



**T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN İŞ
YAŞAMI KALİTESİ İLE ÖRGÜTSEL DEĞER ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Venhar KAPLAN

ŞANLIURFA - 2015

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN İŞ
YAŞAMI KALİTESİ İLE ÖRGÜTSEL DEĞER ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Danışman
Doç.Dr. Abdullah ADIGÜZEL

Hazırlayan
Venhar KAPLAN

ŞANLIURFA - 2015

T. C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 125215009 numaralı Venhar KAPLAN'nın hazırladığı "Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin İş Yaşamı Kalitesi ile Örgütsel Değer Alguları Arasındaki İlişki" konulu tezli yüksek lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 03/06/2015 tarihinde, saat 10.00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL (başarılı) olduğuna oybirliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.

03/06/ 2015

(Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)
Doç.Dr. Abdullah ADIGÜZEL

Üye
Yrd. Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ

Üye
Yrd.Doç.Dr. Mustafa ASLAN

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.

5 11 / 2015

Prof. Dr. Recep ÇİĞDEM
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntıların, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalına bağlı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı 125215009 no'lu **Yüksek Lisans** öğrencisiyim. Hazırlamış olduğum “Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin İş Yaşam Kalitesi ile Örgütsel Değer Algıları Arasındaki İlişki” konulu tezdeki bütün bilgilerin, akademik kurallara uygun olarak toplanıp sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı, blok şeklinde alıntılar yapmadığımı ve tüm alıntılarının bilimsel atıf kuralları çerçevesinde kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

Yükseköğretim kurulu bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi ile Harran Üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesinin 8. maddesinde yer alan etik ihlallerden her hangi birisinin bu tezde yer almadığını, etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, bu tezimin ve diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum.

16/04/2015


Venhar KAPLAN

İLETİŞİM ADRESİ :

Bahçelievler Mah. Bahçelievler Cad. Saylak Sit. A Blok 3/6
Talas/KAYSERİ

Tlf. Kod. (0.507) 5689865

e-mail : temeltasvenhar@gmail.com

ÖNSÖZ

İş yaşamı kalitesi ve değerlerin ön plana çıkardığı bireysel ve örgütsel değerler son dönemde eğitim ve çalışma yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmanın tercih edilme nedeni daha önce Kayseri ilinde özel okul ve (kamu) devlet okullarında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kaliteleri ve örgütsel değer algılarına yönelik çalışmaların yetersizliğidir.

Kayseri il merkezi Kocasinan, Melikgazi, Talas ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin algılamalarına ilişkin iş yaşamı kaliteleri ve örgütsel değer algıları düzeyini belirlemek çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma sayesinde özel okul ve devlet okullarındaki örgütsel değer algısı ve iş yaşamı kalitesi arasındaki ilişki yönleri belirlenmiş, bununla birlikte eksik ve geliştirilmesi gereken konular hakkında bilgi verilerek daha olumlu, dinamik ve sinerjik bir çalışma ortamı yaratılmış olacaktır.

Araştırmanın yürütülmesi sırasında birtakım olumsuz durumlar yaşanmıştır. Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğü ve valiliğin izni ile oluşturulmuş anketlerimize Kayseri Anadolu Lisesi müdürü tepki göstermiştir. Eşime ve bana hoş olmayan bir ifade tarzı kullanmıştır ve anketlerin uygulanmasına engel olmuştur. Birkaç özel okulun idaresi de toplantı düzenleyerek anketlerin uygulanmasını uygun bulmadıklarını belirtmişler bu durumda anketler uygulanamamış ve özel okullar bazında yeterli düzeyde bilgi toplanamamıştır.

Araştırmanın yürütülmesinde yardımlarından; akademik, bilimsel tecrübelerini öğreten ve tez sürecimde bana büyük katkı sağlayan tez danışmanım, sevgili hocam Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL'e ilgisi ve rehberliğinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Y.lisans öğrenimine katkılarından dolayı değerli hocamlarım Doç. Dr. Refik BALAY ve Yrd. Doç.Dr. Ahmet Kaya'ya teşekkür borçluyum. Tez yazımı boyunca göstermiş oldukları sabır ve anlayış için sevgili eşim Tuğrul KAPLAN ve aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Venhar KAPLAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
ÖZET	xvi
ABSTRACT	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	8
1.4 Varsayımlar	9
1.5 Sınırlılıklar	9
1.6 Tanımlar	9
BÖLÜM II	11
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1 Çalışma Yaşamı Kalitesi	11
2.2 İş Yaşamı Kalitesi Kavramının Tarihsel Gelişimi	13
2.3 İş Yaşamı Kalitesi Kavramının Ortaya Çıkışı.....	17
2.4 İş Yaşamı Kalitesinin Tanımı ve Özellikleri.....	18

2.5 Çalışma Yaşamı Kalitesinin Önemi	27
2.6 Çalışma Yaşamı Kalitesini Etkileyen Faktörler	28
2.7 İş Yaşamı Kalitesini İyileştirme Stratejileri	28
2.7.1 İş Zenginleştirme.....	29
2.7.2 İş Genişletme/ İş Büyütme	30
2.7.3 İş Rotasyonu.....	31
2.7.4 Katılnalı Yönetim.....	31
2.8 Kariyer Geliştirme.....	33
2.9 Scanlon Planı.....	35
2.10 Kendi Kendini Yöneten İş Takımları	36
2.10.1 Özerk Çalışma Grupları	38
2.10.2 Kalite Çemberleri	38
2.10.3 Yönetim Kurullarında Temsil Edilme.....	39
2.10.4 İşgören-Yönetim Komiteleri	40
2.11 Sendika Yönetimi İle İşbirliği Çalışmaları	41
2.12 Değerler ve Değerlere Göre Yönetim	42
2.13 Eğitimde Kalite	47
2.14 Örgütsel Değerler	48
2.15 Bireysel ve Örgütsel Değerler Arasındaki Uyum	53
2.16 Örgütsel Değerler ve İş Yaşamı Kalitesi İlişkisi.....	56
2.17 Eğitim Örgütlerinde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılık	57
BÖLÜM III	60
YÖNTEM.....	60
3.1 Araştırma Modeli	60
3.2 Evren ve Örneklem	60

3.3 Veri Toplama Aracı.....	62
3.4 Verilerin Toplanması	64
3.5 Verilerin Analizi.....	65
BÖLÜM IV	67
BULGULAR ve YORUMLAR	67
4.1 Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular	67
4.2 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesine İlişkin Bulguları	75
4.3 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesinin Toplam Yaşam Alanı Boyutuna İlişkin Bulguları	79
4.4 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesinin Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Boyutuna İlişkin Düzeyleri	84
4.5 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesinin İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin Bulguları	90
4.6 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesinin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Bulguları	96
4.7 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesinin Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin Bulguları	101
4.8 Öğretmenlerin Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesinin Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin Bulguları	106
4.9 Öğretmenlerin Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesinin Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin Bulguları	112
4.10 Örgütsel Değerler	118
4.10.1 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Örgütsel Değerlere İlişkin Görüşleri..	118
4.10.2 Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Bilgileri	121
4.10.3 Yöneticilerin Örgütsel Değerlere İlişkin Bilgileri.....	124
4.11 Öğretmenlerin İş Yaşamı Kaliteleri ve Örgütsel Değer Algıları İlişkisi....	126

4.12 Yöneticilerin İş Yaşamı Kaliteleri ve Örgütsel Değer Algıları İlişkisi.....	128
BÖLÜM V	131
SONUÇ ve ÖNERİLER	131
5.1 Öğretmenlerin İş Yaşamı Kalitesine İlişkin Sonuçları.....	131
5.1.1 Öğretmenlerin Toplam Yaşam Alanına İlişkin Sonuçları.....	131
5.1.2 Okul Yöneticilerinin Toplam Yaşam Alanına İlişkin Sonuçları.....	132
5.1.3 Öğretmenlerin Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşullarına İlişkin Sonuçları.....	133
5.1.4 Okul Yöneticilerinin Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşullarına İlişkin Sonuçları	134
5.1.5 Öğretmenlerin İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesine İlişkin Sonuçları	134
5.1.6 Okul Yöneticilerinin İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesine İlişkin Sonuçları	135
5.1.7 Öğretmenlerin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Sonuçları.....	136
5.1.8 Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Sonuçları	137
5.1.9 Öğretmenlerin Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin Sonuçları.....	138
5.1.10 Okul Yöneticilerinin Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin Sonuçları	139
5.1.11 Öğretmenlerin Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin Sonuçları.....	139
5.1.12 Okul Yöneticilerinin Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin Sonuçları	140
5.1.13 Öğretmenlerin Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin Sonuçları.	141
5.1.14 Okul Yöneticilerinin Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin Sonuçları.....	142

5.2 Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Örgütsel Değerlere İlişkin	
Sonuçları	142
5.3 Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin İş Yaşamı Kalitelerinin Örgütsel Değer	
Algılarını Yordamasına İlişkin Sonuçları	144
5.4 Öneriler	145
5.4.1 İş Yaşamı Kalitesine İlişkin Öneriler	145
5.4.2 Örgütsel Değerlere İlişkin Öneriler.....	148
KAYNAKÇA	149
EK 1. Araştırma İzni	164
EK 2. Ölçeklerin Uygulandığı Okullar	165
EK 3. İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Değerler Ölçeği.....	166

KISALTMALAR

akt.	: Aktaran
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
B	: Regresyon Katsayısı
Çev.	: Çeviren
Edt.	: Editör
f	: Frekans
F	: Varyans Analizi (F İstatistiği)
İ.H.L	: İmam Hatip Lisesi
İkili r	: İkili Kolerasyon
İ.Ö.O	: İlköğretim Okulu
İYK	: İş Yaşamı Kalitesi
Kısmi r	: Kısmi Kolerasyon
K.T.M.A.L	: Kız Teknik Meslek Anadolu Lisesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
N	: Evren (Toplam)
OWL	: Quality Work Life
p	: Anlamlılık Düzeyi (p)
R	: Çoklu Korelasyon Katsayısı (Multiple Correlation Coefficient)
R²	: Çoklu Açıklayıcılık Katsayısı (R ²).
Sd	: Serbestlik Derecesi

Ss	: Standart Sapma
S.Hata	: Standart Hata
T	: Hesaplanan t Değeri
%	: Yüzdelik
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences
T.E.M.L	: Teknik Endüstri Meslek Lisesi
vd.	: Ve Diğerleri
α	: Güvenirlik Katsayısı
β	: Sandartlaştırılmış Regresyon Katsayısı
Yy.	:Yüzyıl

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Kayseri İl Merkezinde Görev Yapan Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Evren ve Örneklem Sonucu	62
Tablo 2. İş Yaşamı Kalitesi Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayısı Sonuçları	64
Tablo 3. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular	67
Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular	71
Tablo 5. Öğretmenlerin İş Yaşamı Kalitesi Algı Düzeyleri	75
Tablo 6. Okul Yöneticilerinin İş Yaşamı Kalitesi Algı Düzeyleri	77
Tablo 7. Öğretmenlerin Toplam Yaşam Alanı Boyutuna İlişkin Düzeyleri	80
Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Toplam Yaşam Alanı Boyutuna İlişkin Düzeyleri....	80
Tablo 9. Öğretmenlerin Toplam Yaşam Alanı Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları ..	81
Tablo 10. Yöneticilerin Toplam Yaşam Alanı Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları...	82
Tablo 11. Öğretmenlerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Toplam Yaşam Alanı Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	83
Tablo 12. Yöneticilerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Toplam Yaşam Alanı Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	84
Tablo 13. Öğretmenlerin Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Boyutuna İlişkin Düzeyleri	85
Tablo 14. Yöneticilerin Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Boyutuna İlişkin Düzeyleri	86

Tablo 15. Öğretmenlerin Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	87
Tablo 16. Yöneticilerin Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	88
Tablo 17. Öğretmenlerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	88
Tablo 18. Yöneticilerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	89
Tablo 19. Öğretmenlerin İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri	90
Tablo 20. Yöneticilerin İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri	92
Tablo 21. Öğretmenlerin İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	93
Tablo 22. Yöneticilerin İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	93
Tablo 23. Öğretmenlerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	94
Tablo 24. Yöneticilerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	95
Tablo 25. Öğretmenlerin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri	96
Tablo 26. Yöneticilerin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri	97

Tablo 27. Öğretmenlerin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	98
Tablo 28. Yöneticilerin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	99
Tablo 29. Öğretmenlerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	99
Tablo 30. Yöneticilerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	100
Tablo 31. Öğretmenlerin Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri.....	101
Tablo 32. Yöneticilerin Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri	102
Tablo 33. Öğretmenlerin Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları ..	103
Tablo 34. Yöneticilerin Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	104
Tablo 35. Öğretmenlerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	104
Tablo 36. Yöneticilerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları	105
Tablo 37. Öğretmenlerin Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri	106
Tablo 38. Yöneticilerin Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri.....	107
Tablo 39. Öğretmenlerin Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları...	108
Tablo 40. Yöneticilerin Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	109
Tablo 41. Öğretmenlerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	110
Tablo 42. Yöneticilerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	111
Tablo 43. Öğretmenlerin Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri	112
Tablo 44. Yöneticilerin Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri	113

Tablo 45. Öğretmenlerin Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	114
Tablo 46. Yöneticilerin Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	115
Tablo 47. Öğretmenlerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	116
Tablo 48. Yöneticilerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları.....	117
Tablo 49. Öğretmenlerin Örgütsel Değer Boyutları Hakkındaki Görüşleri	119
Tablo 50. Yöneticilerin Örgütsel Değer Boyutları Hakkındaki Görüşleri	120
Tablo 51. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin t-Testi Sonuçları.....	122
Tablo 52. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin ANOVA Sonuçları.....	123
Tablo 53. Yöneticilerin Örgütsel Değerlere İlişkin ANOVA Sonuçları	125
Tablo 54. Öğretmenlerin İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Değer Algıları Arasındaki Kolerasyon Analizi.....	126
Tablo 55. Öğretmenlerin İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Değer Algılarına İlişkin Regrasyon Analizi	127
Tablo 56. Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Değer Algılarına İlişkin Kolerasyon Analizi.....	128
Tablo 57. Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Değer Algılarına İlişkin Regrasyon Analizi	129

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Birey-Örgüt Uyumu ile İlgili Çeşitli Kavramların Uyumlaştırılması..... 56

ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN İŞ YAŞAMI KALİTESİ İLE ÖRGÜTSEL DEĞER ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZET

Bu araştırma ile kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesi; toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, işgören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık boyutlarında algılama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okullarına ilişkin örgütsel değer algı düzeyleri ele alınmış, iş yaşamı kalitesinin örgütsel değer algılarını yordama derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Kayseri il merkezinde görev yapan 568 öğretmen ve 100 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesini belirlemek için Erdem (2008) tarafından geliştirilen “İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği” ve örgütsel değerleri belirlemek için Yılmaz (2007) tarafından geliştirilen “Örgütsel Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, SPSS 16.0 programıyla, bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, frekans ve yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi için $\alpha = .05$ alınmıştır.

Kamu okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri toplam yaşam alanı, işgören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun adil karşılık boyutlarında iş yaşamı kalitelerini özel okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerine göre daha düşük bulunmuştur. Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutunda, özel okullarda görev yapan okul yöneticileri kamu okullarında görev yapan okul yöneticilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Okul yöneticilerinin örgütsel değer algıları öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki belirlenmişken, okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İş Yaşamı Kalitesi, Örgütsel Değerler

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE QUALITY OF WORK LIFE OF TEACHERS AND SCHOOL ADMINISTRATORS AND THEIR PERCEPTION OF ORGANIZATIONAL VALUES

ABSTRACT

This study aims to find out the perception levels of teachers and school administrators working in public and private schools, on quality of work life (QWL), referring to total life environment, safe and healthy working conditions, development of the capacity of employee, social responsibility, social integration, democratic environment, and appropriate and fair provision. This research also deals with the level of organizational values and perceptions of teachers and school administrators about their school and examines the levels of organizational values, identification and internalization dimensions of QWL.

Correlational survey model is used in this research. The research sample groups comprise of 568 teachers and 100 school administrators who work in the city of Kayseri. In order to determine the quality of work life of the teachers and the school administrators “The Quality of Work Life Scale” which was developed by Erdem (2008) and in order to find out their organizational value, “The Organizational Value Scale” which was developed by Yılmaz (2007) were used. The data was analyzed by SPSS 16.0 program. Frequency, percentage distribution, arithmetic average, standard deviation, t-test, simple way analysis of variance (ANOVA) and Turkey HSD test were used in the analysis. For significance level, α , 0.05 was used.

Dimensions of the QWL (total life environment, development of the capacity of employee, social responsibility, social integration, democratic environment, suitable and fair provision) of teachers and school administrators working in public schools has been found lower than those of teachers and school administrators working in private schools. Safe and healthy working conditions of school administrators working in private schools have found higher than those of administrators working in public schools. Organizational value perception of the school administrators has been found higher than that of teachers. It has been found out that there is a low positive relationship between the organizational values and the quality of work life of teachers. A moderate positive relationship between the organizational values and the quality of work life of school administrators has been determined.

Key Words: Quality of Work Life, Organizational Values

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları araştırmada kullanılan ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

İşin doğası gereği tarihin ilk anlarından bu günlere kadar değişim göstermiş ve günümüze ulaşmıştır. Tarihin ilk dönemlerinde işleri köleler yaparken, toplumsal gelişmeye bağlı olarak oluşan yenilenme hareketleri sonucunda iş hayatının bileşenlerinde önemli değişimler meydana gelmiştir. Çok çalışıp yaratıcıyı tatmin etme işin sonunda elde edilmesi gereken bir amaca dönüşmüştür (Beach, 1980; akt. Erdem, 2008: 1).

İş sosyal gereksinimleri karşılaması bakımından toplum içerisinde insanların birbirleriyle konuşarak, tartışarak, tecrübelerini birbirlerine aktararak toplum içerisinde sosyal statü ve saygı kazanmalarına sebep olmuştur. Kazanılan sosyal statü kişinin işinde mutlu, istediği verimi elde etmiş, becerikli ve işe dönük duygu dünyasına pozitif bir açılım sağlar.

Modern endüstri toplumlarında iş, iş gören ve işveren arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu ilişkide iş görenler kendi kişisel amaçlarına ulaşmayı ilke edinmiş, işinden hoşlanmayan, en küçük fırsatta işten kaytaran, kontrol edilemeyen ve çalışma ortamında gereksiz boşluklar yaratan personel olarak tanımlanmıştır. Bu yüzden işverenler örgütlerinde sıkı bir otoriter ortam oluşturmaya çalışmışlardır. Oluşturulan bu yasalara, kurallara ve iş saatlerine dikkat etmeleri istenmiştir (Dereli, 1976: 45; Katz ve Kahn, 1977: 77; Ülgen, 1997: 17; Morgan, 1998: 30; Taylor, 1997: 24: akt. Erdem, 2008: 2).

İş gören kişilerin çalışma ortamlarında ve maaşların dağılımında adil davranıldığı, personelin kendini önemli hissettiği, çalışma ortamında mutlu olduğu,

kendini yetenekli ve başarılı olarak duyumsadığı, çalışma ortamından pozitif hislerle ayrıldığında işin işgöreni yorma yerine kendisini canlı, enerjik hisseceği ifade edilmektedir. Bu durumun aksine kötü geçen bir günün ardından, kendini işe yaramaz, ezik, yeteneksiz ve stres içerisinde hisseden, işlerini bitirememiş, yarım kalmış duygularla işten ayrılan bir iş gören akşam hiç bir şey hal edemeden yorgun bir şekilde evine ulaşır (Bartelome ve LeeEvans, 2001; akt. Erdem, 2008: 2).

Çalışanların iş ortamından evlerine taşıyacakları negatif düşünceleri ve stresi asgari duruma düşürecek, iş yaşamı kalitelerini artıracak, onları iş ortamıyla bütünleştirecek şekilde bazı yasal ve toplumsal düzenlemelerin yapılması gerekebilir.

İşin oluşturduğu stres, örgütlerin ve iş görenlerin işlerini yapmalarına olumsuz yönde etki etmekte bu durumdan etkilenen çalışanların psikolojik ve zihinsel ve yapılarını sekteye uğratmaktadır. Stres kavamı çalışanlarda isteksizlik, örgütten ayrılma, yetersizlik duygusu, iş birliği sağlayamama, işte hata yapma, işten uzaklaşma isteği, isabetsiz kararlar verme ve yapılan işte nicelik ve nitelik düşmesine yol açmaktadır (Aydın, 2002; akt. Erdem, 2008: 3).

İşin çalışanlar üzerinde oluşturduğu bu olumsuz durumları en aza düşürebilmek için işverenler iş yaşamı kalite düzeyini artıracak ve iş görenlerin güdülenmesine yardımcı olacak önlemler almalıdırlar.

Bu sebeple birçok örgütün yöneticisi iş yaşamı kalitesini daha iyi düzeye getirebilmek için yapılacak etkinliklere yön vermiştir. Bugünlerin kalitesi yarının güvencesi olduğundan, bir kurumda kaliteyi teşvik etmek, kurumun geleceğini güvenceye almak olacaktır (Adıgüzel, 2008: 9).

İnsan sosyal bir varlık olmasının sonucu olarak belirli bir toplum içerisinde bulunur. Toplumda yer edinebilmek için birtakım görev ve sorumlulukları üstlenmek zorundadır. Bu sorumluluklar insanın kapasitesinin üzerinde olursa kişide bıkkınlık, yorgunluk ve işe karşı bir yabancılaşma durumu ortaya çıkacaktır.

