablo 25'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeyi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,694$; $p>0,05$).

Tablo 28. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Yaş Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Benlik saygısı	35 yaş altı	12	2,333	2,188	-2,374	0,023
	35 yaş ve üstü	28	3,643	1,283		

Tablo 26’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeyi puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-2,374$; $p<0.05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, yaşları 35 yaş altı olan öğretmenlerin benlik saygı düzeyi, yaşları 35 yaş ve üstü olan öğretmenlerin benlik saygı düzeyinden yüksektir. Yaşları 35 yaş altı ve 35 yaş ve üstü olan öğretmenler düşük benlik saygısına sahiptir.

Tablo 29. Uygulama Yapan ve Yapmayan Özel İlköğretim Okullarında Çalışan 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Görev Yaptığı Okul Türü Değişkeni Arasındaki Farklılaşma Durumu İlişkisi

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Benlik saygısı	Uygulama Yapan Özel Okul	20	3,550	1,317	-0,785	0,437
	Uygulama Yapmayan Özel Okul	20	3,850	1,089		

Tablo 27’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeyi puanlarının görev yaptığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,785$; $p=0,437>0,05$).

BÖLÜM 4

4.1 TARTIŞMA

Bu araştırma ilköğretimin 4. ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin benlik algısı ve iş memnuniyetleri düzeyleri arasında, her derse branş öğretmenlerinin girdiği özel okullar ve 1-5. sınıf öğretmenliğinin esas olduğu devlet okullarında, karşılaştırmalı olarak bakıldığı zaman farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığı zaman, iş memnuniyeti hipotezinin doğrulandığı (özel okul öğretmenlerinde iş memnuniyeti daha fazla çıkmıştır), benlik algısı hipotezinin ise doğrulanmadığı (özel okul öğretmenleri ile devlet okulu öğretmenlerinin benlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur) görülmektedir.

Aşağıda araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre hipotezler değerlendirilmiştir:

H1:Araştırmaya katılan devlet ve özel ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarında çalışan öğretmenlerin iş memnuniyet düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

(Kabul)

H₂: Araştırmaya katılan devlet ve özel ilköğretim okulları 4. ve 5.sınıfta çalışan öğretmenlerin iş memnuniyet düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark vardır.

(Red)

Araştırma sonuçları öğretmenlerin iş memnuniyeti düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak değişmediğini göstermiştir. Bu bize iş memnuniyetini etkileyen çeşitli faktörlerin kadın ve erkek öğretmenleri aynı şekilde etkilediğini göstermektedir.

Bunda katılımcıların %70'inin 35 yaş ve üstü olmasının etkisi olduğu, aynı zamanda katılımcıların o andaki durumu değerlendirdikleri, genel anlamda memnuniyeti yansıtmadıkları ve anketin okul ortamında yapılmış olmasının da katılımcının objektif

değerlendirmesini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

H₃: Araştırmaya katılan devlet ve özel ilköğretim okulları 4. ve 5.sınıfta çalışan öğretmenlerin iş memnuniyet düzeyleri arasında yaşlara göre anlamlı fark yoktur.

(Red)

H₄: Araştırmaya katılan devlet ve özel ilköğretim okulları 4. ve 5.sınıfta çalışan öğretmenlerin iş memnuniyet düzeyleri arasında yaşlara göre anlamlı fark vardır.

(Kabul)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu 35 yaş ve üstüdür. Kariyer beklentilerinin azaldığı, okul kültürüne daha uyumlu hale geldiği, eğitim sistemine alışıldığı belli bir yaş sonrası iş memnuniyetini etkileyen çeşitli faktörlerle ilgili beklentilerin de minimum düzeye inmesine neden olmaktadır. Bu da öğretmenlerin işlerinde, gerçekte olmasalar bile, daha memnun gözükmelerine neden olmaktadır. Yine belli bir dönemden sonra öğretmenlerin okul dışında da başka gelir kaynakları bulması, okulla ilgili memnuniyetsizliklerini azaltmaktadır.

H₅: Araştırmaya katılan devlet ve özel ilköğretim okulları 4. ve 5.sınıfta çalışan öğretmenlerin iş memnuniyet düzeyleri arasında görev yaptığı okul türüne göre anlamlı fark yoktur. **(Red)**

H₆: Araştırmaya katılan devlet ve özel ilköğretim okulları 4. ve 5.sınıfta çalışan öğretmenlerin iş memnuniyet düzeyleri arasında görev yaptığı okul türüne göre anlamlı fark vardır. **(Kabul)**

Araştırmaya katılan özel okul ve devlet okulu arasında farklılaşma olması bize, özel okulda çalışan öğretmenlerin beklentilerinin okul tarafından daha çok karşılandığını, devlet okulunda çalışan öğretmenlerinse okuldan beklentilerinin daha az karşılandığını göstermektedir. Sonuçlara bakıldığı zaman bunda maaş artışının yanı sıra yapılan işin takdiri ve görev dağılımının da etkili olduğu görülmektedir. Özel

okulun dinamik yapısı, maddi ve manevi beklentilerin karşılıklı paylaşılabilir olmasının sonuçları etkilediği düşünülmektedir.