Çalışanların işe yabancılaşması iş görenin işini anlamsız bulması, kendini yalnız ve güçsüz hissetmesi, iş yerinde kurduğu ilişkilerden haz almaması, geleceğe ilişkin umutlarını kaybetmesi ve kendini sistemin basit bir çarkı olarak görmesidir (Elma, 2003; akt. İşçi, Taştan ve Akyol, 2013: 99).

İş görenler çalışma ortamı ve işin niteliğinin düzenlenmesini istemektedirler. Modern insanın maadi harcamalarını yükseltmek ve çalışam ortamındaki envanterleri yenilemekle bireylerin işe olan motivasyon düzeylerini artırmamaktadır (Balcı, 1995; akt. Erdem, 2008: 5). Bu bağlamda iş yaşamı kalite seviyesinin iyileştirilmesi ve standart düzeye çekilmesi iş görenlerin işe bakış açılarında zihinsel, fiziksel olarak birçok yönden iyi seviyelere gelmesine yardımcı olabilir.

İş yaşamı kalitesi iş gören personellerin sadece işgörme kapasitelerini değil performanslarının da geliştirilebilir. Sonuçta iş yaşamı kalitesinin düzeyi sağlam temellere üzerine inşa edildiğinde örgütlerin ihtiyaçları ve hedeflerine de dolaylı olarak cevap verilmiş olur.

İş yaşamı kalitesi sadece işletme ve ekonomi alanı dışında diğer alanlarda da ilgi çeken konu haline gelmiştir. Ülkenin geleceğine şekil veren eğitim alanında da iş yaşamı kalitesi kavramı tartışılır olmuştur. Eğitime yön veren öğretmenlerin iş yaşamı kalitelerinin iyileştirilmesi önemli görülmektedir. Bu iyileştirme sadece öğretmeni değil eğitimin diğer paydaşları olan öğrenci, veli, toplumu ilgilendirmektedir. Günümüzde eğitim alanında öğretmenlerin çalışma alanları çok yönlüdür ve sadece eğitim-öğretim faaliyetleriyle sınırlandırılmamıştır. Bu faaliyetler dışında öğretmenler ders programları, öğrenciler, veliler, okul topluluğu ve öğrenme alanı gibi pek çok konuda görev üstlenmiştir (Pillay, Goddard ve Wilss, 2005: 22-33).

Son zamanlarda eğitime önem veren birçok ülke eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok değişim ve yenileşmelere imza atmaktadır. Yapılan bu değişim ve eğitimde reform hareketleri sisteme uygun modern okullar açma, eğitime modern araç ve gereçler sağlama, öğretmenlerin profesyonel bilgi ve beceri düzeylerini yükseltecek seminerler düzenleme, öğretmenin öğrenme sürecini geliştirme ve son olarak okul yönetiminde yenilikler oluşturma yolu ile çeşitli politika ve uygulamalar yapılabilir (Karip, 1996: 245).

Okul kültürü yönetici ve öğretmenlerin davranışlarına yön veren değerler bütünüdür. Bu bağlamda etkili bir okul kültürü öğretmen ve yöneticiler arasındaki ilişki düzeyi, okulun normları, toplumun sahip olduğu gelenekler ve değerlerden etkilenmektedir. Etkin ve yapıcı bir okul kültürü çalışanların iş yaşamı kalitelerinde artırmaktadır.

Öğretmenlerin içerisinde buldukları okul kültürü diğer öğretmenlerle olan ilişkilerini, bunun dışında öğretmen-veli-öğrenci-yönetici ilişki ağında etkilemektedir. Okul kültürünün içerisinde okulda eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında oluşan sorunların nasıl çözüleceğini, yeni fikirlerin uygulama yollarını ve bu yolların hangi şekillerde işleyeceğine yön vermektedir (Rosenholtz, 1991: 42-44). Okul kültürü öğretmenlerin iş yaşamı kaliteleri ile de ilgilidir. Bu yüzden Cheng'e göre (1993) güçlü okul kültürleri öğretmenleri daha iyi motive etmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş yaşamı kalitesini sağlamak, iş ve yaşam arasındaki hassas dengeyi koruyabilmek için; güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, değişim, demokratik ortam, sosyal bütünleşme, uygun adil ve yeterli bir ücret, destekleyici okul programlarına kadar birçok programın devreye konulması gereklidir. Bu programlar iş yaşamı kalitesini iyileştirip, çekici hale getirerek okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgüte olan bağlılık düzeylerini artıracak ve başarıyı artıracaktır.

Araştırmalara göre öğretmenler işlerinde çok yüksek düzeyde stres yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin okullarında üzerlerine aldıkları bu gerilimi ve yoğunluğu genellikle okul dışı yaşamlarına da taşımaktadırlar. Sonuçta öğretmenler diğer meslek gruplarında çalışan kişilerin yaşadığı ortalama stresten daha fazlasını yaşamaktadırlar (Çokluk, 2003; akt. Başol ve Altay, 2009: 194).

Öğretmenlerin emek ve çabalarının yeteri düzeyde onay görmemesi, eğitim-öğretim imkanlarının ve kaynakların yetersizliği, ödüllendirme sisteminde adil davranılmaması, öğretmenlerin kendilerini etkileyecek kararlarda söz haklarının olmaması, eğitimle ilgili yasal metin ve yönetmeliklerin öğretmenlerin düşünce ve eylemlerini aşırı biçimde kısıtlaması (bürokratik engeller), toplumda öğretmenin statüsünün düşmeye başlaması, okul yönetimiyle öğretmen ilişkilerinin iyi olmaması, eğitim sisteminin çok sık değiştirilmesi, kendini geliştirme ve terfi olanaklarının kısıtlı olması gibi faktörlerin iş yaşamı kalitesini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir (Elma, 2003; Çokluk, 2003: 111; akt. Erdem, 2008:7).

Eğitim ortamlarında oluşan bu olumsuzluklar sistemin kalitesini negatif yönde etkilemektedir. Bu yüzden eğitim ortamında oluşan negatif atmosferin içerisinde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerinin iş yaşam kalite

düzeylelerini artırmak için eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği her yerde yeni düzenlemeler yapmak zorunlu hale gelmiştir.

Değerler; sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak için üyelerinin büyük bir kısmı tarafından doğru atfedilen ve elzem kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançların bütünü olmuştur (Kızılçelik ve Erdem, 1994: 99; akt. Genç ve Eryaman, 2008: 90).

Örgütsel değerler örgütte bulunan kişilerin farklı durumlardaki eylem, uygulama, nesne ve bireylerin iyi ve kötü biçimde değerlendirme ve yargılamada kullandıkları ölçütler olarak tanımlanırken, çalışkanlık, başarı, sorumluluk, eşitlik, bağımsızlık, güven, bağlılık, özerklik, hırs, doğruluk, cesaret, saygı, kendine güven, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi, itaat gibi değerler örgütsel yaşamda önemli olan değerlerlerdir (Şişman, 2002: 94; akt. Vurgun ve Öztop, 2011: 222).

Değerler, bir kültürün içerisinde önceliği olan, bireyler tarafından istenen, ulaşılmak ve uygulamaya geçirilmesi arzulan unsurlardır. İnsanların yaşamında ve eylemlerinde değerler önemlidir. Farklı grupların farklı kültürel değerlere sahip olduğundan hareketle, kültürel araştırmaların öncelikle gruplar ya da sosyal organizasyonlar arasında değerler ve inançlar yönünden benzerlik ve farklılıkları ölçmeye dönük olması gerekmektedir. Topulukların veya grupların düzeyinde paylaşılan ortak kültürün tanımlanabilmesi için, bazı kültürel değerlerin grup üyelerince ne düzeyde benimsendiğini ortaya çıkartmak, söz konusu grubun kültürünü ve benimsediği örgütsel değerleri anlamada yardımcı olabilir (Turan, Durceylan ve Şişman, 2005: 181).

Bu amaçla araştırma “Kayseri ilindeki merkez okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kaliteleri ve örgütsel değerleri nasıl algıladıkları, iş yaşamı kalitesinin örgütsel değerlerini hangi düzeyde yordadığı” araştırmamızın ana sorununu oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Kayseri il merkezinde bulunan ilkököl, ortaoköl ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesi ve örgütsel değer algı düzeylerinin belirlenmesi ve bu sayede iş yaşamı kalitesi ile

örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyinin saptanmasıdır. Araştırma ile kamu okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitelerini; toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık boyutlarında algılama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okullarına ilişkin örgütsel değer algılarının, örgütsel değer algıları ile iş yaşamı kalite düzeyleri ve alt boyutlardaki ilişki düzeylerinin yordama derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okullarda iş yaşamı kalitesi;
 - a) İşin Yaşamı Kalitesinin madde ortalamaları,
 - b) Toplam Yaşam Alanı,
 - c) Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları,
 - d) İş gören Kapasitesinin Geliştirilmesi,
 - e) Sosyal Sorumluluk,
 - f) Sosyal Bütünleşme,
 - g) Demokratik Ortam,
 - h) Uygun ve Adil Karşılık,
2. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okullarda iş yaşamı kalitesi;
 - a) İşin Yaşamı Kalitesinin madde ortalamaları,
 - b) Toplam Yaşam Alanı,
 - c) Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları,
 - d) İş gören Kapasitesinin Geliştirilmesi,
 - e) Sosyal Sorumluluk,
 - f) Sosyal Bütünleşme,
 - g) Demokratik Ortam,
 - h) Uygun ve Adil Karşılık,

3. Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesine ilişkin görüşleri;

- a) Cinsiyet,
- b) Kurum Yapısı (kamu- özel),
- c) Branş,
- d) Okul Türü,
- e) Branş Alanı,
- f) Fakülte değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesine ilişkin görüşleri;

- a) Cinsiyet,
- b) Kurum Yapısı (kamu- özel),
- c) Branş,
- d) Okul Türü,
- e) Branş Alanı,
- f) Fakülte değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin örgütsel değer algıları ne düzeydedir?

6. Okul yöneticilerinin örgütsel değer algıları ne düzeydedir?

7. Öğretmenlerin örgütsel değer algıları düzeyi;

- a) Cinsiyet,
- b) Kurum Yapısı (kamu- özel),
- c) Branş,
- d) Okul Türü,
- e) Branş Alanı,
- f) Fakülte değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

8. Okul yöneticilerinin örgütsel değer algıları düzeyi;

- a) Cinsiyet,
- b) Kurum Yapısı (kamu- özel),

- c) Branş,
- d) Okul Türü
- e) Branş Alanı,
- f) Fakülte değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

9. Okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre iş yaşamı kalitesinin toplam puanı ve alt boyutlarının puanı ile örgütsel değer algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitelerinde daha düzeyli, işlerinde daha başarılı ve etkili, yaşamlarında daha dengeli ve mutlu bir yaşam sürmeleri açısından önemlidir. Araştırma iş yaşamı kalitesini bozan ve engelleyen unsurların belirlenmesi ve ortadan kaldırılması açısından da önemli veriler sağlayabilir. Örgüt yöneticilerinin farklılıkları etkin yönetebilmeleri için örgütsel değerleri iyi analiz etmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin farklılıklar yönetimi için gerekli değerlerin neler olduğunu bilmesi, okullarda örgütsel değerlerin oluşturulması, güçlendirilmesi ve yönetilmesi açısından önemlidir.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşamı niteliklerinin ve örgütsel değer algılarının belirlenmesiyle özellikle Mili Eğitim Bakanlığının değerlendirme ve geliştirilme çalışmalarına da katkı sağlaması beklenmektedir. İş yaşamı kalitesinin araştırılmasının araştırma deneklerine okuldaki diğer çalışanların iş yaşamı kalitesini sağlayacak koşulların oluşturulması konusunda bir fikir vermesi beklenmektedir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin iş yaşamı kalitesinin iyileştirilmesine ilişkin önerileri kendileri kadar okullarındaki diğer çalışanları da etkileyebilecektir. Bu araştırmanın Kayseri’de öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesi ve örgütsel değer algıları ilişkisini doğrudan konu edinen ilk çalışma olarak bu alandaki bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Araştırmanın alanda çalışma yapacak akademisyenlere öncülük etmesi beklenmektedir.

1.4 Varsayımlar

1) Kayseri il merkezindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri iş yaşamı kalitesi ve örgütsel değerler açısından belirli bir farkındalık düzeyine sahiptirler.

2) Veri toplama yöntemi araştırmanın amacını gösterecek niteliktedir.

3) Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler ölçek sorularını cevaplarırken samimi ve dürüst davranmışlardır.

1.5 Sınırlılıklar

1) Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünde merkeze bağlı otuzüç kamu okulu ve özel okul ile sınırlıdır.

2) Örneklemede yer alan kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleriyle sınırlıdır.

3) Çalışmanın yürütülmesi nicel yöntem basamakları ile sınırlıdır.

4) Anket çalışmasının yürütüleceği bazı özel okullara ulaşım, uygulama ve geri dönüşüm sürecinde yaşanan yetersiz zaman süresi ile sınırlıdır.

5) Araştırmanın yürütüldüğü bazı özel okullar ve kamu okullarından anketlerin geri dönüşüm ve uygulanması açısından kaynaklanan yetersizliklerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kavramların tanımları şöyledir:

İş Yaşamı Kalitesi: Örgütlerin en önemli unsuru olan bireylerin çalıştıkları işe dair fiziksel, psikolojik, ekonomik ve çevresel olarak iyi oluş halidir.

Milli Eğitim Bakanlığı: 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile kalkınma plan ve programları doğrultusunda millî eğitim hizmetlerini yürütmek üzere kurulan bakanlıktır (Anayasa, 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu).

Milli Eğitim Müdürlüğü: Millî Eğitim Bakanlığının il ve ilçe düzeyindeki görevlerini plânlamak, programlamak, yönetmek, denetlemek, geliştirmek ve değerlendirmek üzere kurulan birimlerdir (MEB, Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği).

Okul Yöneticisi: İlgili yasalar, eğitim politikaları ve çağdaş eğitim anlayışının gerekleri çerçevesinde okulu amaçlarına ulaştırmak amacıyla görevli olan yöneticidir (Taymaz, 2009: 61).

Örgütsel Değerler: Örgütsel değerler örgüt için neyin iyi neyin kötü olduğunu, nelerin istenip nelerin istenmeyeceğini, nelerin yapılması nelerin yapılmaması gerektiğini belirleyen kilit unsurdur (Bütüner, 2011: 48).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışma yaşamı kalitesi, iş yaşamı kalitesinin tarihsel gelişimi, iş yaşamı kalitesinin ortaya çıkışı, iş yaşamı kalitesinin tanımı, kavramsal kategorileri, iş yaşamı kalitesini iyileştirme stratejileri, iş yaşamı kalitesinin örgütsel değerler ile ilişkisi, değerler ve değerlere göre yönetim, örgütsel değerler ve eğitim örgütlerinde iş yaşamı kalitesi ele alınmış ve tartışılmıştır.

2.1. Çalışma Yaşamı Kalitesi

Çalışma ortamı toplum içerisinde yaşayan bireylerin eğilim ve davranışlarında belirleyici faktör olabilmesi açısından örgütsel yaşama etki edebilir. Örgütlerin benimsemiş olduğu değerler bireylerin belirli bir çalışma düzeni içinde işveren, yönetim ve diğer iş görenlerle ilişkilerinin geliştirilmesinde olumlu katkılar sağlayabilmektedir. Örgüt içinde iş görenlere karşı özlük hakları, çalışma yaşamına ilişkin düzenlemeler, yönetsel uygulamalar vb. konularda farklı uygulamaların olması, onların işte kalma ya da işten ayrılma niyetinin oluşmasında etkili olabilmektedir. Bu durum bireylerin yalnızca çalışma yaşamını değil, aynı zamanda sosyal yaşamının da olumsuz bir şekilde etkilenmesine neden olmaktadır (Demir, 2011: 453).

Çalışma yaşamı kalitesi'nin (ÇYK) şekillenmesini sağlayan başlıca maddeler: işin yapısı, oluşumu ve örgütlenmesi, verilen ücret dağılımları, çalışanların iş ortamları ve çalışma koşulları, işte kullanılan teknoloji, endüstriyel ilişkiler, işe katılım, iş doyumu, işe karşı güdülenme, çalışanların istihdam güvencesi, örgütlerde uygulanan sosyal adalet, sosyal güvenlik ve koşullara göre yenilenen eğitim olmalıdır (Üstündağ, 1999: 73; akt. Yüksel, 2004: 48).

Çalışma yaşamı kalitesi (ÇYK) kavramı, işin bireylerin güven içerisinde hayatlarını sürdürebilmelerini sağlamak açısından ilgi duydukları ihtiyaçları

sağlamaları, iş görenlerin görev yaptıkları örgütlere katkı sağladıkları duygusunu hissetmeleri, yeteneklerinin farkında olarak bu yeteneklerini geliştirmelerine fırsat sağlayan ortamları içermektedir. İş ve çalışma ortamını etkileyen unsurlar: işin yapısı, iş sonucunda elde edilen ücretler ve kazançlar, işin yapıldığı koşullar, işlerin yönetim ve organizasyonu ile kullanılan teknoloji, iş gören doyumu ve güdülenmesi, işe katılım, iş görenlerin istihdam güvencesi, iş ortamında geliştirilen örgütsel adalet anlayışı, sosyal güvenlik, demografik yapı ve dönüşümlü olarak yenilenen eğitim unsuru gibi faktörler çalışma yaşamı kalitesi'nin (ÇYK) ana maddeleri olarak kabul edilebilmektedir (Can, 1991; akt. Demir, 2011: 454).

İş, insan yaşamının sürekliliği açısından önem arz eden bir uğraş olmuştur. İş, bireylerin yaşamlarında harcadıkları süreyi değerlendirmesi, bu duruma bağlı olarak sahip oldukları potansiyeli işine yaracak noktalara yönelendirmesi, sonuçta elde edilen iş tatmini ile psikolojik durumunu muhafaza edebilmesinde önemli bir etkinlik olmuştur. Çalışma yaşamı kalitesi kavramı ile iş görenlere doyum sağlayacak iş koşullarının yaratılması gerekmektedir (Baysal, 1993: 9).

Çalışma yaşamı kalitesi (ÇYK) ile iş doyumu arasında olduğu gibi çalışma yaşamı kalitesi (ÇYK) ile zihinsel sağlık arasında da pozitif yönlü ilişkinin bulunduğunu ortaya koyan araştırmacılar (Schulze, 1998; akt. Yüksel, 2004: 47) yaşamın bütün olması nedeniyle çalışma ve sosyal yaşam kalitesinin birbirinden ayrı düşünülmesinin söz konusu olamayacağını ifade etmektedir.

İşin insancılaştırılması kavramı; iş süreçlerinin, çalışma koşullarının ve iş ortamının bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek tarzda ayarlanması ile gerçekleşebilir (Schulze, 1998; akt. Eryılmaz ve Burgaz, 2011: 275). İşveren ve yöneticiler, çalışma yaşamı kalitesini işin insancılaştırılması olarak değerlendirmişler ve iş görenin fiziksel ihtiyaçlarının dışında zihinsel, psikolojik ve sosyal isteklerini de önemseyen iş ortamlarının istenen seviyeye getirilmesi şeklinde belirtmişlerdir (Beh ve Rose, 2007; akt. Demir, 2011: 454).

Çalışma yaşamı kalitesi (ÇYK)' nin iş görenlerin işe devamsızlık davranışı ve işte kalma niyeti üzerinde etkisinin olduğu yönündeki araştırmaların birçoğunda örgütsel anlamda sağlanan desteğin yetersiz oluşu, çalışanların işe ait duyumsadığı adil olmayan uygulamalar, iş görenlerin çalıştıkları kurumlara ve örgüt yöneticilerine dair geliştirdikleri güvensizlik şeklindeki konular önemli olmuştur (Aryee, Budhwar

ve Chen, 2002; Fields, Pang ve Chiu, 2000; Hian ve Einstein, 1990; Huzzard, 2003; akt. Demir, 2011: 454).

İşin yiyecek üretmek, insanlara hizmet sağlamak gibi çeşitli ekonomik türevleride bulunmaktadır. Bunun sonucunda elde edilen çıktılar bireylere maaş, sosyal statü, yemek, korunma ve sağlık gibi birçok gereksinimlerini giderme yoluyla cevap verebilir. İş sadece fonksiyonel olarak değil ayrıca birtakım örgütsel değerler de doğurabilir. Çünkü yapılan iş bireylere sadece ücret vermez ayrıca onların birtakım psikososyal gereksinimlerini de cevap verebilme gücüne sahiptir.

2.2 İş Yaşamı Kalitesi Kavramının Tarihsel Gelişimi

İş yaşamı kalitesi kavramı 1950'lere kadar dayanmaktadır. İş yaşamı kalitesi kavramı ile ilgili sürdürülen çalışmalar ilk önce İngiltere'de ve ABD'de başlamış daha sonra Norveç, Hollanda, Hindistan ve Japonya gibi ülkelerde tartışılır olmuştur (Davis ve Trist, 1974; akt. Erdem, 2008: 11).

Büyük ticari girişimlerin ilk kez başladığı 1800'lü yıllarda, günümüz gelişmelerini iş dünyasında keşfedebilmek kolay olmamıştır. O dönemlerde etkili olan tek kuruluş ordu ve orduda uygulanan emir-komuta zincirinden oluşan yönetim anlayışıdır. Endüstri devriminden sonra bu sıkı ve tek düze yönetim anlayışında bazı değişimler yaşanmıştır (Serbest, 2000: 29; akt. Dikmetaş, 2006: 169). Çalışma / iş yaşam kalitesi kavramı geniş kapsamlı, sınırları belirlenmemiş, kişiler tarafından duyumsanması ve tanımlanması zaman içinde ülkeden ülkeye, kesimden kesime, kişiden kişiye değişen farklı içerik ve öncelikleri olabilen bir kavram olmuştur (Schulze, 1998; akt. İncir, 1991: 231).

İş yaşamı kalitesi kavramı ilk olarak alanyazına 1973'te Walton yayınladığı makalede açıklık getirmiş, 1975'deki makalesinde ise İş Yaşamı Kalitesi Kriterlerini (Criteria for Quality of Work Life) şöyle sıralamıştır: Yeterli ve adil ücret, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, insani kapasitelerini geliştirmek ve kullanmak için hazır fırsatlar, devamlı büyüme ve güvenlik için fırsatlar, işteki sosyal entegrasyon, meşruiyet, iş ve toplam yaşam alanı, iş yaşamının sosyal uygunluğu (Walton, 1975: 91-104).

İş yaşamı kriterlerinin belirlenmesinde işin niteliği dışında içerisinde bulunduğu sosyo-teknik sistem de önem arz etmektedir. Sosyo-teknik sistem örgütte ki değişmelerle baş edebilecek, örgütsel verimliliği sağlayacak ve işgörenlerin işe dair doyumlarına cevap verecek nitelikte koşullara göre dirençli bir yapıda olmadan örgütlerin sosyal ve bilimsel altyapısını bir araya getiren bir oluşumdur. Bu sistem işin özelliklerin belirlemede, işe ait kriterlerin oluşmasında ve iş görenlerin iş yaşamı kalitelerine yöne vermesi açısından önemli bir unsurdur. Ayrıca bu yapılar teknik sistemle birey etkileşiminde çelişkinin olduğu durumlarda birtakım değişimlerle uyumsuzluğun giderilmesine öncelik verir. Yönetim, destek ve kontrol sistemindeki herhangi bir uyumsuzluk durumunda gerekli değişiklikler yapılarak sorun çözümlenmektedir. Sosyo-teknik sistemler iki ana unsurdan hareket eder. Birincisi, görev paylaşımli katılmalı sistem, ikincisi açık sistemdir (Cummings, 1977: 302; Davis ve Trist, 1974; akt. Erdem, 2008: 12).

Sanayi devriminden sonra meydana gelen endüstrileşme yarışı ve teknolojinin hayatın her alanında etkin hale gelmeye başlaması çalışanlarda örgütsel ortamlarına yabancılaşmaya sebep olmuştur. İş yaşamı kalitesinin iyileştirilmesi halinde iş görenlerin yaptıkları işlere karşı yabancılaşma duymalarını da azaltacaktır. İş yerlerinde değişime gitmenin gerekliliğinden hareket ederek İngiliz kömür işletmelerindeki alternatif teknolojik yeniliklerin iş görenlerin, iş yaşamlarında iyileşmelerin yanında işe yabancılaşmayı da azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır (Davis ve Trist, 1974; akt. Erdem, 2008: 12).

Japonya ve İskandinav ülkelerinde iş görenlerin iş yaşamı kalitelerinin geliştirilmesi için iş yerlerinde farklı bir oluşum uygulanmıştır (Davis ve Trist, 1974; akt. Erdem, 2008: 12). Japonya’da iş yaşamı kalitesi’ne (İYK) yüksek kalite ve düşük maliyet açısından bakılmıştır. Ouchi’ nin Z teorisi gibi Japon yönetim uygulamalarına iş yaşamı kalitesi (İYK), kalite halkaları şeklinde dönüştürülmüştür (Cummings ve Worley, 1997: 303; akt. Erdem, 2008: 12).

İş yaşamı kalitesi’ni (İYK) konu edinen yayınlar 1950 ve 1955 yılları arasında iki kat artmıştır. ABD’de 1960’larda gelişen sivil hak arayışları, “eşit işe eşit ücret yasası” (1963), “sivil haklar yasası” (1964) gibi yasalar bu doğrultuda çıkarılmış ve ortaya çıkan fırsat eşitliğinin sağlanması noktasında bazı işlemler uygulanmıştır. Bu işlemler genel olarak iş yaşamı kalitesindeki; iş güvenliği, iş görenlerin sağlığı ve

işten sağlanan doyum düzeyi alanlarına yönelik olmuştur (Cummings ve Worley, 1997: 302; akt. Erdem, 2008: 13).

İş, işyeri, işgören, meslek ve toplum olarak yaşanan pek çok değişiklik, iş yaşamı etkileşimine ve işin kalitesine olan ilgi düzeyinde artışa sebep olmuştur. Özellikle son yıllar içerisinde ele alınan bu konu, genel anlamda disiplinlerarası bir yaklaşım içerisinde değerlendirilmiştir (Martel ve Dupius, 2006; akt. Tütüncü, 2008: 178).

İş yaşamı kalitesi üzerine çalışmalar yapan James O'toole göre bir çıkış yolu olarak iş görenlerin iş yaşamı kaliteleri iyi bir düzeye getirilmelidir. Bu ortamın sağlanabilmesi için iş görenlere çalışma hakları ile beraber birtakım görevlerde verilmelidir (akt. Erdem, 2008: 13).

İş görenlerin iş yaşamı kalitelerini geliştirmeye yönelik olarak birçok uygulama yapılmıştır. General Motor, Ford, Honeywell gibi büyük kurumlarda; otomobil, petrol, kimya, atom, iletişim ve çelik sendikalarında iş yaşamı kalitesinin iyileştirilmesine yönelik önemli gelişmeler kaydedilmiştir (Cummings ve Worley, 1997: 302; akt. Erdem, 2008: 14). ABD'de faaliyet gösteren birçok büyük kuruluş iş yaşamı kalitesi'ni uygulamalarının sebebi olarak; çalışanların yaptıkları işlere yabancı kalmalarının önlenmesi ve bu sayede işe karşı duydukları verimliliği artırmak olarak gösterilmiştir (Auster, 1996: 416; akt. Erdem, 2008: 14).

Goodman'a göre (1979) örgütteki gelişim ve iyileştirmenin yalnızca üretim açısından düşünülmemesi aynı zamanda örgütteki tüm faktörler üzerinde yapılacak bir iyileştirmenin örgütü başarıya götürebileceğini vurgulamıştır. Goodman'a göre (1979) iş yaşam kalitesi örgütün yapısını oluşturan tüm alanlarda bir düzenleme yapacaktır. Ayrıca örgütsel yapının yeniden düzenlenmesi, hiyerarşik yapının, karar verme sürecinin, ödül, ücret, iletişim sisteminin ve diğer sistemlerin yeniden ele alınarak düzenlenmesi, demokratik yapının inşa edilmesi gerekmektedir (akt. Erdem, 2008: 14).

İş yaşamı kalitesi bireysel ve örgütsel düzeylerinin olduğu sosyal bir meseledir. Bireylerin yaptıkları işi duyumsaması, sevmesi, mesleğinin sahip olması gereken özellikleri icra etmesi açısından hem bireyin psikolojik yaşamını hem de bağlı olduğu örgütün başarısı ve istikrarlılık durumu açısından önemli ve elzem bir

durumdur. Çalışma hayatının lokomotif konumundaki bireyin iş yaşamı kalitesi derecesi arttıkça yapılan işin niteliği ve örgüte yansımaları da olumlu olmaktadır. İş hayatında, idealindeki işi yapan, temel insani ihtiyaçlarını karşılayacak ücreti alan, arzu ettiği imkânlarla sahip olan bireylere maddi ve manevi açıdan belirli bir tatminlik düzeyi verdiği için, çalışanların örgüt içerisindeki refahını ve mutluluğunu sağlar. Hayalindeki mesleği yapamayan, gereksinimlerine karşılık bulamayan veya göz ardı edilen bireyler olumsuz bir tutum içine girmektedir. Çalışma yaşamı ile ilgili olarak hissedilen bu tutum zaman içerisinde bireylerin iş yaşamı kalitelerini ve doyumlarının da etkileyebilmektedir (Karakuş, 2011: 47).

Endüstri devriminin çalışma alanlarında etkin hale gelmesiyle örgüt içerisinde görevlendirilen bireylerin iş yaşamı kalitelerini iyileştirmek için birçok ülkede kaliteyi artırmak, iş görenlerin güdülenme düzeylerini yükseltmek için verimlilik merkezleri kurulmuştur.

Bu merkezlerde iş yaşamı kalitesi kavramı ilk kez çalışanların psikolojik durumları ve elde ettikleri iş tatmini açısından değerlendirildi. Bireylerin sahip olması gereken çalışma yaşamı kalitesine bağlı olarak iş tatmini ve güdülenme düzeyi ile çalışanların istekleri vurgulanmıştır. Personelin iş yaşamı kalitesi açısından şu boyutlar belirlenmiştir (Cummings ve Worley, 1997: 303; akt. Erdem, 2008: 15).

1. Yeterli ve adil ücret,
2. Güvenlik ve sağlıklı çevre,
3. İnsan kapasitesinin geliştirilmesi,
4. Gelişim ve güvenlik,
5. Sosyal bütünleşme,
6. İş gören hakları,
7. Toplam yaşam alanı,
8. Sosyal sorumluluk.

Bu verimlilik merkezleri iş yaşamı kalitesinin iyileştirilmesine yönelik birçok yönetim tarzı geliştirerek iş görenlerin motivasyonlarına olumlu yönde etki edebilir. Bu hedefe ulaşabilmek için çalışma yaşamı kalitesinin iyileştirilmesi ve bu etki ile

etkileşim halinde olan iş görenlerin ise iş verimlilik düzeyleride artabilir. Örgütlerde işin iyileştirilmesi ve çalışanların iş verimlerinin artırılması için birçok teknik çalışma yapılabilir.

2.3 İş Yaşamı Kalitesi Kavramının Ortaya Çıkışı

İş yaşamı kalitesi kavramı tarihte ilk kez sanayi devriminin etkisinin yoğun hissedildiği Avrupa ülkelerinde artan iş gücü potansiyeli karşısında tartışılan bir konu olmuştur. Ülkemizde ise iş yaşamı kalitesi yeni bir kavramdır. Yükselen işgücüne bağlı olarak son dönemlerde ise önemi artan ve olgunlaşan bir olgu olmaktadır.

İşletmelerin kuruluş nedeni ile işgörenlerin çalışma nedeni asıl olarak ekonomik birçok sebebe dayanmaktadır. Çalışanları işgörmeye teşvik eden en önemli desen kişinin hayatını ve aile yaşamını devamlı kılacak yeterli ve adil bir ücret elde etmektir. Özellikle kalkınmakta olan bütün ülkelerde işsizlerin ve kalifiye olmayan işçilerin sayısının oldukça yüksek olduğu bilinir. Bu ülkelerde alternatif çalışma olanakları yoktur. İşçinin korkusu, başlıca gelir kaynağı olan işini kaybetmesi olduğundan yönetimin kendisinden beklediğini vermeye çalışacaktır. Bu sebeple bireyleri motive etmek için birtakım ekonomik özendirme araçları uygulanabilir (Öztuna, 2007: 59).

İş yaşamında kaliteyi sağlamak için birçok ülkede farklı uygulamalar vardır. Ülkeler iş yaşamı kalitesinin geliştirilmesine yönelik farklı zamanlarda uygulamalara ve farklı yasal düzenlemelere yer verilmiştir. Bu süreçte ilk önce Norveç, yasal çerçevede "endüstriyel demokrasi" programını ele alarak, işin yeniden yapılandırılması konusuna değinmiştir. İsveç, kurumların demokratikleşmesi sürecinde, işçi işveren-sendika çerçevesinde en gelişmiş programları uygulayan Avrupa ülkesi konumunda olmuştur. İngilterede iş yaşamı kalitesinin geliştirilmesine yönelik teknik çalışmaların en fazla yoğunluk kazandığı ülke konumuna ulaşmıştır (Kaymaz, 2004; akt. Öztuna, 2007: 60).

İş yaşamı kalitesi'nin (İYK) özü "olumlu iş ortamı" olarak tanımlanırken, çalışanların işlerinden, çalışma arkadaşlarından ve yönetim şekillerinden memnun oldukları bir çalışma ortamını oluşturur. Örgütlerin çalışanlarına sağladığı ek

fırsatlar, destekleyici iş ortamı ve iş görenleri güçlendirmeye yönelik programlar gibi iş yaşamı kalitesini yükseltme amaçlı çalışmalar, bireylerin örgütlerine olan bağlılık düzeylerini arttırmaktadır (Uğur ve Abaan, 2008: 298).

İş yaşamı kalitesi endüstri ve işletme alanları dışında ülkelerin gelişmişlik düzeyinin doğru orantılı olarak bağlı olduğu eğitim alanında önemli bir kavram olmuştur. Eğitimin öncüleri olan öğretmenlerin iş yaşamı kaliteleri birçok unsurdan olumlu veya olumsuz yönde etkilenebilir.

Bu faktörler olumlu bir şekilde, motivasyon seviyesinin yüksekliği, eğitimin örtük ve açık dönütlerinin istenen düzeyde alınmasıyla, olumsuz şekilde ise eğitim politikalarında sıkça yapılan değişiklikler, ekonomik güçlükler, yöneticilerin ve yasal düzenlemelerin yüklediği gereksiz iş yükü, veli ve öğrencilerin okula ve eğitime olan ilgisizliği, okul yöneticileri ile yaşanan sorunlardan dolayı işlerinde yetersizlik, doyumsuzluk ve tükenmişlik durumlarıdır (Telef, 2011: 92).

2.4 İş Yaşamı Kalitesinin Tanımı ve Özellikleri

İş yaşamı kalitesi iş yaşamı ile ilgili; işe dair tatmin seviyesi, motivasyon, kişisel tecrübe ve güdülenme gibi kavramların bileşimi şeklinde ifade edilebilir. İş yaşamı kalitesi, iş görenlerin örgütlerin iş görenleri işe yerleştirme durumlarında özel gereksinimlerine cevap verebilecek seviyeyi belirlemektedir. İş yaşamı kalitesi sayesinde çalışanlarda işe dair; birçok olumlu durumu geliştirebilir. İş yaşamı kalitesi kavramı genellikle iş gören ile çalışma düzeni ve ortam arasında meydana gelebilecek sinerjide geliştirebileceği bu sayede örgüt kültüründe varlığı hafızalardan silinen kişi faktörünü de vurgulamaya çalışır.

Margolis ve Kroes (1974), House (1974) ve Thomas'a göre (1974) ise iş yaşamı kalitesi, bireyleri daha insanca ve sağlıklı çalışma koşullarına götürmeye ve gelir kaynaklarında eşit paylaşımaya yol açacak şekilde değişim yapmaya olanak sağlar (akt. Erdem, 2008: 17). Yöneticiler genellikle iş veriminin teknik ya da ekonomik vasıfalar dışında insanlarda meydana gelen iyileşmeler sonucunda yükselebilir. İş yaşamı kalitesinin etkinleştirilmesi ile unutulmuş iş boyutu daha zevkli ve teşvik edici hale gelebilecektir. Bu sayede çalışanların hergün yükselen iş tatmini düzeyleri iyileşecek ve işe dair algıları sağlam temellere oturabilecektir.

İş yaşamı kalitesi (İYK), iş ortamında çalışanlar tarafından tercih edilen veya tercih edilmeyen unsurların değerlendirilmesi ile belirlenen, çalışanların etkinlik ve verimliliklerini, moral, motivasyon ve güdülenmelerini destekleyen çalışma ortamı olarak tanımlanmaktadır (Çiçek, 2005: 71).

İş yaşam kalitesi; çalışma koşullarının değerlendirilmesi, çalışanın memnuniyeti ve memnuniyetsizlikleri, verimlilik, örgütteki sosyal çevre, yönetim tarzı, iş yaşamının ve iş dışı yaşamın birbiriyle ilişkisi; kısaca iş çevresinin tamamındaki güçlü ve güçsüz yönleri içine alan bir kavram olarak tanımlamıştır (Martel ve Dupuis, 2006: 333-334).

Yönetimin etkili ve hedeflere yönelik olarak uygulanabilmesi için, iş görenlerle yönetim arasında karşılıklı saygı ve sinerjinin geliştirilmesi, işbirliğinin yapılması ve çalışanların yönetimdeki kararlara katılması sağlanmalıdır. Örgütsel yapının ve bilimsel yenilenmelerin şekillendirdiği iş yaşamındaki koşulların, çalışanların üzerinde önemli etkilerinin olduğu kaçınılmazdır. İş ortamlarında geliştirilen bu iyileştirmelerin iş görenleri olumlu yönde etkilemesi, yaptıkları işlerden ve işyerlerinden yüksek düzeyde tatmin elde edilmeleriyle mümkün olabilir. Modern yönetim felsefesinde, örgütlerde iş görenlerin morallerini yükseltmek ve çalışanları yönlendirecek, ortak amaçlar saptayarak o amaçları elde edebilme inancını zihinlerde yer edebilmesi gerekmektedir (Çiçek, 2005: 73).

Bu açıdan iş yaşamı kalitesi iş görenin lehine olan durumlarla ilgilendiği gibi aleyhine olan durumlar ile de ilgilenir. İş görenlerin lehine olan durumlar; iş görenin işe dair becerilerinin geliştirilmesi, ücret, sağlık, güvenlik, iş memnuniyeti, fiziki şartların iyileştirilmesi, aleyhine olan durumlar ise; işe yabancılaşma, stres, tükenmişlik gibi iş göreni olumsuz yönde etkileyen iş yaşam kalitesini bozan konular da ilgi alanına girmektedir (Newstrom ve Davis, 1997: 293; akt. Erdem, 2008: 18).

İş yaşamı kalitesi iş görenlerin çalıştıkları kurumlarda elde ettikleri statü ve kazandıkları değerler gibi birçok unsurdan etkilenmektedir. İş yaşam kalitesini etkileyen temel unsurlar olarak; açık iletişim kanalları, adil ve uygulanabilir ödül sistemi, iş güvenliği ve kariyer imkanlarının yeterli olması, kararlara katılma imkanları, moral ve motivasyon tedbirlerinin uygun ve yeterli bir şekilde uygulanması, çalışanlara kendi yeteneklerini ve yaratıcılıklarını gösterme imkanı tanınması, temel ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılayan personele kendini ispatlama, sosyal ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılama olanaklarının yaratılması gibi, çalışanların

işe doyumunu ve motivasyonunu etkileyen faktörler ifade edilebilir (Newstrom ve Davis, 1997: 294; akt. Erdem, 2008: 19).

İş yaşam kalitesi' nin amaçları genel olarak sıralanabilir (Solmuş, 2000: 38):

- İş, insanı ve insanın sosyal ihtiyaçları arasında denge kurulmasını,
- Çalışma/iş yaşamının daha ödüllendirici olması, çalışanların işle ilgili kaygılarının azaltılması ve işle ilgili kararlara daha fazla oranda katılmaya cesaretlendirilmesi ve çalışanlar için kaza ya da yaralanma olasılığını en aza indiren çalışma ortamının oluşturulması,
- Bireysel yeteneklerden en yüksek düzeyde faydalanmak için işlerin, işe ait örgütsel süreçlerin ve yönetim işlemlerin planlanması,
- Çalışanların, işlerinden daha fazla gelir elde etmelerinin sağlanması, üretkenliğin artırılması ve işten kaçma ve devamsızlığının azaltılmasıdır.

İş yaşam kalitesi düzeyinin iyileştirilebilmesi için kurumlar iş görenlerine net, etkili, motive edici tarzda yaklaşım geliştirilebilir. Bunun için bütün aşamalarda ve iş süreçlerinde örgütsel iletişim ağı etkin tutulabilir, örgüt içerisinde alınan kararlarda çalışanlara birtakım imkanlar tanınarak üzerlerine düşen sorumlulukları en iyi şekilde icra etmelerine yardımcı olunabilir.

Birçok faktör iş yaşam kalitesine katkıda bulunabilir. Bunlar arasında iş yaşamının iyi olması, kişinin mutluluğu ve başkalarına bağımlı olmadan işlerini yaparak yaşamın keyfini çıkarması sayılabilir. Kendinizi nasıl hissediyorsunuz? gibi basit bir soru, iş yaşam kalitesini, resmi olmasa da bir ölçme yoludur.

Örgütlerdeki yönetim anlayışı, bireyin iş yaşam kalitesini etkilemektedir. Üretimde verimlilik, teknolojiye yararlanmaya, çalışanların yeteneklerine ve çabalarına olduğu kadar örgütün yönetim anlayışına da bağlıdır. Bu bağlamda çağdaş ve bilimsel bir yönetim anlayışına sahip örgütlerle, geleneksel yönetim anlayışına sahip örgütler birbirinden ayrılmaktadır. Çağımızda modern teknolojinin gelişme göstermesine bağlı olarak örgütsel yapı ve anlayışta bir takım gelişmelerde zorunlu hale getirmiştir. Çağdaş örgüt kuramının sınırlarını çizmek ve bu sınırları kesin çizgilerle belirlemek zordur (Sabuncuoğlu ve Tokol 2001: 174; akt. Uysal, 2002: 1).