H₇: Araştırmaya katılan devlet ve özel ilköğretim okulları 4. ve 5.sınıfta çalışan öğretmenlerin benlik saygısı düzeyi arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

(Kabul)

H₈: Araştırmaya katılan devlet ve özel ilköğretim okulları 4. ve 5.sınıfta çalışan öğretmenlerin benlik saygısı düzeyi arasında cinsiyete göre anlamlı fark vardır.

(Red)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin benlik algısı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu da genel olarak öğretmenlerin sahip oldukları özelliklere olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında kendilerine bakış açılarının olumlu olmasının yanı sıra sorulan sorulara olumsuz cevap vermenin kendilik anlayışlarını sorgulamalarını gerektirmesinin sonucu olarak ideal benli yansıtımalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

H₉: Araştırmaya katılan devlet ve özel ilköğretim okulları 4. ve 5.sınıfta çalışan öğretmenlerin benlik saygısı düzeyi arasında yaşlara göre anlamlı fark yoktur. **(Red)**

H₁₀: Araştırmaya katılan devlet ve özel ilköğretim okulları 4. ve 5.sınıfta çalışan öğretmenlerin benlik saygısı düzeyi arasında yaşlara göre anlamlı fark vardır.

(Kabul)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalamalarına göre benlik algılarını değerlendirdiğimizde anlamlı bir fark görülmemiştir. Yine burada da yukarıda sayıldığı gibi olumlu benlik algısına sahip olmanın yanı sıra ideal benlik algısının da yansıtıldığı düşünülmektedir.

H₁₁: Araştırmaya katılan devlet ve özel ilköğretim okulları 4. ve 5.sınıfta çalışan öğretmenlerin benlik saygısı düzeyi arasında görev yaptığı okul türüne göre anlamlı

fark yoktur. **(Kabul)**

Araştırma sonuçları bize özel okul ve devlet okulu arasında benlik saygısı düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu da genel olarak öğretmenlerin benlik saygısının yüksek olduğunu düşündürmektedir. Bunda yukarıda anlatılanların yanı sıra, öğretmenlik mesleğinin maddi yönü olmasa da manevi yönü kuvvetli bir meslek olmasının en önemli etkenlerden biri olduğu düşünülmektedir.

Uygulamayı yapan ve yapmayan özel okulları iş memnuniyeti ve benlik algısı değişkenleri bakımından ele alındığında şu sonuçlar elde edilmiştir:

İş memnuniyetinde uygulama yapan özel okul ile yapmayan özel okul arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yaş değişkenine göre sonuçlara bakıldığında ise iş memnuniyetinin dört alt faktöründe (işletme politikası ve uygulama, süpervizyon teknik, çalışma arkadaşları ve sorumluluk) 35 yaş altı çalışanların, 35 yaş ve üstü çalışanlara göre daha memnun oldukları görülmektedir. Sonucun bu şekilde çıkmasında okulda çalışan öğretmenlerin yaş ortalamasının, belli bir yaşa kadar süpervizyon teknik desteğe daha çok ihtiyaç duyulmasının, okulun politikasının genç ve dinamik öğretmenleri daha çok destekleyecek şekilde oluşturulmuş olma ihtimalinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin iş memnuniyeti düzeyleri ele alındığında yaratıcılık, kendi kendine yetme, işletme politikası ve uygulama, sorumluluk alt faktörlerinde 1-5. sınıf öğretmenliğinin esas olduğu özel okullara göre, 1, 2, 3. sınıflar ile 4. ve 5. sınıfların öğretmenliklerinin ayrı uzmanlık alanları olduğunu kabul eden ve bu doğrultuda uygulama yapan özel okullarda çalışan öğretmenlerin memnuniyetlerinin anlamlı şekilde daha fazla olduğu görülmektedir. Uzmanlaşmanın

uygulandığı okullarda beş yıllık sürece odaklanmak yerine 1, 2 ve 3. Sınıflarda uzmanlaşma yolunda olan ya da uzmanlaşmış öğretmenin, alanına daha rahat hakim olabildiği için kendi kendine daha fazla yetebildiğini hissettiği, iş yükünün ve stresinin azaldığı için yaratıcılığını daha fazla ön plana çıkarabildiği, işini çeşitlendirebildiği, yine buna bağlı olarak işletme politikasından daha fazla memnuniyet duyduğu ve daha fazla sorumluluk alabildiği düşünülebilir.