İş yaşamı kalitesinin farklı durumlarda değerlendirilmesi sonucunda temel düzeyde birçok alt boyut elde edilmiştir (Walton, 1972; Beach, 1980: 458; akt. Erdem, 2008: 20)

- Toplam yaşam alanı, burada iş yaşamını etkileyen ve ondan etkilenen aile ve toplumsal çevre dikkate alınmıştır.
- Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş yeri güvenliği, iş yerinin fiziki koşulları, okulun yapısı, sınıf büyüklükleri, okulun temizliği, renkleri, ısınması, aydınlatılması gibi durumlar olarak ele alınmıştır.
- İşgören kapasitesinin geliştirilmesi, yükselme, işle ilgili yenilikleri takip edebilme, kendini geliştirebilme olanaklarını, yeteneklerin değerlendirilmesi, yönetimden yardım ve katkı alınması olarak ele alınmıştır.
- Sosyal sorumluluk, örgütün çevreye karşı duyarlılığı, paydaşlara hesap verebilirliği, çevreye yönelik kültürel ve sanatsal faaliyetler olarak ele alınmıştır.
- Sosyal bütünleşme, örgütün kendi içinde işbirliği, güveni, aidiyet duygusu olarak ele alınmıştır.
- Demokratik ortam, iş görenlerin kararlara katılımı, hak ve sorumluluklarını bilmesi, haklarını özgürce savunabilmesi, özel yaşamın gizliliğine saygı gösterilmesi, eşit muamele görmesi olarak ele alınmıştır.
- Uygun ve adil karşılık, alınan ücretin emeğin karşılığı olması, sağlık, emeklilik, özlük hakların yeterli olması olarak ele alınmıştır.

Çalışma yaşamında kalite anlayışına temel olarak,

- a. Lussier'e göre (1996) iş, insan ve sosyal ihtiyaçlar arasında denge kurulması,
- b. Carrell, Elbert ve Hatfield'e göre (1995) iş yaşamının daha ödüllendirici yapılması, iş görenlerin işle ilgili kaygılarının azaltılması ve işle ilgili kararlara daha fazla oranda katılmaya cesaretlendirilmesi kaza ya da yaralanma olasılığını en aza indiren bir çalışma ortamının yaratılmasını,
- c. Smither'e göre (1994) bireysel yetenek ve becerilerden maksimum düzeyde faydalanmak için işlerin, yönetsel işlemlerin ve organizasyonel süreçlerin planlanmasını,
- d. Wallace ve Szilagyi'ye göre (1982) işgörenlerin, işlerinden daha fazla oranda gelir elde etmelerinin sağlanması, üretkenliklerinin artırılması ve işten kaçmaların azaltılması gerektiğini belirtmiştir (akt. Solmuş, 2000: 1-2).

İş yaşamında kalitenin alt boyutları ile ilgili olarak birçok araştırmacı araştırmalar yapmış ve farklı birbirlerini destekleyici boyutlar elde etmişlerdir. Bunlardan biri olan Bowditch ve Buono'a göre (1997) iş yaşamında kalite anlayışı, birbirleriyle ilişkili olan sekiz alt boyuttan meydana gelmiştir:

1. Yeterli ve adil ücret: Gelir düzeyinin, sosyal olarak belirlenmiş olan yeterlilik alanlarıyla olup olmadığıyla ilgilidir.
2. Güvenilir ve sağlıklı çalışma koşulları: Uygun iş saatleri, yaralanma ve hastalık olasılığını en aza düşüren fiziksel çalışma koşulları, iş koşullarının, belirli bir yaşın altında (ya da üstünde) olan kişinin yaşamı için tehlike oluşturacak durumda olup olmadığıyla ilgilidir.
3. Bireysel kapasitenin geliştirilmesi ve kullanılması için hazır fırsatlar sunulması: Çok yönlü becerileri kullanabilme ihtiyacı, iş görene işle ilgili tüm süreç hakkında gerekli bilgiler verilmesini, işi benimsemeyi ya da işten ayrılmayı, işi yapmakla birlikte işin planlanabilmesini de kapsar.
4. Sürekli gelişme ve güvenlik için geleceğe yönelik fırsatların sunulması: Kişisel gelişim, yeteneklerin kullanılması ve güvenlik gibi maddeleri kapsayarak işle ilgili fırsatlar dışında genellikle kariyer üzerine yoğunlaşır.
5. Organizasyon içinde sosyal bütünleşme: İş görenin kişisel kimlik ve kendine olan saygısını kazanıp kazanamayacağı, sosyal statü ve siyasal eşitlik, destekleyici grup çalışmaları ve kişilerarası açıklık gibi iş görene özgü nitelikler yoluyla belirlenir.
6. İş görenlerin, kişisel dokunulmazlık, düşüncelerini ifade edebilme ve eşitlik hakları: İş görenin sahip olduğu kişisel hakları nelerdir ve bu haklarını nasıl koruyabilir? Organizasyonun kişisel dokunulmazlığa duyduğu saygıda, çeşitliliği hoş görüp konuşma özgürlüğüne izin vermede ve işle ilgili tüm konularda hukuksal eşitlik sağlanmasında önemli farklılaşmalar olabilir.
7. Bireyin, organizasyondaki iş gören rolü ile yaşamdaki diğer rolleri arasındaki denge: Kişinin iş gören rolü ile yaşamındaki diğer roller arasında bir denge oluşur.
8. Sosyal sorumlulukları olan bir iş organizasyonu: İş görenin, çalıştığı ortamı, ürünlerinde kullanılmış maddeleri, pazarlama teknikleri, işe alma yöntemleri, geliştirmekte olan ülkelerle olan ilişkileri, politik kampanyalara katılım gibi konularda

sosyal sorumluluklarını yerine getiren bir kurum olarak algılanmakta mıdır? şeklindeki maddelerle açıklaması yapılmaktadır (akt. Solmuş, 2000: 3-4).

Wallace ve Szilagyı'e göre (1982) ise iş yaşamı kalitesi (İYK) bir takım bileşenlerden oluşmuştur ve bu bileşenlere şu sorular üzerinde odaklaşarak cevap aranmıştır:

1. İş görenlerin işleriyle ilgili yaşadıkları doyumsuzlukların temel nedenleri ve etkenleri nelerdir?
2. Bireyin ihtiyaçları nelerdir? Ortaya çıkan bu ihtiyaçlar, iş hayatından ve iş hayatının dışındaki değişimlerden nasıl etkilenir?
3. Organizasyonel yapının ve teknolojik ilerlemelerin şekillendirdiği iş yaşamındaki koşulları nelerdir?
4. Organizasyonun ekonomik durumuyla iş görenin iş yaşamı kalitesi arasında bir çatışma durumu var mıdır? (akt. Solmuş, 2000: 4).

İş yaşamı kalitesi teknolojik ilerlemelerle birebir olarak muhatap olan iş görenin yalnızlaşan, dışlanan, iş hayatından soyutlanan ve birtakım ikilemler yaşama durumlarına odaklanmalı, bu iyileşmenin ise sadece teknik altyapıya yoğunlaşmak dışında şartlarında çalışanlara göre uyarlanmasıyla ilgilenmelidir.

Örgütler üzerine yapılan araştırmalar, çalışanların tekdüze programlar içerisinde kalarak monoton bir iş hayatına sürüklendikleri ve bu durumun birçok psikolojik ve toplumsal davranış bozukluklarına sebep olduğu, yaratıcılık gücünü büyük oranda zedelediği, işteki verimini olumsuz yönde etkilediği ve çevresiyle olan ilişkilerini bozduğunu ortaya çıkarmıştır (Başaran, 1985: 40; akt. Erdem, 2008: 41).

Yaşanan bu olumsuz durumların engellenmesi için birçok yöntem geliştirilmiştir. İş yaşamı kalitesini iyileştirme yöntemleri şu şekilde sıralanabilir: İş zenginleştirme, iş değiştirme, katımlı yönetim, örgütsel iletişim, kariyer geliştirme, Scanlon planı, takım çalışması, kalite halkaları ve sendika yönetimiyle iş birliği çalışmaları (Beach 1980; Başaran, 1985; Travis, 1995; Cummings ve Worley 1997; Lois, 1998; Akşit, 1998; akt. Erdem, 2008: 41).

Örgütte bulunan iş gören personelin bitmek bilmeyen ihtiyaçlarına olumlu bir şekilde cevap verilebilmesi için işverenler, örgüt yöneticileri ve patronların

çalışanlarına karşı yapıcı ve birebir sinerji içerisinde hareket ederek, onların işe dair duydukları motivasyonu, iş verimi düzeyini yükseltmeye ve sürekli hale getirmeye çalışmaları örgütlerin vizyonu olmalıdır.

Örgütler, artan rekabet koşullarında, çalışanlarına yönelik daha verimli çalışma koşullarını yaratma yoluna yönelmişlerdir. İşe dair geliştirilen teknolojik yöntemler sayesinde iş görenlerin istek ve ihtiyaçları önceden tahmin edilebilir, bu sayede iş görenlerin çalışma yaşamı kalitelerini artıran çalışmaların temeli olabilir.

Örgütler, işgörenlerin iş- yaşam dengelerinin zarar gördüğü veya sekteye uğradığı bazı yaşam dönemlerinde, destekleyici programlarla bu dengeyi tekrar oluşturmada etkili rol oynayabilmektedirler. Bu yüzden örgütlerinde işleyen işgücünün büyümesinden ve gelişiminden sorumlu olan insan kaynakları uzmanları iş-yaşam kültürünü destekleyen örgüt konumuna gelmek için değişime öncülük etmeleri gerekmektedir. Bu duruma neden olarak, insan kaynakları departmanlarında görevli yöneticilerin çalışanların iş kapasitelerini, işe ait yeteneklerini ve örgütsel bağlılık düzeylerini en iyi bilen yöneticiler olmasıdır (Küçükusta, 2007: 264).

İş yaşam kalitesi standartlarının altında ve motivasyon düzeyi düşük olan bir örgütte görev yapan personelin etkin ve verimli çalışması oldukça zordur. Örgütleri yönetenler, organizasyonda çalışan personelin moral ve motivasyon ile iş yaşam kalitesine yönelik öncelikleri belirlemek, çalışanlarının iş yaşam kalitesi ve motivasyonlarını iyileştirmeye çalışmalıdır (Aba, 2009: 1; akt. Kılıç ve Keklik, 2012: 148).

Çalışanlarla işbirliği yoluna gidilmesi, çalışanların kararlara katılımının desteklenmesi, kurumların belirlediği amaçlara yönelik olarak iş görenlerin özel ihtiyaç ve gereksinimlerine dikkat edilmesi açısından modern yönetim felsefesinde çok daha önemli olabilmektedir.

Çağdaş insan toplumsal yaşama özellikle de iş yaşamına daha çok katılmak istemektedir. İş yaşamında zamanla işin insani tarafı daha önemli görülmektedir. İş yerinde; iş görenin insani özellikleri, duyguları, güdülleri, ilgileri daha fazla dikkate alınmaktadır. İşin, toplam olarak da örgütün hem iş görenlerin önemsenme, katılma, sorumluluk alma, yaratma yani kısaca iş yaşamı kalitesini yükseltme, hem de örgütsel verimliliğin gelişmesine imkân verecek şekilde desenlenmesine giderek

ağırlık verilmektedir. İş görenler iş ve iş çevresinin düzenlenmesine güçlü bir katılım istemektedir. Çağdaş insanın maddi ödemelerini yükseltmek ve iş teknolojilerini geliştirmekle çalışanları güdülemek mümkün olmamaktadır (Balcı, 1995: 13-14; akt. Erdem, 2008:5).

Çalışma yaşamında kalitenin oluşturulması, iş görenlerin örgüt yönetiminde yer alabilmeleri, yönetimle ve kendileriyle ilgili kararların alınması sürecinde aktif rol oynamalarına da bağlıdır. Bunun içinde çalışanların yönetime katılım düşüncesiyle ilgilenmeleri gerekmektedir.

Çalışanların aldıkları kararların önemli olduğunu, yaptıkları işin ciddiyetini anlamış olmaları gerekir. Yönetimle ilgili karar vermenin kendi sorumlulukları olmadığına inanan ya da yöneticinin en iyisini bildiğine inanıp bu yönde çaba göstermeyen çalışanlar iş yaşamında gerekli motivasyona ulaşamayacaktır. Çağdaş örgütler, tüm çalışanların, kendilerini ilgilendiren konular hakkında kararlar almada daha fazla oranda söz sahibi oldukları bir çağdaş yönetim biçimini uygulayan örgütlerdir. İnsan kaynakları işletmenin en değerli varlığıdır. Kaynakların etkili bir şekilde amaçlara uygun olarak yönetilmesi güç ve karışık bir uğraşı olacaktır (Sabuncuoğlu, 1984: 18; akt. Çiçek, 2005: 73).

Yönetim sürecinde ortak olarak alınan kararlara göre, etkili bir şekilde çalışanlarla yönetim arasında karşılıklı saygının oluşturulması gerekmektedir. Örgütsel yapılanmanın ve teknolojik gelişmelerin biçimlendirdiği iş yaşamındaki koşulların, çalışanların üzerinde önemli etkilerinin olduğu kaçınılmazdır. Bu etkilerden iş görenlerin olumlu dönüt alabilmesi, iş görenlerin yaptıkları işlerden ve çalıştıkları ortamdaki doyum sağlamalarıyla mümkün olacaktır. Bunun sağlanabilmesi için çağdaş yönetim anlayışıyla, çalışanların motivasyonunu artırmak ve sürekli hale getirmek, çalışanları harekete geçirecek ortak hedefler saptamak bu hedeflere ulaşma inancını ve yollarını benimsetmek esas olmalıdır.

Şirketlerin çoğu verimliliği arttırmak için, yeni ürün geliştirme ve teknolojik gelişmelerden yararlanma yoluna giderler. Bu gelişmelerden yararlandıkça örgütler daha sağlam temellere oturmakta ve çalışma ortamı sistemli ve standart hale gelmektedir. Bu şekilde işi sistemli ve standart hale getirmek her zaman başarının garantisi değildir. Etkin bir örgütlenmeye gidildiği halde işlerin iyi gitmemesi çok sık rastlanan yönetim sorunlarından birisidir. Bunun sebebi, insanların yaptıkları işlerin

aşırı standartlaştığında uyuşuk ve kayıtsız bir hale gelmesidir. İnsanları bir işi yaparken motive eden, girişimciliği ve olumlu yaklaşımları koruyan örgütlenme ve çalışma yöntemlerinin neler olduğunu saptamak ve uygulamak durumundayız. Bir Japon atasözünde belirttiği gibi “Ruhsuz bir buda heykeli yapmanın” bir yararı yoktur. Oluşturulan örgüt ne kadar mükemmel olursa olsun, çalışan personel motivasyondan ve iş yaşam kalitesinden yoksun ise bunun çalışanlara hiçbir yararı olmaz ve üretkenliği zedelenir (Kondo, 1999: 190; akt. Çiçek, 2005: 74).

İş ortamında meydana gelebilecek olumsuz durumların en aza indirilebilmesi için örgütlerde yöneticiler takdir içerikli söylemler geliştirmeli onarlı motive etmelidirler. Ayrıca motivasyon düzeyinin yüksek tutulması adına çalışanlara yönelik iş göreni güdüleyen projeler, pozitif yönde bir geri dönüşüm sayesinde çalışma yaşamı kalitesinin ilerlemesine dönük hazırlıklar ve çalışmalar düzenli bir şekilde gündemdeki yerini korumalıdır. Bir yönetici örgütün amaçlarına yönelik ne kadar içten ve istekli tutum sergilerse, örgüt içerisine görevli personelde benzer oaranda dönütte bulunacaktır. Yöneticiler bu etkileşim içerisinde çalışanlarına bir iş yaptırmak için otoriter emirler vermemelidir. Bu tutumun yerine yön gösterici, çalışanlara problemlerini çözmeleri yönünde cesaret verici, çalışanların çalışmalarının sorumluluğunu üstlenmelerine izin vermelidir.

Bu bağlamda yöneticiler iyi performans gösterenlerin farkına varmalı ve onları hemen ya da en kısa zamanda takdir ettiğini göstermelidir. Yöneticiler takdir edilecek ya da ödüllendirilecek işlerin neler olması gerektiğini titizlikle seçmelidir (Dengiz, 2000: 220; akt. Yılmaz, 2006: 12).

İş yaşam kalitesi; personelin işteki etkinliğini ve verimliliğini doğrudan etkileyen faktörleri içeren önemli bir yönetima aracıdır. Bu sürecin içerisinde; çalışanlara verilen ücret ve ödül sistemi, iş ortamında sağlanan güvenlik ve sağlık durumu, personelin kendini yönetme ve geliştirme kapasitesi, örgütün sağlıklı ve güven içinde büyüme durumu, örgüt içindeki ilişkiler ve iletişim ortamı, yönetim ve çalışanlar arasındaki sinerji, danışma ve karar süreçlerine birlikte katılım süreçleri, iş içinde veya iş sonrası sağlanan sosyal imkanlar ve kolaylıklar gibi yönetim süreçlerini içermektedir (Walton, 1975: 93; akt. Çiçek, 2005: 76). Çağdaş yaklaşımda, örgütler birbirleriyle ilişkili ve sinerjik bir ortamda alt- boyutlardan meydana gelen parçanın bütünü olarak ele alınmakta ve açık sistemler olarak

tanımlanmaktadır. Başka bir ifade ile örgütler çevreleriyle sürekli iletişim halindedirler ve çevrelerine karşı sorumlulukları bulunmaktadır. Bu kapsamda sosyal sorumluluğunu yerine getiren örgütlerde çalışan bireylerin, iş yaşam kaliteleri ile sosyal sorumluluk standardı arasındaki ilişkinin ortaya konması, sosyal sorumluluk standardının bir belge olmanın ötesine geçip, geçmediğinin saptanması açısından önem taşımaktadır (Tütüncü, 2008: 171).

2.5 Çalışma Yaşamı Kalitesinin Önemi

İş görenlerin çalışma ortamında muhatap oldukları öncüller; iş görenin ruhsal halini, güvencesini ve fiziksel durumunu etkileyebilmektedir. Bu amaçla; iş görenin insani gereksinimlerini karşılamak koşuluyla üretmiş oldukları ürün ve hizmetlerin ortaya çıkmasında içerisinde buldukları işin sağladığı olanaklar iş yaşamı kalitesinin geliştirilmesi ve bu düzeyin üst seviyelerde yaşanmasında etkili olabilir.

İş görenin çalışma ortamındaki işi anlamlı ve değerli bulması, uygun olarak değerlendirmesi çalışma yaşamı kalitesi (ÇYK) açısından önemli bir unsurdur. Bu durum iş görenin işe olan doyumuna yansiyabilecek olması nedeniyle, yaşamdan keyif almasına ve mutlu olmasına da katkı sağlamaktadır. Çalışan birey açısından yaşamsal görülen çalışma yaşamı kalitesi kavramı örgütsel sonuçları bakımından da önemlidir. Çalışma yaşamı kalitesinin sağlanması örgütün etkililiğinde belirleyici bir faktördür (Özkalp ve Kırel, 2001: 554; akt. Yüksel, 2004: 47).

Çalışma yaşamı kalitesi (ÇYK)' nin temel amacı, örgütsel başarının sağlanmasıyla birlikte iş görenler için de uygun çalışma koşullarını geliştirmektir. İşletmeler içinde buldukları rekabet ortamında örgütsel başarıyı yakalamak için müşteri memnuniyetini artırmak ve sadık müşteriler yaratmak için her yıl yüklü miktarda paralar harcamaktadır. Sektörel alanlarda yapılan son araştırmalar memnun müşteri yaratmaya giden yolun önce mutlu çalışanlar yaratmaktan geçtiğini gösterir. (Sivadas ve Baker-Prewitt, 2000; Bassi vd., 2000; akt. Demir, 2011: 455). Bireyin iş ortamında kendisini önemli, uyguladıkları işin dikkate değer, geliştirici bulması, çalışma yaşamı kalitesi açısından önemli maddeler olabilir. Bu öncüller bireyin hayatından zevk duymasına ve motivasyon düzeyinin artmasına olanak verebilir. Bireyin çalışma yaşamından beklentilerinin karşılanma derecesi genel yaşamdan

doyum sağlamlasının yönünü belirlemektedir. Çalışma yaşamı kalitesi (ÇYK)' nin düşük olması ya da kalitesizliği bireyin genel yaşam düzeyini olumsuz etkilediği de görülmektedir. Çalışma yaşamında görülen olumsuzluklar bireyin çalışma hayatı dışındaki yaşamını, sonuçta genel yaşam doyumlarını olumsuz etkilemektedir (Keser, 2005; akt. Demir, 2011: 455). Yaşamın bütün olması, çalışma ve yaşama koşullarının, dolayısıyla çalışma ve yaşam düzeylerinin ayrıştırarak düşünülmesi imkansızlaşır. Bu duruma sebep olarak çalışma ile yaşama koşulları etkileşiminde çok boyutlu, etkin bir etkileşimin varlığıdır.