4.2. ÖNERİLER

Yapılan araştırmanın sonuçları bize öğretmenin sahip olduğu benlik algısı ve iş memnuniyeti düzeyleri ile ilgili bilgi verse de araştırmanın daha çok katılımcıyla, uzmanlaşmayla ilgili hazırlanmış sorulardan oluşan ayrı bir görüşme formuyla tekrarlanması bu konuda daha kesin bilgiler elde edilmesini sağlayacaktır. Özel okulların akademik çalışmalara daha gönüllü katılımlarının sağlanması araştırmacıların daha çok katılımcıyla, daha rahat ve daha kesin sonuçlar içeren bulgulara ulaşmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerde genel olarak hem devlet okulunda hem de özel okulda çalışan öğretmenlerin 1, 2, 3. sınıflar ile 4. ve 5. sınıflarda uzmanlaşmaya olumlu gözle baktıkları görülmüştür. Yine öğretmenlerin benlik algısı ve benlik saygısı gibi hem iş hem yaşam memnuniyeti için önemli olan konularda bilgilendirilmelerinin hem kendileri hem de öğrencileri için faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.BÖLÜM

KAYNAKÇA

- Acar, A., & diğlerleri. (2004). Hacettepe üniversitesi eczacılık fakültesi araştırma görevlilerinin iş memnuniyeti ve bunu etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 95- 106.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aiken, L. R. (1993). *Personality: Theories, Research, and Applications*, Prentice Hall, New Jersey
- Aksoy, A. ,& Mağden, D. (1994). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi. I. Eğitim Bilimleri Kongresi" nde sunulan bildiri. Adana.
- Akyüz, Y. (2001). Tanzimattan cumhuriyete okul yöneticiliğinde dönüşümler ve kadınların okul yöneticiliği. *Tarih ve Toplum*, (207), 57-63.
- Ardıç, K., & Baş, T. Kamu Ve Vakıf Üniversitelerindeki Akademik Personelin İş Tatmin Düzeyinin Karşılaştırılması. 9.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 24-26 Mayıs 2001, Silivri, İstanbul, 2001
- Aşçı, F. H. (1999) Benlik kavramı ve spor. Spor Psikolojisi Kursu, P Bayar (Der), Ankara, Bağırhan Yayinevi.
- Avşaroğlu, S. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme Ve Stresle Başaçıkma Stillerinin Benlik Saygısı Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya.
- Balcı, E. (1987). Öğretmenin toplumsal rolleri. Eğitim Sosyolojisi. Seçme Yazılar (içinde), s. 186-192.
- Barutçugil, İ. (2002). Stratejik insan kaynakları yönetimi.İstanbul: Kariyer Yayıncılık
- Başaran,İ. E. (1996). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara:Yargıcı Matbaası, 192 s.
- Bednar, R. L., Wells, M. G., & Peterson, S. R. (1992). *Self-Esteem: Paradoxes And Innovations In Clinical Theory And Practice*. American Psychological Association, Washington.
- Bilim ve Teknik (2003). Yeni ufuklara. TÜBİTAK Yayınları, Ankara.
- Bingöl, D. (2006). İnsan kaynakları yönetimi. İstanbul: Arıkan Yayınevi, Altıncı Baskı.
- Broderick, R., & Boudreau, J. W. (1992). Human Resource Management Information Technology, and the Competitive Edge.The Executive. 6 (2).
- Boynton, T. (2001). Applied research using alpha/theta training for enhancing creativity and well-being. *Journal of Neurotherapy*. 5 (1).
- Bursalioğlu, Z. (1994). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama. Ankara: Pegem Yayınları, 6. Baskı.
- Bursalioğlu, Z. (1998). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