2.6 Çalışma Yaşamı Kalitesini Etkileyen Faktörler

Çalışma yaşamı kalitesi etkileşimli ve dönüşüm içerisinde olduğu için birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler ise, kişisel, örgütsel ve dışsal etkenler olarak sınıflandırılabilir. Kişisel faktörler olarak; yaş, cinsiyet, medeni durum, etnik grup, din ve mezhep, eğitim seviyesi gibi demografik özelliklerden çalışma yaşamı kalitesi farklı şekillerde etkilenebilmektedir (Lowe, 2001; akt. Demir, 2011: 455). Örgütsel faktörler: sosyal yaşam, aile içi sorunlar, ekonomik yetersizlikler, yaşam tarzı, kötü alışkanlıklar vb. düzensizlikler iş görenlerin çalışma yaşamında verimliliği ve başarısını etkileyebilecek birtakım sonuçlar doğurmaktadır (Rose vd., 2006; akt. Demir, 2011: 455). Bu olumsuzluklar iş kazalarına, üretim ve hizmetlerde ekonomik kayıplara neden olarak çalışma yaşamı kalitesinin düşmesine etki edebilmektedir. Çalışma kalitesinin belirlenmesinde örgüt kültürünün, özellikle örgütsel yapılanma ve yönetim tarzı (otokratik, katılımcı, demokratik gibi) olarak, önemli bir etkisinin olduğu öne sürülmektedir (Gillespie vd., 2008; Nichols, 2001; akt. Demir, 2011: 455).

2.7 İş Yaşamı Kalitesini İyileştirme Stratejileri

Kurumlar üzerinde yapılan araştırmalar, iş görenlerin küçük sınırların içerisinde alışlagelmiş iş yaşamlarının varlığı çalışanlarda ruhsal ve sosyal davranış bozuklukları ortaya koyduğunu, yaratıcılıklarını düşürdüğünü işteki verimini olumsuz yönde etkilediğini ve çevresiyle olan ilişkilerini yıpratmış ortaya konmuştur (Başaran, 1985; akt. Taşdan ve Erdem, 2010: 93).

Yüksek iş yaşamı kalitesi çalışanların işe ait verimliliğini, iş doyumunu, örgütsel etkililiğini ve örgütsel bağlılığını yükselteceği gibi onların işlerindeki monotonluğu, iş günlerine ait devamsızlık oranları ve işlerini başka çalışanlara yükleme durumlarında azalmaya sebep olacaktır. Çünkü işinde mutlu olan birey bu olumlu durumu sürdürmek isteyecek ve çalışma ortamında yaşayabileceği olumsuz değişkenleri en aza düşürmeye çalışacaktır. Blake ve Mouton (1964), David ve Cherns (1975), Hackman ve Suttle' göre (1977) iş yaşamı kalitesi çalışanların sadece iş potansiyelleri dışında çalışanların performans düzeylerinde de artış sağlanmıştır. Bu sebeple örgütlerin çalışma yaşamı kaliteleri iyi duruma getirildiğinde otomatik olarak istekleri ve ideallerine de cevap verilmiş olur (akt. Erdem, 2008: 5). İş görenlerin çalışma hayatından elde edecekleri memnuniyet düzeyi yükseldikçe toplum içerisinde daha uyumlu, aile ortamında özverili, kavgaların asgari düzeye indiği ve çalışanların hem ailelerine hem de topluma karşı büyük bir görev bilinci ile hareket edecekleri bulgulara ulaşılır. İş yaşamı kalitesi düzeyini iyileştirme yöntemlerine değinilecek olursa sırasıyla: iş zenginleştirme, iş değiştirme, katımlı yönetim, örgütsel iletişim, kariyer geliştirme, Scanlon Planı, takım çalışması, kalite halkaları ve sendika yönetimiyle iş birliği çalışmaları (Erdem, 2008: 41).

2.7.1 İş Zenginleştirme

İşin zenginleştirilmesi kavramı dar sınırlar içerisinde kalmış, uzmanlaşmanın oluşturduğu tek düzeliği azaltmak için gerçekleştirilen bir faaliyetdir. İş zenginleştirme (iş genişletme) iş görenlerin yapmış oldukları işin içerisine birkaç benzer görev daha ilave edilerek ya da birden fazla görevin biraraya getirilmesi sonucunda ortaya çıkan iş miktarındaki artıştır. İki durumda da iş görenlerin yetenek düzeylerini yükseltme ve iyileştirme amaçlanmıştır. Bu şekilde aynı anda yapılması gereken işler artacak buna bağlı olarak çok fazla sayıda yetenek düzeyinde ortaya çıkarılacaktır (Özkalp, 2003: 9). İş zenginleştirme durumunda çalışanlara görevlerinde daha çok otokontrol seviyesine sahip olma şansı tanınır. İş görenler yapılacak olan görevin düzenlenmesi, devam ettirilmesi en son olarakta değerlendirilmesi sürecinde etkililik düzeyleri daha yüksek olacaktır (Robbins, 1994: 73; akt. Erdem, 2008: 42). İş zenginleştirmede temel amaç daha fazla iş görenin işe katılımıyla işin niteliksel ve niceliksel olarak gelişimi ile işin çalışanlar için daha ilginç ve doyum düzeyinin artırılmasıdır (Pehlivan, 1990: 164). İş zenginleştirme üzerine temel araştırma ve teoriler psikolog

Fredirick Herzberg tarafından geliştirilmiştir. Herzberg iş zenginleştirmede uygulanabilecek bazı ilkeleri şöyle sıralamaktadır (Beach, 1980, Can, 1999; akt. Erdem, 2008: 42).

- a) Görev gereklerini artırma ilkesi: İşgörenler için işin zorluk ve sorumluluk derecesini arttıracak şekilde geliştirilmesi.
- b) Çalışanların sorumluluklarını artırma ilkesi: İş görenlerin tecrübelerini ortaya koyabilecekleri, kendilerini sorumlu hissedebilecekleri bir iş ortamı yaratmak.
- c) İşi planlama ve programlama özgürlüğü ilkesi: İş görene belirli sınırlar içinde işini planlama ve programlama özgürlüğü verme. Geleneksel yapıda planlama ve programlama kontrol görevi işverene aittir. Zenginleştirilmiş iş yapısında işgören, işin yöntemine, ekipmana ve aletlerine, işi kimlerle yapacağına kendisi karar verir ve üretim kalitesini kendisi kontrol eder.
- d) Geri bildirim sağlama ilkesi: İş görenlere geri bildirim doğrudan vermek, iş görenin yaptığı işin başarısını sürekli raporla bildirilmesi, bireyin performans ve başarı derecesine istediği zaman ulaşabilmesi olarak açıklanabilir.

2.7.2 İş Genişletme/İş Büyütme

İşlerin genişletilmesi kavramından çıkarılacak sonuç çalışanların tek bir işte uzmanlaşmaları yerine, birden çok işi öğrenerek bir arada uygulaması olayıdır. İşlerin genişletilmesinde yapılan görevlerin kapsamı arttırılmaktadır. Kısaca işler yatay yönde büyüme gösterir. İş genişletme, iş görenin tek bir iş üzerinde uzmanlaşması yerine birkaç işi öğrenerek o işleride aynı anda icra etmesi anlamına gelmektedir (Eren, 1993; akt. Erdem, 2008: 43). İşlerin genişletilmesiyle gün boyu aynı işi yapmak zorunda kalan iş görenlerde oluşan monotonluk azalacak, aşırı düzeyde oluşan uzmanlaşmanın önüne geçilebilecek, birden fazla iş devreye konularak çalışanların daha planlı olmaları ve etkili bir zaman yönetimi kazandırabilecektir. İş genişletmenin yararlı olduğu durumlar dışında birtakım sakıncaları da içerebilir. Örneğin işlerin yatay olarak genişlemesiyle artan iş yükü çalışanların sorumluluk düzeylerini arttıracak ve daha iyi potansiyelde bir çalışmayı beraberinde getirecektir. Bu potansiyele yeterli düzeyde cevap veremeyen iş görenler işleri yetiştiremeyecek, iş motivasyonları düşecek, kendi iş başarılarını

değerlendirme olanağı azalacak ve işinde iyi bir uzman olma durumu olumsuz yönde etkilenebilecektir.

2.7.3 İş Rotasyonu

İş rotasyonu kavramı tanımından da anlaşılacağı üzere işlerin belirli dönem ve özel durumlarda çalışanlar arasında karşılıklı olarak değiştirilmesi olayıdır. Bu kavram dilimize Fransızca bir kelime olan “rotation” kelimesinden geçmiştir. Kelimenin sözlükteki karşılığı ise “bir birimde çalışan görevlilerin düzenli bir biçimde yer değiştirmesi” dir. İş rotasyonu ile ilgili Türkiye’de şuana kadar gerçekleştirilen çalışmalarda vurgulanan tanım “İşbaşı eğitim yöntemi” olduğudur (Güder, 2014: 3). İş rotasyonu ile çalışanların yaptıkları görevlerde çeşitlilik sağlanmış olur. Bu sayede çalışanlar monotonluktan kurtulmuş ve farklı işlerde çalışmalarından dolayı birçok yeteneğide kazanmış olurlar. İş rotasyonu genellikle işletmelerde ve İnsan Kaynakları Yönetimi’nde, iş görenlerin işe ait beceri ve yetenek düzeylerini geliştiren ve büyüten; ve bunun sonucunda, örgütlerinde etkinlik seviyelerinde artışa sebep olan bir model yaklaşımıdır. Çalışanlara güzel ufuklar açan, yetenek ve deneyim aşıl原因an, işgücü esnekliğini ve bunun sonucunda oluşan “beceri kısıtlaması” gibi problemleri ortadan kaldıran bir teknik yaklaşımdır (Şermet, 2009: 1). İş rotasyonu sonucunda oluşabilecek sorunlar ise: İş görenler iş rotasyonu sırasında oluşan yeni işleri öğrenmede birtakım yanlışlıklar yapabilir buda işin maliyet düzeyini yükseltebilir. İşletmeler iş rotasyonu yapmak istemeyen çalışanları motive etmekte sorunlar yaşayabilir. İş rotasyonuna uğrayan çalışanlar istedikleri terfi ve maaşı alamadıkları zaman iş bırakabilirler. Hatalı uygulanan iş rotasyon uygulamaları çalışanlarda bıkkınlık yaratarak motivasyonlarını düşürebilir. Artan iş yükünü karşılayamayan çalışanların yaratıcılık ve üretkenlik düzeyleri azalabilir. İşletmelerde etkisini sayamayacağımız kadar çok maliyet, zaman, verim ve motivasyon kayıpları yaşanabilir (Kılıç, 2008: 33).

2.7.4 Katımlı Yönetim

Örgüt içerisindeki idarecilerin yönetim stili, iş görenlerin güdülenmelerine düzeylerine etki eder. Demokratik olmayan idareciler çalışanlarına iş konusunda yeterli bilgiyi sağlamadan sadece nelerin yapılması gerektiğini emreder. Günümüz çağdaş yönetim düşüncesinde, daha esnek bir yapı vardır. Buna göre kurumların ulaşmak istedikleri hedefler orada görev yapan iş görenler tarafından önceden

benimsenmelidir ve bilinmelidir. Modern yönetim anlayışında kimse sürekli olarak emir almaktan hoşlanmaz. Bunun yerine iş görenler örgüt içerisinde sinerjik, demokratik ve saygılı bir iş çevresi tercih edeceklerdir. Böyle bir iş çevresinde çalışanlar daha verimli, mutlu ve işe dair motivasyon düzeyleri daha yüksek olacaktır. Çağdaş yönetim stillerinin uygulanabilmesi için geliştirilen yönetim uygulamalarından biri de katımlı yönetim anlayışıdır.

Katımlı yönetim ile herkes yönetimin bir parçası olarak yer alacak, işletmeler iş görenlerine daha fazla söz hakkı tanıyarak onların yaptıkları işlerde daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlayacaklardır. Bu yönetim anlayışı çalışanlara işlerinde daha fazla söz hakkı, oy hakkı, kendilerini ve işletmeleri ilgilendiren kararlara daha çok katılabilme, yönetime belirli oranlarda katılma hakkı gibi birçok hak tanıyacaktır. Bu sayede artan iş yükü ve zorlaşan çalışma koşullarına karşı iş görenler ve işletmeler birlikte hareket ederek güçlükleri daha kolay aşacaklardır (Müezzinoğlu, 2012:51). İşletmelerdeki katımlı yönetim birçok alanda uygulanabilir. Çağdaş yönetim anlayışının temelini oluşturur. Örgütler insanın önem kazandığı bilgi çağında çalışanları yönetime dahil ederek, onların düşünsel becerilerinden en üst düzeyde yararlanarak, rekabet ortamlarından kazaçlı olarak çıkmaya çalışırlar. Katımlı yönetim işletmelerde yönetime katılım, politik alana katılım ve ekonomik alana katılım şekilde uygulanabilir (Coşkun, 2011: 51-53).

Örgüt içerisindeki yönetim uygulamalarında katımlı yönetimin etkili olabilmesi için öncelikle iş görenleri önemseyen, onlara öncelik veren bir yönetim anlayışının benimsenmesi gerekir. Bunun içinde etkili bir örgütsel iletişim tarzının uygulanması gerekir. Bu ise örgütlerin iletişim yöntemlerini geliştirmesi ve çalışanların iletişim bilgi düzeylerinin geliştirilmesi ile mümkündür. Bu durumlar yeteri düzeyde uygulanmaz ise örgüt içerisinde kendini tanımayan, yeteri miktarda yönetimde söz sahibi olamayan, bireysel ve örgütsel amaçlar için yeteri seviyede bilgi düzeyine ulaşamamış, gerçek hedefler belirleyememiş iş görenler ortaya çıkacak ve işletmelerin başarı elde etmeleri engellenecektir (Dindaroğlu, 2007:1).

Katımlı yönetimin uygulanabileceği alanlardan biride eğitim alanıdır. Eğitimin-öğretim faaliyetlerinin uygulandığı okullarda katımlı yönetimi etkin bir şekilde uygulayacak olan okul yöneticileridir. Okul yöneticilerinin okulda uygulanacak kararlarda öğretmenlerin fikirlerine önem verilmediği ve onların

önceden bilgilendirilmediği otoriter ortamlarda katımlı yönetim anlayışından behsedilemez. Bunun yerine eğitim-öğretim faaliyetleri sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde ortak hareket edildiği, problemlerin beraber tanımlandığı, alternatif önerilerin demokratik ortamlarda oluşturulduğu, çözüm önerilerinin geliştirildiği ve oy birliği ile kararların alındığı durumlarda gerçek anlamda katımlı yönetim uygulanmış olur. Katımlı yönetimin okullarda etkili bir şekilde uygulanması ile yapı ve süreçlerde birtakım değişiklikler olmalıdır. Okullarda öğretmenlerin karar süreçlerine etkin bir şekilde katılmaları ortamda benimsenen demokratik yönetim tarzını iyileştirecek, öğretmenlerin okullarını daha çok sahiplenmelerine yol açacak, ve öğretmenin yapılan uygulamalarda kendi etkisini görerek doyum elde etmesine yol açacak şekilde düzenlenmesi şarttır. Dikkatli bir şekilde uygulanamayan katımlı yönetim öğretmenlerin zamanının boş yere harcanmasına, öne sürdükleri fikirlerin tam tersinin uygulanması onların yetki alanlarını zayıflatmakta, ve okul müdürü ile ters düşmenin yaratacağı tehlikelerin doğuracağı endişeler içinde strese düşmelerine sebep olacaktır (Özden, 1996: 431). Eğitim yönetimi alanında öğretmenlerin etkin bir şekilde kararlara katılımı konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Okullarda kararlara katılımının etkili şekilde uygulandığında, okul başarısının arttığı, öğretmenlerin iş doyumları ve motivasyonlarının yükseldiği, öğretmenlerin eğitim içerikli uygulamalara ve çalışmalara daha çok katıldığı görülmüştür (Aksay ve Ural, 2008: 443).

2.8 Kariyer Geliştirme

Kariyer geliştirme kavramı çalışanların becerilerini kişiliğini ve yeteneklerini iyi düzeye getirecek sosyal ve teknik donanımlara sahip olma sürecidir. Bireylerin çalışma hayatında kendilerini geliştirmeleri ve ilerleme çabalarının olması ve yine kişilerin benimsedikleri iş tercihine, örgüt yönetiminin katkı sağladığı bilinçli faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Kariyer geliştirmek için belirlenmiş yolda yürüyebilmenin anahtarı ve ya bu yolda ilerleyebilmek için gerekli olan materyallerin toplanması sürecidir diyebiliriz. Kariyer geliştirme süreci deneyim ve bilgiye bağlantılı olarak ortaya çıkar ve bu sayede bireysel ve örgütsel amaçlara göre belirlenen stratejilerin hayata aktarılmasına fırsat verir (Aydın, 2007: 77).

Kariyer geliştirme programının hedefi bireylerin istek ve beklentilerinin, örgüt içerisinde uyumsanarak çözülmesidir. Bireylerin ve örgütlerin kariyer geliştirme programını oluştururken üzerinde durulması gereken ve cevap verilmesi gereken sorunların sıraya konulup, bu isteklerin özdeki unsurlarının benzer olduğu görülmüştür. Örgütlerde meydana gelen işkayıpları ekonomik ve psikolojik olarak ortaya çıkan negatif tesirler göz önünde tutulduğunda kariyer geliştirme çalışmaları bireylere bağımlı olmayan, üretici ve yaratıcı bir faktör olarak örgütlerin işlev gösterdiği alanlarda yer edinmesi fırsatını verir. Çalışanların kendilerini gerçek anlamda kim olduklarını fark etmelerine, neler yapabileceklerinin yardımcı kaynaklar vasıtasıyla gösterilmesine ve hatalı bilgilere düşmemelerinin sağlanmasında önemli bir yeri vardır (Aydın, 2007: 78).

Kariyer geliştirme eğitiminin eğitim alanında da etkili bir şekilde uygulandığı görülür. Öğretmenler öğretmenlikte uygulanan kariyer basamaklarından aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve son olarak başöğretmen olarak sıralanmasını uygun bulurlar. Bu geçişlerde ise mesleki kıdemin öncelikli olması gerektiğine inanır. Bunun aksine öğretmenlik mesleğinde yabancı dil bilmenin, yüksek lisans, doktora yapmanın ve öğretmenlere ait yayınlanmış eserlerin olmasını çok önemli bulmamışlardır. Bunun için öğretmenler meslek içerisindeki kariyer basamaklarında ilerlemeyi daha uygun bulmuşlar, ancak bu durum içinde pek bir çabada harcamamışlardır (Sağnak, 2004: 3-4).

Öğretmenlerin geliştirdikleri kariyer geliştirme kuramı dünyanın her yerinde, eğitim-öğretimin kalitesini etkileyen ve yeniliklerin gerçekleşmesi için gerekli olarak kabul edilen bir süreçtir. Bunun tersine geleneksel mesleki gelişim anlayışı bireylere göre ayarlanmamış dümdüz bir anlayıştır ve örgütsel/bireysel gerçekliklerden soyutlanmıştır. Kariyer gelişimi iyi bir şekilde planlanmadığı ve desteklenmediği kalıcı olmayan isteklere dayandığı, bu sürecin eğitim alanında iyi bir şekilde değerlendirilmediği düşünülmektedir. Öğretmenlikte uygulanan mesleki gelişim ve değişim programları sürekli olarak değişime uğrayan ancak istenen düzeyde verimin elde edilmediği, işe yansımaya etkinlikler haline geldiği, sadece çalışanlar üzerinde zorla yaptırılan ve zoraki bir mecburiyet duygusuyla yürütülmektedir. Türkiye’de var olan genel görüşün büyük kısmı eğitim için “dostlar alışverişte görsün” deyiimiyle tanımlanan; bu sürecin anlamsız, zaman alıcı ve boşyere yapıldığı yönündedir. Bütün

dünyada öğretmenlerin, eğitim-öğretim imkanlarının yenilenmesi ve mesleki gelişimlerle ilgili araştırma ve yayınlar hızla artmaktadır. Türkiye’de eğitime alanında oluşan problemlere benzer sorunlar ortaya çıksada, bu sorunların iyileştirilmesi yolunda önemli, ciddi ve düzenli planlanlar programlar uygulanmaktadır (Bümen vd., 2012: 32).

Geleneksel ya da klasik eğitim yönetim anlayışlarından, modern yaklaşımlara kadar uzun bir süreç yaşanmıştır. Geleneksel kurumların, insanın yapısına ait olasılıkları dikkate almaması, davranışçuların kurumların yapısını önemsememesi sonucunda sistem anlayışına yönelik bir sürece hız vermiştir. Yönetim anlayışlarında meydana gelen bu değişimler çalışanlara da doğrudan etki etmiştir. Örgütlerde çalışanların bakış açılarında değişimin olması, örgütleri yöneten ve yönetilenlerin de bir takım değişimlere uğramasınıda zorunlu hale getirmiştir. Örgütlerin daha etkin, verimli ve çalışanların daha mutlu olabilmeleri için, kurum yöneticilerinin daha donanımlı ve daha bilgili olmaları gereklidir. Buradan haraeket ederek eğitimin öncüleri olan öğretmenlerin çağdaş yaşamının gereklerine uygun olarak yetiştirilmeleride bir zorunluluk olarak karşımıza çıkar. Öğretmenler üniversitelerde birtakım teoriksel bilgileri öğrenmekte, bu bilgileri uygulamak için okullara gelmekte ve çalışmaya başlamaktadırlar. Ancak zaman içerisinde edindikleri bilgiler eskimekte ve öğretmenlerin bu değişime karşı kendilerini yenilemek zorundadırlar. Eğitim alanında öğretmenlerin sürekli bir yetiştirme süreci yaşamaları, başka mesleklere göre daha büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlerimiz geleceğimizin bir nevi bekçisidir (Bakioğlu ve İnandı, 2001: 514-515).

2.9 Scanlon Planı

Scanlon planı isimini Joseph Scanlon’ dan almıştır. Scanlon planı bir ekip oluşturma çalışmasıdır. Bu plan ile işletmelerde bulunan çalışanların ve sendikaların brlikte ahreket ederek belirlenen vizyon hedeflerine ulaşmaktır. Bu sebeple örgüt içersinde veya dışında bulunan herkesin bir şekilde üretime katkısı olan iş görenlerin katılımı ile gerçekleşir (Benligiray, 2003: 50; akt. akt. Kuyzu, 2007: 53). Scanlon planının iki temel özelliği vardır. Birincisi, örgüt üyelerinin etkin bir şekilde karar sürecine katılması, ikincisi olarak üretilen ürünlerde oluşacak olan maliyet miktarının

azaltmak için paylaşılmasıdır. Bu iki faktör birbirleri ile bütünleşiktir ayrı ayrı uygulanamaz (Özgen vd., 2002: 276; akt. Kuyzu, 2007: 53).

Scanlon planı şu şekilde işlemektedir: Bunlar, üretimin her bölümünde iş gören temsilcisi, sendika ve bir gözetici den oluşan üretim komiteleri bulunur. Komiteler çalışanların önerilerini değerlendirir. Ücretlendirmede bir formül vardır. Bu formüle göre üretim sonucunda elde edilen kazanç prim olarak bütün çalışanlara eşit verilir (Aldemir vd., 2001; akt. Kuyzu, 2007: 53). Scanlon planı üretimin etkinliğini ve verimliliğini artıran grup üyelerinin ödüllendirilmesine dayanır. Bir işin tamamını ya da belirli bir kısmını bitiren çalışanlar verimli ve etkin çalışırlarsa elde edilen karın çalışanlara eşit olarak dağıtılması anlayışına dayanır. Bu sistem batı toplumlarındaki iş verimliliği için yaygın olarak kullanılmaktadır (Şaylan, 1973: 29).

Scanlon planında komiteler bulunur. Bu komiteler ise üretim komitesi, inceleme komitesidir. Bu komiteler yönetimden bir temsilci ile bölümden iş görenler tarafından seçilen bir kişi ya da daha çok yönetim dışı temsilcilerden oluşmaktadır. Komiteler çalışanların verimliliğini artırmak için önerilerde bulunur, teşvik eder ve her ay iki veya dört kez geliştirilen önerileri tartışmak üzere toplanır. Üretim komitesinde geliştirilen önerileri hemen uygulamaya konulur. İnceleme komitesi ise büyük maliyeti olan projelerde veya bölümler arasında işbirliğini gerektirecek durumlarda aktiftir (Balcı, 1995; akt. Erdem, 2008: 51).

2.10 Kendi Kendini Yöneten İş Takımları

Kendi kendini yöneten iş takımları belirli bir iş yapılırken işlerin planlanması, ortaya çıkan problemlerin çözümü, yapılan işi kontrol etme gibi işin başında sonuna kadar oluşacak bütün süreçlerde etkin olarak çalışan sorumluluk düzeyi yüksek olan iş takımlarıdır. Katılımcı yönetim anlayışındaki ekip çalışmasının son halkasıdır. Bu iş takımları grup içerisinde çalışanlara birçok kararı kendilerinin vermesi yönünde görev devri yapar. Bu ekipler ayrıca yüksek performansla çalışan ekipler olarak da bilinir (Kanbur, 2008: 401).

Kendi kendini yöneten takımlar yüksek ve düşük seviyedeki takımların bir araya gelmesi sonucunda oluşur. Bu sayede düşük düzeydeki takımlar etkin olarak

karar verme mekanizmalarına katılıp bu şekilde iş yönetme performansları da artırılır (Yaman ve Çetin, 2004: 46).

Bowditch ve Buono'a göre (1997) ise kendi kendini yöneten iş takımları hiyerarşik olmayan gruplar olarak tanımlanarak birtakım özelliklere sahip olması gerektiğini vurgular (akt. Erdem, 2008: 52):

1. İş takımının elemanları belirli bir hedefin etrafında bir araya toplanırlar.
2. İş takımının elemanları arasında karşılıklı birlik ve dayanışma vardır.
3. Takımda bulunan her bir üyenin özel görev ve faaliyeti mevcuttur.

Kendi kendini yöneten iş takımlarının ekibe birçok faydası olabilir. Bunlar içerisinde en önemli olanları bireylerin üzerine düşen görevler paylaşıldığı için iş yükü azalan çalışanların yaşayacakları stres düzeyinde azalabilir, bireylerde göreve ait sorumluluk anlayışı gelişir, takım ruhu artar, birlikte hareket edildiği için paylaşım duygusu ve örgütsel bağlılık gelişir, değer verilme ve kendini gerçekleştirme gibi manevi ödül sistemleri artar, örgüt içerisindeki verimlilik ve moral düzeyi yükselir, örgütlerin piyasadaki büyüme oranları artış gösterir.

İş takımları içerisinde görev alınarak takım ruhu her zaman diri tutulur. Farklı görevler içerisinde yer alan bireyler için yaratıcılık duygusu gelişir, etkileşim artar ve bir arada bulunmanın bir getirisi olarak sosyallik duygusu artar. Sosyal bir varlık olan insan genel olarak tek başına çalışmaktan hoşlanmaz. Takım halinde çalışarak birbirlerini tanıyıp grup içerisinde dostluk, birlik ve amaç duygusu paylaşımında olurlar. Takım çalışması örgütün iş hayatındaki üretkenliğini geliştirmekte ve iş görenlerin yüksek düzeyde güdülenmelerine yardımcı olur.

Kendi kendini yöneten iş takımları örgütler tarafından yetki verilmiş bir çalışma kültürü oluşturmak için yaratılan stratejik bir yapıdır. Bu yapıyı oluşturan bireyler kendilerini ve var olan işleri yönetebilmek için günü gününe yaptıkları görevlere karşı sorumludurlar. Günümüz çağdaş yönetim anlayışındaki sade yapıyı geliştirmek, geleneksel anlayıştan uzaklaşmak isteyen örgütler için her geçen gün önemi artan bir yönetim yaklaşımıdır. Türkiye'de bu takım çalışmasının etkin olarak uygulanabilmesi için yönetimdeki üyelerin bu modele ne kadar uzaklıkta olduğu, takım çalışması anlayışının ne düzeyde olduğu gibi birçok faktör ön planda çıkmaktadır (Tüz, 2001: 134).

Kendi kendini yöneten çalışma takımlarında üretilen ürünler veya sektöre sağlanan hizmetlerle ilgilenen bölümler çalışmalarda yer alırlar. Bu iş takımlarının üyeleri genel olarak kararlı ve istikrarlı bir profil çizerler. İşlerinde tam zamanlı çalışırlar ve iyi dercede tanımlanan görev ve sorumlulukları bulunur. İş takımları hem üretme hem de yerleştirme hizmetlerini birarada bulundurur. Kendi kendini yöneten iş takımlarında yöneticiler takımın üyeleri arasından seçilebilir veya herhangi seçilmiş bir lider olmadan takımdaki bütün üyelere farklı yönetim görevleri verilerek işleyiş devam ettirilmektedir (Işık, 2014: 18-19). İş yaşamında kalitenin geliştirilmesine yönelik programlar dört farklı şekilde sıralanabilir (Solmuş, 2000: 6-9).

2.10.1 Özerk Çalışma Grupları

Cherrington (1994), Cotton (1993), Wall, Kemp, Jackson ve Clegg'e göre (1986) bu gruplar belirlenmiş birarada bulunan işleri yerine getirmekle sorumlu olan, genel olarak sayıları yirimi kişiyi geçmeyen iş görenden bir araya gelmektedir. Kendiliğinden yönetim anlayışı içerisinde herhangi bir programa bağlı kalmadan bağımsız olarak meydana gelen gruplardır. Bu gruplardaki görev paylaşımı, grupta bulunan üyelere gerçekleştirilir. Bu süreçte sürekli, olarak bir yenileşme vardır. Bunun için grupta bulunan üyelere bazıları her gün aynı görevi yapabilirken, bazıları da sürekli bir şekilde bir işten diğerine geçebilir veya bir işi tek başına bitirebilir. Takımdaki bireyler, dinlenme saatlerinin ayarlanması, takıma alınacak yeni üyelerin işe alınma süreci ve eğitimleri, üyelerin takım içerisindeki performanslarının değerlendirilmesi ve yapılan işin yoğunluğuna göre her bir üyenin alacağı ücret artışının belirlenmesi gibi birçok fonksiyonuda gerçekleştirebilirler. Özerk çalışma gruplarında görev alan iş görenlerin, yaptıkları işi benimseyerek ve severek yaptıkları, büyük oranda bir iş tatmini yaşadıkları görülmüştür. Ancak üyelerin işe dair elde ettikleri güdülenme düzeyleri, işdeki etkinlikleri ve örgütsel birliktelik gibi durumlarda büyük bir farklılık tespit edilmemiştir (Cherrington, 1994, akt. Solmuş, 2000: 7).

2.10.2 Kalite Çemberleri

Kalite çemberi kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar 60'lı yıllarda ilk kez Japonya'da yapılmıştır. Bu süre sırasında hem Japonya ve diğer Avrupa ülkelerinde büyük bir alanda ilgi uyandırmış, araştırılmış ve uygulanmıştır. Kalite çemberi

uygulamalarının temel hedefi kalite düzeyinin yükselmektir. Bunun dışında başka birçok uygulama alanını içeren kalite çemberleri işletme organizasyonlarında yönetim komitesi, koordinatör, rehber, uzman, takım lideri ve diğer üyelere oluşan bir yapıya sahiptir. Kalite çemberlerinin örgütlerde gerçekleştirilmesi gereken birçok amacı ve yararı bulunmaktadır. Bu amaçlar içerisinde kaliteyi artırarak hataların en aza düşürülmesini sağlamak, bireyler arasındaki iletişimi geliştirerek motivasyonu yükseltmek, çalışanların işe bağlılıklarını artırarak daha uyumlu çalışan ile yönetici ortamının gelişmesini sağlamak, çalışanların yaratıcılık ve liderlik özelliklerini geliştirmek ve bu sayede grup çalışması özendirilip problemler henüz ortaya çıkmadan çözülmesini gerçekleştirmek gibi birçok önemli işlevi vardır (Türker ve Kılıç, 2006: 1).

Kalite çemberleri kalite konseyleri ve kalite geliştirme ekiplerinin oluşturduğu yeni bir yaklaşım olarak bölüm içerisinde gönüllü olarak çalışan ve gelişimi sağlayan gruplardır. Genelde çalıştıkları ortamda diğer birimlerle ilişkilerin ve süreçlerin iyileşmesi için çalışırlar (Hürgüner, 1998: 6).

2.10.3 Yönetim Kurullarında Temsil Edilme

Cherrington (1994), Cotton (1993) ve Robbins'e göre (1996) Avrupa'da bulunan birçok işyeri iş görenlerine idare bölümlerinde bulunma hakkını vermiştir. Yönetim kurullarında bulunan iş görenleri temsil edebilme, iş görenlerin tamamı tarafından ihtiyaçların belirlenmesi koşuluyla yapılır. İş görenleri en fazla etkileyecek parasal gücü olan istek ve kararlar verilmeden önce bu temsilcilerden fikir alınmakta ve bu fikirler kurul üyeleri için çalışanların ihtiyaçlarını karşılama konusunda bilgilendirirler (akt. Solmuş, 2000: 9).

Cherrington'a göre (1994) işgörenlerin yönetim kurumlarında temsil edilmesi için davet etmek, yönetim birimleri ile iş gören arasında meydana gelen iş ilişkilerinin daha iyi uyumlu hale getirilmesi isteğine işaret eden sembolik bir eylem olmuştur. Cherrington'a göre (1994) işgören temsilcileri, kurul kararlarının değiştirilmesini sağlayacak gerekli oya ve yeterli güce sahip değildir ve iş görenlerin yönetim kurullarında temsil edilmesi, çalışanlara, çalışan-yönetici işbirliğinin veya organizasyonun başarısını garanti etmez (akt. Solmuş, 2000: 9).

2.10.4 İş gören -Yönetim Komiteleri

İşgören haklarını savunmakla grevlenendirilmiş sendika, işgören temsilcileri ve şirketler iş sürecinde meydana gelen gerilimleri ve sorunları çözebilmek için uzlaştırmacı bir ortam oluşturmak, işgören ve işverenler temsilcilerinden meydana gelen işgören birlikleri kurmuşlardır. İşgören yönetim komiteleri ekonomik sorunlara, piyasanın düşmesine ve sonuçta iş yapan kurumların iflas etmelerine sebep olan biranda patlak veren ağır ekonomik bunalımları önlemek amacıyla ortaya çıkmıştır.

İş yaşamı kalitesi sadece işletmelerde ele alınmamıştır. İş yaşamı kalitesinin ele aldığı alanlardan biri de eğitim alanıdır. Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesinin iyileştirilmesi çok önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin iş yaşamı kalitelerinin iyileştirilmesi yalnızca öğretmenleri değil, öğrencileri, velileri, toplumu ve bir ülkenin geleceğini ilgilendirmektedir. Okul yönetici ve öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesini sağlamak, iş ve yaşam ile dengeyi koruyabilmek için; güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sürekli gelişim, demokratik ortam, sosyal bütünleşme, adil ve yeterli bir ücret, yol gösterici ve destekleyici okul programlarına kadar bir dizi programların devreye konulması gerekli görülmektedir.

Öğretmenlerin iş yaşamında ortaya çıkan bu problemler okullardaki sistemi ve eğitim-öğretim kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Meydana gelen bu istenmeyen şartları kontrol altına alabilmek ve asgari düzeye düşürebilmek için öğretmenlerin iş yaşam kaliteleriyle ilgili okullarda yeni faaliyetler geliştirilmelidir. İş yaşamı kalitesi okullarda tartışılan konulardan biri olması sebebiyle olumlu bir okul kültürü hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşam kalitelerini iyi yönde etkilemektedir. Geleceğin öncüsü olan öğrencilerin sosyal hayatlarına hazırlık ve kolay uyum sağlayabilmeleri açısından önemli pozitif okul yaşantıları, eğitimci ve araştırmacılar tarafından ilgi görmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşam kaliteleri onların eğitim ortamını ve öğretim değerlerini benimsemeleri akademik başarı motivasyonlarını pozitif yönde etkilemektedir. Diğer taraftan, okul tatminsizliği davranışsal problemlerle ve düşük başarıyla pozitif ilişki göstermekte, ayrıca okula yabancılaşma gibi sonuçlara da yol açmaktadır. Bu süreçte eğitimcilerin öğrencilere akademik ve sosyal olarak beklentilerinin karşılandığı, kendilerini

güvende hissettikleri bir ortam sunmaya çalışmaları kilit adım niteliğinde bir adım olacaktır (Durmaz, 2008: 1).

2.11 Sendika Yönetimiyle İş Birliği Çalışmaları

Sendikalar çalışanların sosyal, çalışma koşulları, terfi gibi birtakım haklarını korumakla görevli bağımsız kurumlardır. İş yaşamı kalitesinin artırılmasında sendikaların da katkıları alınabilir. Sendikalar çalışan haklarına dayanarak birçok yönden (hizmetiçi eğitim, seminer ve kurs) yoluyla iş görenlerin iş yaşamı kalitesini yükseltebilir, bu sayede işten alınan verimlilik ve doyum düzeyi artırılabilir.

İşyerlerinde sağlıklı çalışma koşulları içerisinde işgörenlerin çalışma haklarının korunması, iş güvencesinin sağlanması, çalışma ortamı koşullarının iyi düzeye getirilmesi, sendika üyeleri arasındaki ilişkiyi ve dayanışma ortamının sağlanması gibi birçok amaçlar, sendikaların var oluş sebepleridir. Devamlı olarak devam eden bıktırma faaliyetleri, bu kuruluşların varlık sebebi olan bu hedefleri, ciddi anlamda sekteye uğratar. İş örgütlerinde kimlerden ve hangi yönden geleceği belirsiz, ahlaki olmayan yıldırma eylemlerinin, çalışanlarda ve örgütlerde oluşturacağı ekonomik ve ruhsal yıkım, bütün ilgiyi sendikalara yöneltir. Sendikaların üzerine aldığı sorumlulardan biri de işyerlerinde sürekli olarak uygulanan, açığa çıkartılması ve belgelenmesi oldukça zor olan yıldırma (mobbing) durumuna karşı duyarlılık geliştirmektir (Yüçetürk, 2012: 41).

Sendikalar bireylerin iş yaşam kalitesi ve çalışma yaşamı kalitesini artırarak onların iş doyumlarının iyileştirilmesi açısından önemli olmuştur. Çalışanların iş hayatlarının düzenlemesi ve iyileştirilmesi açısından sendikaların genel amaçları ile uyumaktadır. Sendikalar bireylerin çalışma hayatına yönelik amaçları hedefleri ve işgörelere sağladığı yararlar incelendiğinde, bireyin sendikalara sağladığı yararlar üzerinde işgörelenin psikolojik sağlığı açısından onların üzerinde olumlu etkileri çoktur ve işten aldıkları doyum düzeyi üzerinde de olumlu etkilerinin olacağı açıktır. Çünkü işgörelenin haklarını savunan sendikalar üyelerinin çıkarlarını korumak ve geliştirmek için çalışmalar yaparlar. Bu durum doğal olarak çalışanların iş doyumları üzerinde olumlu etkiler bırakması açıktır (Izgar, Ertekin ve Deniz, 2009: 108).

Sendikalar, genellikle üretim ilişkilerinin dağılım ilişkileri boyutunun çalışanlar için onların yararına olacak şekilde kurulmuş örgütlerdir. Eğitim alanında öğretmenlerin yürüttüğü ilk sendikacılık faaliyetleri çok eskilere dayanmaktadır. Artan faaliyetler sonucunda sendikalar kendilerini derneklere dönüştürmek zorunda kalmışlardır. Eğitimeiler, uluslararası sözleşmelere dayanarak eğitim emekçilerinin örgütlü savaşımını sendika tipi örgütlenmelerle desteklemeye başlamışlardır. Sendikal faaliyetlerin eğitim alanına uyarlanması eğitim yönetimi ön plana çıkmıştır. Sendikacılık faaliyetleri eğitim yöneticilerinin sendikaya yaklaşımları kadar sendika-yönetim ilişkilerini etkilemiştir (Gemici, 2008: 8).

İş yaşamında çalışanların iş yaşamı kalitesini artırmak için yöneticilerin de yapması gereken etkinlikler olmalıdır. Lawler ve Suttle' a göre (1973) iş görenlerin iş yaşamı kalitesini geliştirme açısından yöneticilerin şu soruları kendilerine sormaları gerekir:

- İş görenlerin ilgi ve istekleri doğrultusunda kariyerlerini nasıl geliştirebilirim? Bu insan gücünü örgütün ihtiyaç duyduğu alanlara nasıl yönlendirebilirim?
- Çalışanların etkili performans sergilemeleri için nasıl bir iş modeli kurabilirim?
- İş görenleri geliştirecek ve işlerinde onları memnun edecek nasıl bir ödül sistemi geliştirebilirim? İş görenleri örgüte yaptığı katkılarda hangi ödüllerle ödüllendirebilirim? Örneğin; Promosyon ödemeleri, kardan pay verme, beceriye dayalı ödeme, saat başı ücret gibi ödüllerin örgüte uygun olanı hangileridir?
- Grup içi ve gruplar arası dinamikler nelerdir? İş yaşamı kalitesini geliştirmede grupları nasıl etkin hale getirebilirim?
- Yüksek iş yaşamı kalitesine ulaşmak açısından işgören danışmanlarımı nasıl geliştirebilirim? Danışmanların davranışlarını etkileyen ve kısıtlayan yapısal durumlar nelerdir? Şeklindeki sorulara cevap aranmalıdır.

2.12 Değerler ve Değerlere Göre Yönetim

Değerler, çalışanların günlük hayattaki iş ve eylemlerini nitelendirmeye, değerlendirmeye ve yargılamaya yarayan ölçütlerdir. Değerler tarih boyunca üzerinde en çok değinilen konulardan birisi olmuş, değerler bireyler ve toplumlar

üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Düşünce ve felsefe dünyasının en çok tartışılan konularından biri olan “değer” kavramı, ilk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlerde kullanılmıştır (Yılmaz, 2006: 50).

Değer kavramsal olarak arzulanan değil, arzu edilebilir olanı içerir. Ayrıca değer insan davranışlarına dönük olarak nelerin etik, doğru ve istenen nitelikte olması gerektiği, toplumun büyük çoğunluğu tarafından benimsenen anlamlar ve düşünceler sistemi olarak da belirtililebilir.

Değerlere ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Rokeach’a göre (1973) değer, “belli bir davranış modu veya mevcut nihai durumun, karşıt veya farklı bir davranış veya nihai duruma karşı sosyal veya kişisel olarak tercih edilebilir olan, devamlı bir inanış” olarak tanımlanmaktadır (akt. Sağnak, 2005: 166).

Değer bir isteğin istenebilir ya da istenemez durumu hakkında sahip olunan genel kanıdır (Güngör, 1993: 27; akt. Sağnak, 2005: 1). Uygun davranışın neleri içermesi gerektiğine ilişkin genel inanışlar ve bireylerin davranışlarını, isteklerini ve özel isteklerini bu inanışlar üzerinden şekillendirdikleri, örgütlerin iç ve dış çevreye uyumları ile ilgili olarak bazı problemlerle başa çıkabilmeyi öğrenmesi ile keşfedilen ve süreç içerisinde geliştirilen olasılıklar olarak ele alınırlar (Schermerhorn, 1996: 107; akt. Demirci ve Aydemir, 2006: 312).