- Buss, A. H. (1995). *Personality: Temperament, Social Behavior, and The Self*. Allyn & Bacon, United States of America.
- Calhoun, J. F., & Acocella, J.R. (1990). *Psychology of Adjustment and Human Relationship*. New York: McGraw- Hill Publishing Company.
- Ceylan, A. (1998). *Örgütsel davranışın bireysel boyutu: teori ve uygulama*. Gebze: GYTE Yayın.
- Chapman, D., & Malcolm, A. L. (1972) . *Teachers' Satisfaction With Teaching*. *Journal of Educational Research*. Vol. 75, 4.
- Coopersmith, S. (1974). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Fransisco: W.H. Freeman and Company.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı*. 6. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, S. (1993). *Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri ve İhtiyaçlarının Karşılama Derecesi İle Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çınar, İ. (1999). *Eğitim ve şiddet*. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, sayı: 254, s.43.
- Davis, K. (1984). *İşletmede insan davranışı*. İstanbul: İ. Ü. Yayın, Venüs Ofset.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinham, S., & Scott, C. (1996). *Teacher Satisfaction, Motivation and Health*. ERIC Documents, ED 405295.
- Doğan, İ. (2002). *Sosyoloji: kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, T. (1987). *Özel dersaneler ve fonksiyonları*. Milli Eğitim Yayınları, Ekim-Aralık (74).
- Dursunoğlu, H. (2003). *Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirme tarihi gelişimi*. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 64-74.
- Eisenberg, S. & Patterson, L. E. (1979). *Helping Clients with Special Concerns*, Houghton Mifflin Company, USA.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul: Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri.
- Ergün, M., & Özdaş A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Eroğlu, F. (1995). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (2001). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık, 3. Baskı.

- Gander, M.J. & Gardiner, H.W. (2001). Çocuk ve Ergen Gelişimi. (Yayıma Haz.: B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi, 4. Baskı.
- Gergen, K. J., & Marlowe, D. (1971). The Concept of Self, Holt. Rinehart And Winston, United States of America.
- Gilson, L., & Blum. (2000). Matching creativity requirements and the work environment: effects on satisfaction and intentions to leave. Academy of Management journal. Vol. 43 Issue 2, Apr, 215-223.
- Gök, F. (2003). İnsan haklarına saygılı bir eğitim ortamına doğru. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Güneş, F. (1997). Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1975). Development of the job diagnostic survey. Journal of Applied Psychology. 16, 159-170.
- Hatipoğlu, T. (2000). Türkiye Üniversite Tarihi. Ankara : Selvi Yayınevi..
- Hegel, G. W. F. (1807). Phenomenology of Mind. Çeviren: J.B. Baillie(1949 çevirisi). Revised Second Edition, New York: Mc Millian.
- Hendrick, J. (1975). The Whole Child: New Trends In Early Education. The C. V. Mosby Company, United States of America.
- Hogan, R. Düşük iş memnuniyetinin performansa etkisi/ www.makalem.com/
- İşcan, Ö. F., & Naktiyok, A. (2005). Dijital çağ örgütleri. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Kavcar, C. (1987). Yüksek öğretmen okulunun öğretmen yetiştirmedeki yeri, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının dün- bugün- geleceği sempozyumu. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim, Gazi Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Kaufman, A. S. (1965). On alienation. Inquiry, 8, 141-165.
- Kazanç, H. (1998). Kamu Kuruluşlarında İş Tatmini ve Tübitak Örneği. SAÜ, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kısa, C. (2005). Carl Gustav Jung'ta Din ve Bireyleşme Süreci. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.
- King, K .A. (1997). Self-concept and self-esteem: a clarification of terms. Journal of School Health. Vol. 67, Issue 2.
- Köksal, F. (1991). Denetim Odağı İle Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Laing, R.D. (1993). Bölünmüş benlik. (Çev: Selçuk Çelik). İstanbul: Kabakçı Yayınevi.
- Lam, T., Zhang, H., & Baum, T. (2001). An investigation of employees' job satisfaction: the case of hotels in Hong Kong. *Tourism Management* 22.
- Leary, M.R. (1996). Self presentatfon, impression management and interpersonal behaviour. Oxford: WestviewPress.
- Locke, E. A. (1976). Dinature and causes of job satisfaction. *Handbook Ofintustrial and Organizational Psycbology*. ed, M. D. dunnette Chicago: R. and McNally.
- Luthans, F. (1992). Organizaltional behavior. Sixth Edition, New York: McGraw-Hill. Inc.
- Maktalan, F.K. (1997). İş Tatminini Etkileyen Faktörler ve Plastik Profil İşlemelerinde Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Minibaş, J. (1990). Özel ve Devlet İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini Düzeyi ve Bu Düzeyin Frustrasyon Karşısında Gösterilen Tepki Tipi ve Agresyon Yönü ile İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Naralan, A. (1995). Bilgisayar destekli yönetim bilgi sistemleri ve bir uygulama. Basılmamış Doktora Tezi, Erzurum.
- Nixon, J. A. (1995). The Differences in Academic Self-Esteem for a Full-Day and a Half-Day Kindergarten. (Basılmamış Doktora Tezi), Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- Nuttall, P. (2003). Self-Esteem and Children, (Ulaşılabileceği adres: <http://www.nccc.org//Guidance/self.esteem.html>).
- Okçabol, R. (2009). Eğitim bilimlerine giriş. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- O'Brien, J. (1988). Information systems in business management with software and basic tutorials, illinois. Richard D. Irwin Inc., Homewood.
- Ostroff, C. (1993). Rater perceptions, satisfaction and performance ratings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, (part 4), 345-356.
- Özdayı, N. (1990). Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırılmalı Analizi, İ.Ü.Yayınlanmamış doktora tezi.
- Özer, Y. (2001). İnsan kaynaklarında yeni açılımlar. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Pişkin, M. (2003). Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi. In: Yıldız Kuzgun (Ed.), İlköğretimde Rehberlik, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Rogers, C.R. (1951). Client-Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Rosenberg M (1965) Society and the Adolescent Self-Image. Princeton University Press.
- Sarason, S. B. (1971). The Culture Of School and The Problem Of Change. Boston: Allyn and Bacon.
- Selye, H. (1956). The Stress Of Life. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Shin, S. H., & Reyes, P. (1991). Assessing personel and organizational predictors of managerial commitment in schools. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Educationl Research Association, Chicago.
- Sönmez, V. (2003). Sevgi eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Solmuş, T. (2004). İş yaşamında duygular ve kişiler arası ilişkiler. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Tanrıverdi, H. (2006). Sanayi İşletmelerinde Çalışanların İş Tatminsizliği Sorunları Üzerine Bir Araştırma. Ekonomik Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt:3, Yıl:2, Sayı:1, 3:1-29, , ss.01-29.
- Taşdan, M. & Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. Eğitim ve Bilim Dergisi. Cilt: 33 Sayı: 147.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2000). Social Psychology, Tenth edition, Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall.
- Telman, N., & Ünsal, P. (2004). Çalışan memnuniyeti. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tschannen, M. & Hoy, W.K. (2000). A Multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. Review of Education Resaarch, 70, (4). 547–593.
- Unutkan, G.A. (1995). İşletmelerin yönetimi ve örgüt kültürü. Ankara: Türkmen Kitapevi.
- Uyan, G. (2002). Öğretmenlerin İş Değerleri, Kişilik Özellikleri Ve İşTatminleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: MEB'na Bağlı Resmi Ve Özel Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Bir Çalışma. İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüdü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Ülgen, G. (1996). Kavram geliştirme. 2. Baskı, Ankara: Setma Yayınevi.
- Variş, F. (1998). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Alkım Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1986). "Gençlik Çağı". Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Sosyal ve Felsefi Eserler Dizisi. No: 26.
- Yüksel, Ö. (2003). İnsan kaynakları yönetimi. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Zel, U. (2001). Kişilik ve liderlik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

6.BÖLÜM

EKLER

EK. 1. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Aşağıda genel yaşam yaklaşımı ve tutumlarıyla ilgili ifadeler verilmiştir. Her bir ifadede belirtilen görüşe ne denli katıldığınızı, sunulan 5 basamaklı ölçek üzerinde değerlendiriniz. Her cümlede söylenenin sizin için ne kadar doğru olduğunu veya olmadığını belirtmek için o cümle altındaki kutucuklardan yalnız bir tanesini işaretleyiniz.

	Hiç katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum	0	1	2	3	4
2. Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum	0	1	2	3	4
3. Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim	0	1	2	3	4
4. Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim	0	1	2	3	4
5. Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum	0	1	2	3	4
6. Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim	0	1	2	3	4
7. Genel olarak kendimden memnunum	0	1	2	3	4
8. Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim	0	1	2	3	4
9. Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum	0	1	2	3	4
10. Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığımı düşünüyorum	0	1	2	3	4

3.,5.,8.,9. Ve 10. Maddeler ters madde. Dolayısıyla, toplam skor elde edilirken bu maddeler ters çevrilmeli (0-4, 1-3, 2-2, 3-1, 4-0). Bazı yazarlar ölçeği 6'lı bazı yazarlar 7'li kullanıyorlar. Ben 5'li kullanıyorum...

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ; Rosenberg, 1965)

RBSÖ 5'i ters madde olmak üzere 10 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte düşük skorlar yüksek öz güvene işaret etmektedir. Ölçeğin Türk örneğine standardizasyonu Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmış, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri hem Çuhadaroğlu hem de Tuğrul (1994) tarafından verilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı .76'dır (Tuğrul, 1994).

Bu soru formunda, sizin şimdiki işiniz hakkında ifadeler bulacaksınız. Her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz. O ifadeye, sizin şimdiki işinizin, bahsi geçen yönü ile, ne kadar tatmin ya da tatminsizlik duygusu verdiğine karar veriniz. Yanıtınızı ifadelerin sağ tarafında bulunan "Çok tatmin edici", "Tatmin edici", "Ne tatmin edici ne de değil", "Tatmin edici değil", "Hiç tatmin edici değil." İfadeleri arasından size uygun olanını işaretleyerek belirtin.