Rokeach’e göre değer belirli bir davranış ve var oluş amacının kişisel ve toplumsal olarak karşıtlarına tercih edilmesine dair kalıcı bir inanç (İmamoglu ve Aygün, 1999: 2; akt. Sağnak, 2005: 1), değer sistemi ise görece önemi süresince varoluş amacı ya da tercih edilen davranış tarzları ile ilgili inançların kalıcı bir organizasyonudur. Rokeach’e (1973) göre, değerler kalıcı olduğu olarak kabul edilebilir, ama tamamen de sabit değildir. Değerler yaşam boyunca değişir. Ancak değerler kişisel ve sosyal varlığın devamını sağlayacak yeterlilikte durağandır (Feather, 1975: 4; akt. Sağnak, 2005: 1).

Değerler, sabit durağan olursa bireysel ve toplumsal değişim olanaksızlaşır. Değerler tamamen istikrarsız olursa bireylerin kişiliği ve toplumun devamlılığı zorlaşır. İnsanların önemseydiği değerler ile ilgili herhangi bir kavram verimli olacaksa, değerlerin hem değişen niteliğini hem de süreklilik gösteren niteliğini

açıklamalıdır. Her bir değer, diğer değerlere göre göreceli olarak önem ya da önceliğe göre düzenlenir (Rokeach, 1973: 6; akt. Sağnak, 2004: 75).

Değerler başka bir ifade edilen davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallardır (Hökelekli, 2010: 4-10). Alan yazında, değer kavramı ile eş anlamlı olarak, yaşam biçimi veya hayat tarzı kavramlarının da kullanıldığı görülmektedir (Çetin, 2004: 5-16; Sağnak, 2004: 72-95).

Değerler, sadakat, yardımseverlik, doğruluk, güvenilirlik, dürüstlük, sorumluluk, bütünlük, yeterlik, tutarlık ve açıklık gibi istenen davranışları ifade eden genel yerleşmiş kurallar ve inanışlardır (Jones, 1998: 531).

Rokeach (1973), Kluckhohn vd., (1951), Schwartz ve Bilsky'e göre (1987) değerler belirli durumlarda tercih edilen hayat tarzı ve davranışlar hakkında, seçimlerimizi veya olayları ve davranışları değerlendirmemizi yönlendiren, önem sıralamasına göre derecelendirilmiş görüş veya inançlardır (akt. Sağnak, 2004: 74).

Değerler toplumun sahip olduğu kültürel unsurlar etrafında şekillenir, daima bireylerin birtakım manevi öğeleri benimsemelerini ve hayatlarına uygulamalarını ister. Değerler bazen zamana karşı koyamazlar ve değişime uğrayabilirler veya kültürel değerlerine sahip çıkan toplumlarda korunarak bir sonraki dönemlere güvenle yıllarca aktarılabilir. Bu durumun gerçekleşebilmesi için uygulanan değerlerin bireylerce tam anlamıyla benimsenmesi ve toplumdaki bütün kesimlerce kabul görmesi gerekir. Kültürel değerlerimiz bizlere yapmamız gereken işleri emir etmez sadece yapılması gereken işlerde doğru olan unsurlar için yol gösterir.

Değerler bazı sosyal sonuçlara yola açabilirler. Bireylerin dikkatini çekerek nelerin önemli ve değerli olduğunu, nelerin ise yararsız olduğunu konusunda onlara rehberlik eder. Değerler bireylerin toplumda sahip oldukları sosyal rollerin belirlenmesinde, ideal olan düşünce ve davranış kalıplarının oluşmasında, sosyal kontrolün oluşmasında, kişiler arasındaki dayanışmanın gelişmesinde önemli rollere sahiptir.

Bir örgütün değerlerini öğrenmek, o örgütün kültürünü öğrenmek demektir. Değerler bir örgütün yaşam biçimini şekillendirdiği gibi, iş yapma ve yürütme biçimlerini de etkiler (Özkalp, 2002: 63-64; akt. Demirci ve Aydemir, 2006: 312).

Rokeach'e göre (1973) bireylerin içyapısına ait olan birtakım olasılıklardan şöyle bahsetmiştir:

1. Bireylerin benimsedikleri değerlerin miktarı genellikle izafi derecede daha azdır.
2. Bireylerin hepsi değişik ortamlarda benzer değer anlayışlarına değişik oranlarda sahiptirler.
3. Bireylerin sahip oldukları değerler birtakım sistemler içerisinde yapılandırılır.
4. Benimsenen değerler geleneklerin, toplumların, örgütlerin ve bireylerin özelliklerini taşırlar (Rokeach, 1973: 3; akt. Sağnak, 2004: 75).

Değerler ile ilgili birçok teori ve bilgi söylenmiştir. Bireysel boyuttaki değerler, sergilenen davranışların ana unsuru olmuştur. Değerler başkaları üzerinde etkili olabilme, farklı ortamlarda kendisini tanıtabilme, başka insanlarla kıyaslamalar yapabilme, yaptığı eylemler sonucunda özyargılama ve toplumun diğer bireylerini yargılayabilme, ahlaki unsurlar, eğilimler, fikirler, toplumsal faaliyetler gibi birçok hareketin temel belirleyeni olarak kabul edilmektedir (Mc Donald ve Gandz, 1991; akt. Sağnak, 2004: 75).

Örgüt ve yönetim açısından değer kavramı toplumlarda nelere heves duyulduğu veya yapılmasının arzu edildiğini belirten değişkenlerdir. Değerler toplumdaki bireylerin farklı şekillerdeki olaylar, faaliyetler, duygu durumları içerisinde insanları olumlu ve olumsuz bir şekilde değer biçmek için geliştirilen kalıplaşmış öğelerdir.

Doğru davranışların neler olması gerektiğine dair genel düzeyde fikirleri olan insanların eğilimleri, bireysel isteklerin kalıp olarak kabul edilmiş idealar üzerine inşa ettikleri değer kavramı, bir örgütün içsel ve dışsal çevresi ile ilgili uyum düzeyinde birtakım problemleri hal edebilmesi ve bunların nasıl yapılacağını bilmesi durumu ile fark edilen, ayrıca süreç içerisinde büyütülen olasılıklar şeklinde de ele alınabilir. Toplumların sağlıklı ve başarılı bir yapıya kavuşması için bireyler tarafından benimsenen bu olgular, içerisinde deneyim sahibi olan kişilerin diğer deneyimi az olan bireylere devredilmesi ile devam ettirilmiş olur. İnsanlar için önemli görülen hür olma, bağımsız hareket edebilme, ideallerinin arkasından ilerleyebilme, farklı düşünceler oluşturabilme, tehlikeyi göze alabilme, net bir etkileşim kurabilme, bireyler arasında geliştirilen kardeşlik, arkadaşlık gibi olumlu

duygular oluşturabilme, bireylerin ihtiyaç duydukları şeyleri karşılayabilme önemli değer alanlarındandır.

Değerler ile ilgili olarak önemli çalışma yapanlardan biri de Schwartz'dır. Schwartz'a göre değerler bireysel ve kültürel olmak üzere iki aşamadır. Bunlardan bireysel düzeyde olan değerler, bireylerin hayatlarını etkileme derecelerine göre sıralanırlar. Değerlerin kültürel platformda ele alınmasının sebebi toplum genelinde kullanılan ve sosyal yapıya dayanan somut bir şekilde algılanması güç olan düşüncelerle ilgili bilgi oluşturmaktır. Toplumun kültürel yapısındaki araştırmanın en temel oluşumu olan gruplardır. Bireysel ve kültürel düzeydeki değerler algılaması arasındaki farkın sebebi, bireysel olarak insanlara yön veren değerlerin ve motivasyon kaynaklarının bireyleri kültürel düzeyde benzer özellikleri göstermemesi ihtimalindedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; akt. Yazıcı, 2006: 503).

Kişilerin geliştirdiği birtakım normlar ve bu normlara bağlı gelişen değerler, bireylerin toplum içerisindeki kişisel ve sosyal tutumlarına yön vermektedir. Birey, kendisinin veya çevresinin benimsediği değerlerin şekillendirdiği bir toplumda hayatını devam ettirmek ister. Sosyal bir varlık olan insanın kendisine ait olan ilkeleri ve değerleri bağlı olduğu örgüt ile olan paylaşım aşamalarından sonra değişime uğrayabilir. Etkileşim sonucu değişen değerler algısında özellikle öğrencilerin içerisinde buldukları okul hayatı önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim yolu ile bireylere kazandırılması gereken değerlerin büyük kısmı okuldaki örtük veya örtük olmayan yaşantılar sonucunda kazanılmaktadır. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetlerinin yoğun olarak sürdürüldüğü okullarımız, öğrenciler üzerinde değerlerin oluşumu için kurulmuş en uygun deneyimde bulunma ve öğrenme alanı olmuştur.

Çelik'e göre (2000) değerlere göre yönetim, çalışanların ortak belirlenen değerler etrafında bir araya getirilip değer anlayışlı olarak davranmalarını sağlayan bir yönetim tarzıdır. Değerler toplum içerisinde ortak bir birliktelik oluşturacak olan önemli bir niceliktir. Çelik'e göre (2000) değerlere göre yönetimdeki ana amaç, bireylerin içgüdüsel bir şekilde yaşamlarından çok, onları ortak değer anlayışına uygun olarak yaşamlarını devam ettirmektir. Bu şekildeki bir düşünce mantığı uymayan değerlere göre bir yönetim anlayışı olmayacağı gibi, bireylerin güdüsel olabileceği gibi güdüsel olmayan tamamen mantık çerçevesinde olan davranışlarda sergileyebileceğini ifade eder (akt. Altınkurt ve Yılmaz, 2010: 468).

İnsan değerlerinin yönetimi, örgütlerin değerlendirilmesinin en önemli araçlarından birisidir. Eylemi yapan yönetim, bu eylemi değiştiren ise değerlerdir (Fitz-enz, 1990: 13; akt. Yılmaz, 2007: 642). Burada belirtilen örgüt çalışanlarının değerlerinin yönetilmesi, değerlerine yön verilmesi ya da bu değerlerin değiştirilmeye çalışılması değildir. Önemli olan nokta örgütsel değerlerin ve çalışanların bireysel değerlerinin farkında olunması, yönetimde değerlerin dikkate alınması, değerlere karşı duyarlı olunması, çalışanların motivasyonun da kullanılması, çalışanların yeteneklerinin geliştirilmesi ve yöneticilerin örgütlerini örgütsel değerlere göre yönetmesi olmalıdır.

Değerlere göre yönetim anlayışı, örgütte bulunan herkesin bireysel ve iş ile ilgili düzeylerini iyileştirebilecek özellikte bir kurum geleneğinin oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Örgütsel değerlere göre yönetim eğitim alanında da önemli bir kavram olmuştur. Okullar örgütsel değerlerin önemine dikkat ederek öğretmen-veli-öğrenci üçgeninde bireysel değerlerin farkında olunması, okul yönetiminde değerlerin dikkate alınması ve bu değerlere karşı hassas davranılarak bütün paydaşların motive edilmesi, geliştirilmesi sonuçta yöneticilerin örgütlerini benimsenen örgütsel ilkelere uygun olarak yönetmesi gerekir.

Örgütsel değerlere uygun bir yönetim analizi kurumların potansiyellerini en iyi seviyelere yükseltmek için, örgütteki kişileri motive etmeye, onların yeterlilik alanlarını iyileştirmeye, etkileşim ve yenilikleri desteklemeye adanmış olan yönetim stilleri ile alakalıdır. Sayles'e göre (1981) örgütlerdeki başarılı yöneticiler, bütün çalışanların ayrı ayrı sahip oldukları gelenek ve değerleri önemseyen ve onları dikkate alan yöneticilerdir. Çelik'e göre (1997) başarılı örgütler değerler sistemi ile yönetilmektedir ve bu kurumlarda örgütsel değer yönetimi etkili bir şekilde işlemektedir (akt. Yılmaz, 2007: 643).

2.13 Eğitimde Kalite

Kalite, özgürlük veya adalet kavramları gibi tanımlanması zor bir kavramdır (Green, 1994: 22). Kutlu'ya göre (2007) kalite iyilik, mükemmellik, yüksek nitelik, fonksiyonellik, kullanılabilirlik gibi birçok kavramı çağrıştırmaktadır.

Kalite, müşterinin ihtiyaçlarının hangi oranda karşılandığı ile ilgili olan (Özdemir, 2007: 255); işlem sonunda elde edilen çıktının veya sunulan hizmeti pratik olarak üretebilen ve alıcının ihtiyaçlarını giderebilen (Ürüt, 2006: 4) süreç; uzun vadeli bir yatırım ve üründe kusursuzluk arayan sistemli bir yaklaşımdır (Doğan, 2002: 16). Kalite, müşterinin doyumsuzluğundan ayrı olarak hata ve bozukluklardan arınmış olmayı da içerir. Kalitenin hareketli ve devingen yapıda bir hedef olduğu; bu hedefin süreç, ürün ve hizmetlerin sürekli olarak geliştirebileceğini vurgular (Aksu, 2002: 88).

Kalite eğitim sisteminde yapılacak çalışmaların iz bırakan nitelikler taşımasında önemi büyük olan bir unsurdur. Çağımızın insanı önceki çağlardan daha büyük bir hızla değişen bir çevre, değişen bir dünya içinde yaşamaktadır. Bilimlerle elde edilen veriler ve bilgiler hızla değişmekte, yenileşmekte ve gelişmektedir (Çağlayan, 2003: 9). Eğitim kurumları da bu değişimden etkilenecek ve eğitimin, toplumsal yaşamdaki değişimleri toplum için daha iyiye götürme ya da bu değişimlerde gelişme kaydedebilme rol ve sorumluluğu gün geçtikçe önem kazanmaktadır (Numanoğlu, 2001: 113). Bir toplumda hazır olarak bireylere sunulan eğitim-öğretimin kalite düzeyi iyi olursa, toplumun içerisindeki örgütsel organize olabilmeye potansiyelide o kadar iyi derecede gerçekleşecektir (Keskin ve Keskin, 2005: 11). Adıgüzel'e göre (2008) eğitimde kaliteyi, eğitim sisteminin ürünü (çıktısı) olarak eğitim sürecinden geçen bireylerin istenilen özelliklere sahip olmaları ya da eğitim sürecinde edindikleri özelliklerin belirlenen standartlara uygunluğu ve eğitim hizmetlerinin ya da eğitim sürecinin istenilen özelliklere veya belirlenen standartlara uygun olması olarak tanımlarken; Bridge'e göre (2003) öğrenciyi en donanımlı ve her yönden en iyi şekilde yaşama hazırlayan bir eğitim sistemi olarak tanımlamaktadır.

2.14 Örgütsel Değerler

Değerler bireysel düzeyde olduğu kadar aynı şekilde örgütsel yapıda da gelişebilmektedir. Örgütsel düzeyde gelişen değerler örgütsel değerler olarak adlandırılır. Örgütsel değerler bir toplumun paylaştığı ortak inanç, tutum, misyon ve amaçlarının bileşimidir.

Bireysel değerler dışında geliştirilen örgütsel değerler, kurum kültürünün tanımlanabilen bir alt yapısı olarak değerlendirilebilir. Toplumlarda aynen bireylerde olduğu gibi örgütsel değerlere sahiptirler. Bir örgütün üyeleri örgütsel değerleri veya sosyal olarak kabul edilmiş ilkeleri ve inançları birbirlerine aktarmak için örgüt içerisinde yer ederler. Örgütlerin benimsediği değerler veya modeller; destanlar, masallar, hikayeler, birtakım efsaneler veya eski zamanlarda kullanılan özel dil araçları gibi unsurlar ile oluşabilir. Örgütleri oluşturan bireylerce kullanılan ve diğer örgütlere geçen ilkeler kurumların örgütsel değerler sisteminin yapıtaşını oluşturur (Wiener, 1988: 535; akt. Sağnak, 2005: 5).

Örgütsel düzeyde değerler, toplumların ulaşmak istediği hedefleri, vizyon yapısını, kendi içerisinde belirlemiş olduğu genel doğruları dışa vurur. Bu dışa aktarım toplumsal yaşamda değişik tarzlarda kendisini gösterebilir. Örgüt içerisinde önemli olan bu değerler: azimli ve başarılı olmak, üstlenilen işlerde gereken sorumluluğu tam anlamıyla yerine getirmek, bireyler arasında eşitlik, özgürlük, karşılıklı güven, sağduyu, örgütsel anlamda bağlılık, dürüstlük, sevgi, cesur olmak, herkese karşı saygılı, kendine olan güveni tam, hoşgörülü, merhametli, itaatkar ve çevresindekilere karşı son derece yardımsever olmaktır.

Örgütsel değerler toplumların genel hedeflerini oluşturmakta ve başarılı olabilmelerinin ölçülerini belirlemektedir. Bir açıdan örgütsel değerler toplumsal normları oluşturan, yön veren, örgütte bulunan bireylerin yaşamlarını ve hedeflerini belirlemede yardımcı olan önemli unsurlardır (İpek, 1999; akt. Çinkır ve Çetin, 2010: 358). İşletmelerin gerek iç gerekse dış çevreye karşı bazı sorumluluk ve görev alanları mevcuttur. Örgütlerdeki işgörenler üzerilerine düşen bu görevleri toplumsal ve kurumsal değerler etrafında değişik boyutlarda yapmak için çaba harcarlar. Örgütler mevcut işletmelerden farklı olarak hazır yapının etkili bir şekilde kullanılabilmesinin dışında farklı istekler içerisinde bulunabilirler (Demirci ve Aydemir, 2006: 311).

Kurumların toplumlara karşı üstlenmiş olduğu sorumluluk bilinci her örgüt için farklı düzeylerde olabilir. Mesela, örgütlerin bir kısmı görevli oldukları sorumlulukların içeriğini büyük bir ölçüde örgütün ortakları ile sınırlandırabilirken, bazı örgütler ise toplumun birçok ögesini içine alacak tarzda büyük bir sorumluluk algısına sahip olabilmektedirler (Demirci ve Aydemir, 2006: 312).

Aydın'a göre (2001) parasal ve maddi olanaklara odaklanmış yöneticiler genellikle yönetmiş oldukları yapının daha ileriye doğru atılım yapması gerektiğine inanırken, örgütsel değerlere göre yönetime önem veren yöneticiler ise yönetmiş oldukları örgütlerin genişlemesi dışında diğer örgüt çalışanlarında içersinde bulunduğu iş ortamının iyi düzeye getirilmesine dikkat eder.

Örgüt kültürünü tam anlamıyla kavrayabilmek adına örgütsel kültürlerin en derinlerinde bulunan paylaşılan öğelere kadar inmek gerekmektedir. Derinlerde bulunan bu değer sitemleri: genel anlamdaki inançlar, gelenekler ve varsayımlar ile ilgili kötü, iyi, gerçekdışı, gerçek, normal, değerli vb. birçok duyguyu ifade etmek için kullanılır. Kültürel değerler, örgütten örgüte değişim gösterebilir. Bazı örgütlerde çalışanlar paraya çok değer verirken, bazıları ise teknolojik yenilik veya çalışanların refahı bir değer olarak önemli olabilir. Paylaşılan davranışlar normları içerir, daha somuttur ve değerlerden daha kolay değişime uğrayabilir (Woodman vd., 1992: 467; akt. Sağnak, 2004: 76).

Örgütsel değerler, toplumdan topluma veay bazı toplumlarda süreç içerisinde birçok değişimle karşılaşabilir. Ancak bazı temel değerler bu değişimin dışında kalırlar. Bu temel değerler genellikle nereye gidilirse gidilsin önemi hiç azalmayan, her yerde olumlu ve teşvik edici bir tarzda karşılanmaktadır. Bu değerler: nezaket, dürüstlük, adalet, sevgi, saygı, yardımseverlik, cesaret, çalışkanlıktır. Bireylerin insanca yaşama hakları, onurları, özgürlükleri, her yerde eşit olmaları, "kendine yapılmasını istemediğin şeyi başkalarına yapma" gibi esas itibariyle adalet ilkesi kapsamında olan evrensel değerler her bireyin içyapısında mevcuttur (Hökelekli, 2010: akt. Oğuz, 2012: 1310).

Örgütsel kültürlerin tanımını yapabilmek için, kullanılan değerler veya örgütsel değer yapılarının önemli bir unsurdur. Örgütleri oluşturan bireyler genellikle benimsenen değer yapılarını, normları veya sosyal düzeydeki amaçları, düşünceleri bir ortama uygulayabilmek için örgüt içerisinde yer alırlar. Geleneksel anlamda iş görenlerin örgüt içerisinde ayrımı için sahip oldukları farkındalık, yetenek ve bilgi düzeylerine önem verilmektedir. Bu seçim yöntemi genelde yapılması gereken işin özelliklerine sahip olan kişilerin ayırt edilmesini sağlar. İş görenlerin yetenek ve bilgi kapasitelerine örgüt içerisinde değer verilmektedir. Örgütsel seçimlerde çalışanların bilgi ve becerileri dışında genel değerleri ile bireysel değerlerinde uyuşması

önemlidir. Örgütsel yapıların oluşumunda bireyler seçilirken bu uyum düzeyi dikkate alınır. Çünkü işe alınma ve seçilme süreçlerinde oluşabilecek bu uyumsuzluk örgütsel bağlılığın gelişimi zorlayacak ve işe alınan bu tarzdaki iş görenler bir süre sonra iş karşı yabancılaşma gibi bir tutum sergileyeceklerinden örgüt içerisine dahil edilmemeleri daha uygun olacaktır.