KENDİ KENDİNE SOR: İŞİMİN BU YÖNÜ TATMİN EDİCİ Mİ?

(İfadeler şu şekilde kısaltılmıştır)

Çok tatmin edici :Ç.T.E.

Tatmin edici: T.E.

Ne tatmin edici ne de değil: N.T.E.N.D.

Tatmin edici değil: T.E.D.

Hiç tatmin edici değil: H.T.E.D.

	Ç.T.E	T.E.	N.T.E.N.D	T.E.D	H.T.E.D
1 Başkalarına yardım edebilme imkanı	()	()	()	()	()
2 Düşüncelerimi uygulayabilme imkanı	()	()	()	()	()
3 Yaptığım işin ahlaka aykırı olmadığından emin olarak iş yapmak	()	()	()	()	()
4 Kendi kendime çalışabilme imkanı	()	()	()	()	()
5 İşin çeşitliliği	()	()	()	()	()
6 Diğerlerinin beni yol gösterici saymaları	()	()	()	()	()
7 En iyi yapabileceğim iş olması	()	()	()	()	()
8 İşimin toplumda saygıdeğer yeri olması	()	()	()	()	()
9 İşyerinin çalıştırdığı elemanlara tutumu	()	()	()	()	()
10. Üssümle birbirimizi anlayış tarzımız	()	()	()	()	()
11. İş emniyeti	()	()	()	()	()
12 İşimin karşılığında aldığım ücret	()	()	()	()	()
13 Çalışma saatleri	()	()	()	()	()
14 İşteki ilerleme imkanları	()	()	()	()	()
15 Teknik olarak üssümün işin nasıl yapılacağını bilmesi	()	()	()	()	()
16 İş arkadaşlarımla aramdaki iş birliği	()	()	()	()	()
17 İşimi kendimin ayarlayabilme imkanı	()	()	()	()	()
18 İşimi iyi yaptığımda takdir edilmesi	()	()	()	()	()
19 Yaptığım işte bazı neticeler elde etmek	()	()	()	()	()
20 Zamanın büyük kısmını aktif geçirmek	()	()	()	()	()
21 İnsanlara yardım edebilme imkanı	()	()	()	()	()
22 Kendi orijinal fikirlerimi uygulamaya imkanı	()	()	()	()	()
23 İşimin din anlayışıma aykırı olmaması	()	()	()	()	()
24 İşimde kendi başıma çalışma imkanı	()	()	()	()	()
25 Zaman zaman değişik şeyler yapma imkanı	()	()	()	()	()
26 Diğer çalışanlara işi öğretmek	()	()	()	()	()
27 Yaptığım işin yeteneğime uygun olması	()	()	()	()	()
28 Toplum da bir varlık sayılabilme imkanı	()	()	()	()	()
29 İşyerinin yönetilme şekli	()	()	()	()	()

	Ç.T.E	T.E.	N.T.E.N.D	T.E.D	H.T.E.D
30 Üstelerin çalışmaları idare şekli	()	()	()	()	()
31 İşimin güvenilir bir gelecek sağlaması	()	()	()	()	()
32 Arkadaşlarım kadar para kazanma imkanı	()	()	()	()	()
33 İşyerinin içinde bulunduğu şartlar	()	()	()	()	()
34 İşimde ilerleme imkanı	()	()	()	()	()
35 Üssümün karar vermedeki yetkinliği	()	()	()	()	()
36 Çalışma arkadaşlarımla yakın ilişkiler kurma imkanı	()	()	()	()	()
37 Kendi başına karar verme imkanı	()	()	()	()	()
38. Yaptığım işin takdir edilmesi	()	()	()	()	()
39. İyi yaptığım bir işle övünebilme	()	()	()	()	()
40. Her zaman bir şey yapabilme imkanına sahip olabilme	()	()	()	()	()
41. İnsanlara yardım etme imkanı	()	()	()	()	()
42. Her zaman değişik bir şey deneme imkanı	()	()	()	()	()
43. İşimin vicdanıma aykırı olmaması	()	()	()	()	()
44. İşimde kendi başıma olmam	()	()	()	()	()
45. İşin monotonluk düzeyi	()	()	()	()	()
46. Diğer insanları denetleme imkanı	()	()	()	()	()
47. Yeteneklerimi kullanma imkanı	()	()	()	()	()
48. Önemli kişilerle birlikte olma imkanı	()	()	()	()	()
49. Yönetimin çalışanlar tarafından bilinmesi	()	()	()	()	()
50. Üssün elemanlarını kayırması	()	()	()	()	()
51. İşimin sürekli bir iş olması	()	()	()	()	()
52. Benzeri işlerle karşılaştırıldığında aldığım ücret	()	()	()	()	()
53. Çalışma saatlerimin düzeni	()	()	()	()	()
54. Terfilerin dağılışı	()	()	()	()	()
55. Üssün çalışanlara iş veriş tarzı	()	()	()	()	()
56. Çalışma arkadaşlarımla samimiyeti	()	()	()	()	()
57. Diğerlerinin işlerinde sorumluluğu bilmesi	()	()	()	()	()
58. Yaptığım işin takdir edilmesi	()	()	()	()	()
59. Yapmaya değer bir iş yapıyor olmak	()	()	()	()	()
60. Her zaman meşgul olmak	()	()	()	()	()
61. Diğer insanlar için bir şeyler yapabilme	()	()	()	()	()
62. İşin yapılmasında iyi ve yeni yollar bulma	()	()	()	()	()
63. Diğerlerine zarar vermeyecek bir iş yapma	()	()	()	()	()
64. Diğerlerinden bağımsız olarak çalışabilme	()	()	()	()	()
65. Her gün değişik bir şey yapma imkanı	()	()	()	()	()
66. Diğer insanlara ne yapacaklarımı söyleme	()	()	()	()	()
67. Yeteneklerimi kullanma imkanı	()	()	()	()	()
68. İnsanların gözünde önemli bir kişi olmak	()	()	()	()	()
69. İşyeri yönetiminin pratikte uygulanma şekli	()	()	()	()	()
70. Üssümün çalışanların şikayetlerini dikkate alış tarzı	()	()	()	()	()
71. Sürekli bir iş olması	()	()	()	()	()
72. Yaptığım iş karşılığında aldığım para	()	()	()	()	()

Ç.T.E T.E. N.T.E.N.D T.E.D H.T.E.D

73. İşin çevresel şartları	()	()	()	()	()
74. İşteki ilerleme imkanları	()	()	()	()	()
75. Üssün çetin durumlarda yardım etme şekli	()	()	()	()	()
76. Diğer çalışanlarla arkadaşlık kurabilme	()	()	()	()	()
77. Kendi kanaatimi kullanma özgürlüğü	()	()	()	()	()
78. İşimi iyi yaptığımın belirtiliş tarzı	()	()	()	()	()
79. İşimi daima elimden geldiği kadar iyi yapabilme imkanı	()	()	()	()	()
80. Daima hareket halinde olabilme	()	()	()	()	()
81. Diğer insanlara biraz olsun yardım edebilme imkanı	()	()	()	()	()
82. İş yapmada kendi yöntemlerimi kullanma	()	()	()	()	()
83. İşimi yaparken başkalarını aldattığım duygusuna kapılmama	()	()	()	()	()
84. Diğerlerinden uzakta çalışabilme imkanı	()	()	()	()	()
85. İşimde birçok değişik şey yapabilme imkanı	()	()	()	()	()
86. Ne yapılacağını başkalarına söyleme imkanı	()	()	()	()	()
87. Yetenek ve becerimi kullanabilme imkanı	()	()	()	()	()
88. Toplumda belli bir yeri olma	()	()	()	()	()
89. İşyerinin çalışanına muamele şekli	()	()	()	()	()
90. Üssün çalışanlarla olan genel ilişkisi	()	()	()	()	()
91. Transfer ve işten çıkarmalardan kaçınma tarzı	()	()	()	()	()
92. Üretim diğer çalışanlar ile karşılaştırılması	()	()	()	()	()
93. Çalışma şartları	()	()	()	()	()
94. İlerleme imkanları	()	()	()	()	()
95. Üssün çalışanları yetiştirme tarzı	()	()	()	()	()
96. Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle geçinme tarzı	()	()	()	()	()
97. İşimdeki sorumluluk	()	()	()	()	()
98. İyi bir iş çıkardığımda yapılan övgü	()	()	()	()	()
99. İşimden elde ettiğim başarı duygusu	()	()	()	()	()
100. Devamlı meşgul olabilme imkanı	()	()	()	()	()

EK.2 Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

Madde 64 — İlköğretim okullarında dersler sınıf veya branş öğretmenleri tarafından okutulur.

Öğretmenler, kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre plânlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.

İlköğretim okullarının 1-5 inci sınıflarında sınıf öğretmenliği esastır. Sınıf öğretmenleri, okuttukları sınıfı bir üst sınıfta da okuturlar. Ancak istekleri yönetimce uygun görülmesi hâlinde başka bir sınıfı da okutabilirler. Herhangi bir sınıfta başarı gösteren öğretmenler, isteklerinin yönetimce uygun görülmesi hâlinde aynı sınıfı okutmaya devam edebilirler.

(Değişik dördüncü fıkra: 2.5.2006/26156 RG) İlköğretim okullarının 4 üncü ve 5 inci sınıflarında özel bilgi, beceri ve yetenek isteyen; beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlâk bilgisi, yabancı dil ve bilişim teknolojileri dersleri branş öğretmenlerince okutulur. Ancak, ihtiyacın branş öğretmenlerince karşılanamaması hâlinde bu dersler, yüksek öğrenimlerini söz konusu branşlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile okutulabilir. Bunun da mümkün olmadığı durumlarda bu dersler, sınıf öğretmenince okutulmaya devam edilir.

EK.3 Milli Eğitim Temel Kanunu

Madde 43 – Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.

Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkan verecek biçimde düzenlenir.

EK-4 Millî Eğitim Temel Kanunu

Kanun No. 5204 Kabul Tarihi : 30.6.2004

Madde 1- 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43 üncü maddesinin sonuna aşağıdaki fıkralar eklenmiştir: "Öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır. Adaylık dönemini başarıyla tamamlayanlar mesleğe öğretmen olarak atanır. Kariyer basamaklarında yükselmeye kıdem, eğitim (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim), etkinlikler (bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımı) puanları ile sınav sonuçları esas alınır. Değerlendirme 100 tam puan üzerinden yapılır. Değerlendirme puanının % 10'unu kıdem, % 20'sini eğitim, % 10'unu etkinlikler, % 10'unu sicil (iş başarımı) ve % 50'sini de sınav puanı oluşturur.

Kariyer basamaklarında yükselecekler değerlendirme puanlarına göre başarı sıralamasına alınır. Değerlendirmeye alınmak için sınav tam puanının en az % 60'ını almış olmak şartı aranır.

Sınav yılda bir defa olmak üzere ÖSYM'ce yapılır. Alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlamış öğretmenlerden uzman öğretmenlik, doktora öğrenimini tamamlamış olan öğretmenlerden ise başöğretmenlik için sınav şartı aranmaz. Bu durumda olan öğretmenler kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler (bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımı) ölçütlerine göre değerlendirilir. Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükseleceklerin gireceği sınav, sınava katılacaklarda aranacak en az çalışma süresi, hizmet içi eğitim veya lisansüstü eğitim nitelikleri, her bir değerlendirme ölçütüne ilişkin hususlar ve puan değerleri, alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans veya doktora öğrenimini tamamlamış olanlardan uzman öğretmenlik veya başöğretmenlik için aranacak kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler (bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımı) şartları ve puan değerleri, branşlar temelindeki uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sayıları, yükselmeye ilişkin usul ve esaslar ile diğer hususlar Maliye Bakanlığı ve Devlet Personel Başkanlığı'nın uygun görüşleri alınarak Millî Eğitim Bakanlığı'nca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir. Toplam serbest öğretmen kadro sayısı içinde, başöğretmen oranı % 10, uzman öğretmen oranı % 20'dir. Bakanlar Kurulu bu oranları bir katına kadar yükseltmeye yetkilidir."

Madde 2- 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 152 nci maddesinin "II- Tazminatlar" kısmının "B- Eğitim, Öğretim Tazminatı" bölümünün birinci fıkrasından sonra gelmek üzere aşağıdaki fıkra eklenmiştir. "Birinci fıkrada sayılanlardan ayrıca;

a) Başöğretmen unvanını kazanmış olanlara % 40 artışla 140 TL

b) Uzman öğretmen unvanını kazanmış olanlara % 20 artışla 70 TL eğitim-öğretim tazminatı verilecektir.

Madde 3- Bu Kanunun 2 nci maddesi 1/1/2005 tarihinde, diğer maddeleri ise yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

Madde 4- Bu Kanun hükümlerini Bakanlar Kurulu yürütür

Öğretmenlerin mesleklerinde yaptıkları her çeşit (bilimsel, kültürel, sanatsal, sportif) etkinlik, katıldıkları hizmet içi eğitimler, aldıkları ödüller belgelendirmek suretiyle artık kendileri için kariyer basamaklarında yükselmeye geçerli birer araç olacaktır. İlki 2005-Kasım ayında yapılan Öğretmenlikte Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı yılda bir kez olmak üzere her yıl yapılacaktır. Uzman öğretmen ünvanı almış bir öğretmen en az yedi yıl sonra başöğretmenlik sınavına girebilecektir.

ÖZGEÇMİŞ

Aysu Evran, 1978 Aydın doğumludur. İlk, orta ve lise eğitimini Aydın' da , yüksek öğrenimini, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji bölümünde 2000 yılında tamamlamıştır. 2000 yılında İstanbul'da bir ilköğretim okulunda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Öğretmeni olarak göreve başlamış ve halen Bostancı Atatürk İlköğretim Okulu'nda bu görevine devam etmektedir. Araştırmacının bir oğlu vardır.