Toplumların yaşam tarzı veya örgütün içerisindeki bireylerin paylaştığı ihtimaller, inançlar, idealler ve değerlerin tamamı şeklinde belirtilen kültür, örgütteki kişilere hangi faaliyetlerin doğru, hangilerinin ise yanlış olduğunu vurgulamaktadır (Moorhead ve Griffin, 1989; akt. Demirci ve Aydemir, 2006: 313).

Örgütsel değerler örgütlerin düşünme tarzlarını, karşılaşılan olaylara karşı geliştirdikleri tutumları saptayan her örgüte göre değişen birtakım değerler dizisidir. Kurumların benimsedikleri değerler yapılacak olan işlerde ve alınacak kararlardaki sınırları belirleyen kriterlerdir. Bu şekilde örgütsel değerler, kurumların vizyon temellerini, birbirinden ayırt edilmelerini sağlayan ilkeleri, çalışanlarının duygularını geliştiren ve iyileştiren bir zemini oluşturmaya çalışırlar. Örgütsel değerler çalışanlarına birer rehber olarak kurumun düzeni, gelişimi ve değişimine uygun davranışlara yönlendirir. Çalışanların buldukları kurumu benimsediklerinin başlıca belirtisi olarak kurum kültürünün temelini oluşturur. Örgütlerin sahip olduğu değerlerin bireylerce paylaşılması ve çalışanların hedefleriyle uyumlu olması gerekmektedir. Örgütsel değerlerin önemli bir işlevide amaçlara yönlendirmek ve belirlenen ortak bir konuya ilişkin kurum bağlılığını oluşturmaktır.

Bunun için örgüt değerlerinin oluşturulmasında aşağıdaki soruların sorulması gerekir:

1. Örgütün sahip olması gereken temel inançları neler?
2. Örgütlere yön veren ahlaki ve davranışsal kurallar hangileri?
3. Örgütlerde özen gösterilmesi gereken ve geleceğe dair idealler neler?
4. Örgüt içerisinde alınan kararların ve sergilenen davranışların doğru veya yanlış olduğuna nasıl karar verebiliriz?
5. Yapılacak olan işlerde hangi kriterler göz önünde tutulmalıdır?

Şeklinde ki birçok sorunun cevabı bulunmalıdır (Kılıç, 2010: 84). Aksi durumda etkili bir örgütsel değer sistami oluşturulamaz ve bireylerin sahip olduğu değerler ile kurum değerleri arasında sürekli olarak uyumsuzluklar çıkacaktır.

Örgütsel değerlerin en çok uygulama alanı olduğu yerlerden biriside okullardır. Okullardaki yöneticiler ve öğretmenler her bireyin insan olarak değerli olduğu temasını hem davranışlarında hem de sözlerinde göstermeleri gerekir. Bu tutumlarını sadece melektaşlarına değil, veli ve öğrencilere karşı da kullanmalarındırlar. Eğer öğrenciler ve öğretmenler yöneticilerin bu manadaki davranışlarında samimiyetsiz ve önyargılı olarak görürlerse, okullarda iç barış ve huzur sağlanamayacağı gibi bu süreçten okulun başarısında olumsuz etkilenecektir. Böyle durumların yaşanmaması için yöneticiler etkin bir lider olarak hareket etmelidirler. Yöneticiler okul içerisinde sahip oldukları rolleri daha ideal şekilde ve iç barışı kurmaya yönelik hareket etmeli, ayrıca öğretmen-öğrencilerin davranışları üzerinde iyi bir gözlemci olmalıdırlar. Ortaya çıkan bir sorun örgütsel değerler anlayışı içerisinde büyütülmeden çözümlenmelidir (Balyer ve Gündüz, 2010: 28).

Toplumların temel örgütlerinden biri olan okulların örgütsel değerlere göre yönlendirilmesi ve bireylerin benimsenen ilkeler çevresinde birleşmesi eğitim kurumlarının başarısını yükseltecektir. Yılmaz'a göre (2006) öğretmenlik mesleği birçok değere sahip olmayı gerektirmektedir bu değerler: doğruluk, samimiyet, çalışkanlık, adaletli olma, bireyler arasında ayrımcılık yapmama, bilimsel ilkelere göre davranma, özveri, diğergamlık, sevgi, saygı ve hoşgörü gibi birçok unsuru içerir.

Eğitimciler örgütlerin yapısını oluşturan kültürlenme ve sosyalleşme sürecinin farkında olarak, örgütsel değerler sisteminin nasıl oluştuğunu bilerek hareket etmeleri gerekir. Okul içerisinde öğretmenlerin ve dolaylı olarak yöneticilerin sahip oldukları değer algıları doğrudan öğrencilerin davranışlarını şekillendirdiği bir gerçektir. Bu yüzden devlet veya özel okul ayırımı yapılmadan bütün okullar kültür ve değerlerin birleşimi olarak hayal edildiğinde, geleceğimizin emanetçileri öğrencilerin yaşamlarında benimseyeceği değerlerin şekillendirilmesinde önemli görev öğretmenlere aittir (Aktepe ve Yel, 2009: 611).

Değerler sürecinde eğitimcilerin kendilerine devamlı olarak sormaları ve üstünde durmaları gereken önemli bir soruda, "Eğitimci olarak hangi değerlere sahip

olmalıyım, işimle ilgili olarak sahip olmam gereken iş etik kurallarım ve ilkelerim neler olmalıdır?” şeklindeki sorulara verilecek cevaplar önemlidir. Eğitim-öğretimin genel hedeflerinde birisi toplumca benimsenmiş değerlerin daha sonraki nesillere emanet etmektir. Gerçekleştirilen bu devir hazırlanan eğitim-öğretim programları yoluyla istendik veya istenmedik şekillerde gerçekleşebilir. Öğretmenler bu programların ve örgütsel değerlerin sonraki nesillere aktarılmasında önemli bir paya sahiptirler. Ne tür değerlerin ve değerler sisteminin aktarılacağı, hangi şekillerde verileceği, öğretmenlerin bu aktarımı yaparken nasıl davranması gerektiği, hangi etik unsurlara bağlanmalı ve bu etik ilkeleri içselleştirmeleri gerekmektedir. Eğitimin temel görevi öğrenciyi değerlendirmek, eksik unsurları belirlemek ve seçim yapmak olduğu için örgüt içerisinde belirli örgütsel değerler olmalıdır. Örgütsel değerlerden soyutlandırılmış ve değer içermeyen eğitimin gerçekleşmeyeceğinden, hangi değerlerin iyi, kötü hangi değerleri anlatmada öncelikli davranılması ve uygulama sırasında öğretmenlere yol gösterecek unsurların bulunması gerekmektedir (Aktepe ve Yel, 2009: 611).

2.15 Bireysel ve Örgütsel Değerler Arasındaki Uyum

Bireysel ve örgütsel uyum etkileşimsel psikolojinin bir ögesi olarak, çalışanlar ile çalıştıkları kurumlar arasındaki uyumun öncülleri ve sonuçları ile iligilenir. Birey-örgüt uyumunun sonuçları hakkında çok çeşitli sonuç değişkenleri ile ilişkilidir (Karakurum, 2005: 6).

Örgütsel faaliyetler ve kararlar, bireysel ve toplumsal seviyelerde çok önemli sonuçlar doğurabilmektedir. Örgütler, sağlık, güvenlik, refah düzeyi, barış ortamı gibi çok çeşitli ve hayati öneme sahip konularda baş aktör olabilmektedirler. Bu sebeple örgüt içerisinde alınan kararlar ve yürütülen faaliyetlerin ahlaki yönü, sadece kararların alındığı togluluğu değil tüm çıkar grupları ve bireyleri de ilgilendirmektedir. Bireylerin içerisinde bulunduğu çevre, birey ve örgüt arasındaki iletişim ahlaki değerlendirmeler ve etkileşim birey-örgüt uyumunun şekillenmesinde önemlidir (Karaeminoğulları, 2014: 1).

Birey-örgüt uyumu kavramı örgütlerin sahip olduğu iki farklı unsurdan meydana gelir. Bu faktörler bireylerin sahip olduğu bireysel değerler ve örgütsel

değerler ilişkin geliştirilen bakış açısidir. Birey-örgüt uyumunun tam olarak gerçekleşebilmesi bu iki unsurun birbirleriyle bütünleşmesi ve uyum sağlamasına bağlıdır.

Birey-örgüt uyumunun en çok uygulama alanı bulunduğu ortamlardan bir tanesi de eğitim-öğretim ortamlarıdır. Eğitim kurumlarının amacına ulaşmasını sağlayan en önemli unsur insan gücüdür. Eğitim hizmetlerinin yürütüldüğü yer olan okullarda, hizmetlerin üretilmesini sağlayan en önemli faktör öğretmenler ve eğitim işgörenlerinin varlığıdır. Bireylerin bir arada bulunduğu, insanı eğiten, işleyen, meslek edindiren, zihinsel ve fiziksel gelişiminin tamamlanmasına katkı sağlayan, yeteneklerini keşfeden, onları yetenekleri doğrultusunda yönlendiren eğitim kurumlarında ki çalışanların bu ağır sorumlulukları kaldırabilmesi bireylerin örgüt içerisinde kendilerine verilen önem ve değere paralel olarak gelişecektir. Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve yöneticilere gereken önem ve değerin sağlanması için eğitimin ihtiyaç ve beklentilerinin bilinmesi, birey-örgüt uyumunun sağlanması gerekmektedir. Eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde ve sürekliliğinin sağlanmasında eğitim kurumlarındaki bireylerin ve örgütlerin değersel olarak uyumu çok önemli bir etkidir (Aykut, 2007: 7).

Eğitim örgütleri diğer örgütler gibi belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kurulmuşlardır. Eğitim sistemlerinin işlevlerini yerine getirebilmeleri için bireysel ve örgütsel değer uyumlarına dikkat etmeleri gerekir. Bireysel-örgütsel uyum düzeyi eğitimin etkinliğine direkt olarak etki edecektir. Eğitim kurumlarındaki etkililik ise okulların birtakım örgütsel amaçlarının gerçekleşmesine ve öğretmenlerle uyum içerisinde çalışabilmesine bağlıdır. Bu açıdan okul kaynağının en önemli dayanağı olan öğretmenlerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve öğretmenlerin bireysel değerlerine önem verilmesi yöneticilerin en önemli görevleri arasındadır. Okul yöneticileri okullarda öğretmenlerin bireysel değer algılarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyecek güce sahiptirler. Eğitim yöneticileri öğretmenlerin kurumlar karşı geliştireceği değerler üzerinde etki sahibi olabilmeleri nedeniyle, onların okula olan bağlılıklarını, başarılarını, işlerinden elde edecekleri doyumunu, sağlıklı bireyler yetiştirilmesini ve bunun gibi birçok faktör üzerinde etkileri bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden biri öğretmenlerin örgütsel lidere okula yönelik tutumlarını olumlu şekilde etkilemek olmalıdır. Bu yüzden okul yöneticileri

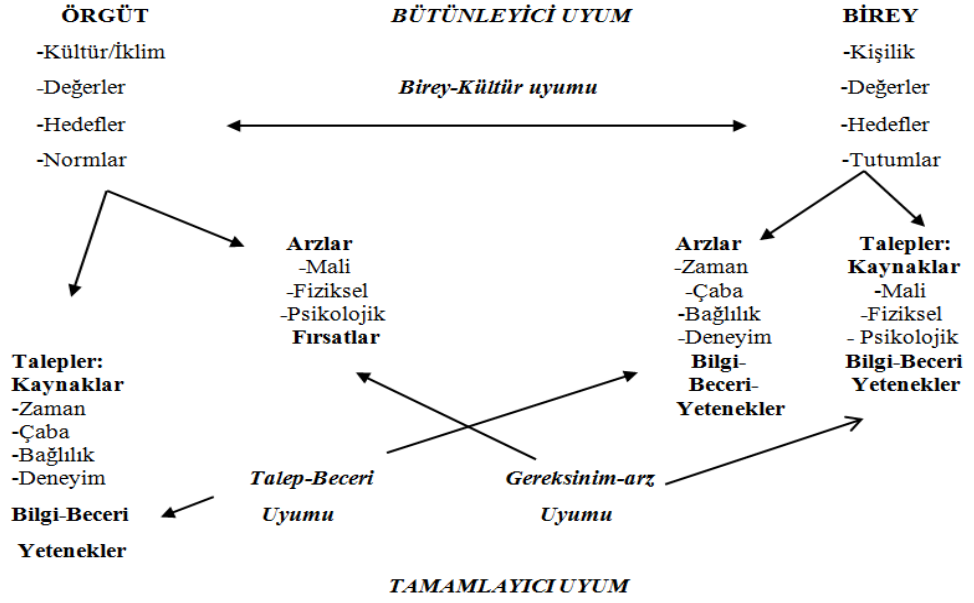
eğitimin temel amaçlarının yerine getirilmesinde, sağlıklı huzurlu bir öğrenme ortamının oluşmasında, sürecin güvenle işlemesinde, ğretmen ğrenci etkileşiminin en etkili şekilde gerçekleşmesinde, bireysel ve örgütsel değerlere önem vererek bu iki unsurun uyumunun sağlanması yönünde nc olmalıdır.

Birey-rgt uyumunda etkili olan iki bakış açısı vardır. Bunlardan birincisi, işin gerekleri iel bireylerin sahip olması gereken bilgi, yetenek, düzeylerinin uyumu olmasıyken, ikincisi ise işin çalışanlara sağlayacağı olanaklar ile bireylerin istek ve gereksinimlerinin uyumlu olmasıdır. Birey-rgt uyumu birey ve örgütün birbirleriyle uyum içerisinde olmaları demektir. Bu uyumun sağlanabilmesi için, bireyler örgütlerin ihtiyaı olan bilgi, beceri ve deneyimlere sahip olmalarını gerektirmektedir. Örgüt içerisindeki işgörenlerin sahip oldukları değer farklılığından dolayı birey örgüt uyumunda farklı seviyelerde gerçekleşebilmektedir (Lauver ve Kristof-Brown, 2001; akt. Taşdan, 2010: 116).

Balcı' ya göre (2000) bir örgütte bireysel ve örgütsel değerlerin uyumu sürec içerisinde var olan değerlerle, zaman içerisinde kıdem artışıyla meydana gelen bireysel değerlerdeki değişimden etkilenir. Bu açıdan bakıldığında, illerde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü alışanları ile okullardaki yöneticilerin benimsedikleri değerlerin uyumlu olmasının öğretmenlerin ve diğer bireylerin okula olan değer algılarını iyileştirecek, onların örgütsel bağlılık düzeylerini artırarak daha etkili ve verimli çalışmalarını sağlayacaktır.

Taşdan ve Erdem'e göre (2008) göre kurum içersindeki bireylerin söz ve davranışlarını anlamak, zmlmek için örgütsel kültürü, onu oluşturan temel değerleri, bireysel değerler ve örgütsel değerler arasındaki uyumun iyi bir şekilde belirlenmesi gerekir. Kristof'a göre (1996) ise bireysel ve kurumsal değerler arasındaki uyum iki farklı şekildeki ayırım ile belirlenmektedir. Bu ayırımlardan birincisi olarak bütünleyici ve tamamlayıcı uyum, ikinci olarak ise gereksinim-arz uyumu ve istek-beceri uyumunun ayırımının iyi yapılması gerekir. Bütünleyici uyuma göre örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgütün sahip olduğu değerler, hedefler, normlar kısacası örgütleri belirleyen özellikler ile bireyi belirleyen özellikler; bireyin kişiliği, becerileri, değerleri, heefleri ve eğilimleri arasındaki ortaklık arttıka birey örgüt uyumunda aynı oranda artacaktır.

Bu uyum Şekil.1 de verilmiştir:



Şekil. 1 Birey-Örgüt Uyumu ile İlgili Olan İfadelerin Uyumlaştırılması

Kaynak: (Sekiguchi, 2004: 179-196; Chatman, 1989: 333-349; Kristof, 1996: 1-49; Lopez, 1999: 1-3).

2.16 Örgütsel Değerler ve İş Yaşamı Kalitesi İlişkisi

Örgütlerin sahip olduğu değer sistemleri kurum içerisindeki bireylerin çalışma ortamındaki davranışlarını da büyük oranda etkilemektedir (Taşdan ve Erdem, 2010: 95).

Bir milletin en önemli varlığı sahip olduğu örgütsel değerlerdir. Örgütsel değerlerinden uzaklaşan ve bu değerleri gelecek nesillere aktaramayan milletlerin uzun süreli olamayacakları kesindir. Modern çağımızda toplumlarda saygının azaldığı, bireysel tatminin tek amaç olduğu, hedefsiz bir neslin yetiştiği ve örgütsel değerlerin dejenere olduğu görülmektedir. Bu bozulma örgütlerdeki bağlılık düzeyini düşürmekte ve bireylerin çalıştıkları ortamdaki iş yaşamı kalitelerine de olumsuz yönde etki etmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunumuzunda belirttiği gibi eğitim kurumlarının asıl görevi; Milli, ahlaki, insani manevi ve kültürel değerlerin benimsetilmesi, topluma karşı sorumluluk düzeyi gelişmiş, yapıcı, yaratıcı ve verimli bireyler yetiştirmektir. Temel insani değerleri bireylere verilmek, insani değerleri benimseyen kişiler yetiştirebilmek okulun sahip olduğu başlıca hedeflerdir. Bu

hedeflerin sağlıklı bir şekilde işlemesi ise eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kalite düzeylerinin iyi olmasına bağlıdır. Örgütsel değerleri bireysel değerleriyle uygun bir şekilde bir araya getiren eğitim çalışanlarının iş yaşamı kaliteleri de bu süreçten olumlu etkilenebilir. Aksi durumda okulu sevmeyen, yaptığı işten hoşlanmayan, yeteri düzeyde iş tatmini elde edememiş öğretmenler ve okul yöneticileri yetişecektir. Bu ise öğrenciler ve eğitim üzerinde olabilecek en olumsuz ve istenmeyen durumdur.

Başaran'a göre (1985) kurum içerisinde dar kalıplar etrafında çalışmak zorunda kalan, monoton bir iş yaşamı olan çalışanlar böyle ortamlarda kaldıkları sürece birtakım psikolojik ve sosyal davranış bozuklukları geliştirdikleri, bireylerin yaratıcılık ve yeni ürünler oluşturma gücünü bozduğu ve sonuçta işten elde edilen veriminde buna bağlı olarak olumsuz etkilendiği bu durumdan olumsuz etkilenen bireyin çevresi ile olan ilişkilerin bozulduğu görülmüştür. Bu olumsuzlukların engellenmesi için iş yaşamı kalitesinin geliştirilmesine ağırlık verilmelidir.

Çalışma yaşamı kalitesinin belirlemiş olduğu kriterlerin altında ve işe dair geliştirilen motivasyon düzeyinin düşük olduğu örgütlerde görev yapan bireylerin işlerinde verimli ve etkin olarak çalışmaları da çok zor olacaktır. Bu durumun yaşanmaması için örgüt yöneticileri, iş ortamında bulunan elemanların örgütsel değer düzeylerini yükselterek, onları olumlu yönde güdümlenerek, motivasyon seviyelerini artırarak, yaşam kalitelerinin iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirerek, bireylerin iş yaşam kalitelerini bu süreçten olumlu bir şekilde etkilenmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir.

2.17 Eğitim Örgütlerinde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılık

Eğitim örgütleri diğer örgütlerde olduğu gibi birçok ekonomik, siyasi alanlarda meydana gelen gelişmelerden etkilenmiştir. Eğitimin geliştirilmesine üzerine bir takım model ve kuramlar geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Eğitim ögesinde yapılan bu değişimler insan gelişimini desteklediği sürece başarılı olabilir.

Eğitimin öncüsü olan okulların toplum içerisinde üstlenmiş olduğu görevler, toplumların varlıklarını sürdürmesinde en önemli değere sahiptir. Okulun bağlı olduğu amaçlara varmak için ve etkili okul ortamı yaratmada okul yöneticileri ve

öğretmenlerin üstlendikleri roller oldukça önemli olmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullara ve işlerine olan bağlılık düzeylerinin artması, işlerinden doyum elde edilebilmesi, stres ve tükenmişlik ile baş edebilmesi, öğrenci, veli gibi birçok unsurla güçlü ilişkiler kurulması gibi iş yaşamı kalitesini iyileştirecek düzeye çıkartılması okulların başarıya ulaşmasında temel unsurlar olarak ele alınmalıdır. İş yaşamı kalitesinin artırılması, işin insancillaştırılmasına yönelik öncelikler her kurumun kendi koşulları içerisinde geliştirilir. Bu durumla birlikte eğitim kurumları çalışanların psikolojik, toplumsal, sosyal ve akademik gereksinimlerinin karşılanması, çalışma koşullarının düzeltilmesi gibi unsurlar eğitim kurumlarındaki iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeylerini artıracaktır (Erdem, 2008: 520).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin il içerisindeki uygulayıcısı olan Milli Eğitim Müdürlükleri üst düzeyde karar verme, planlama, etkileme, eşgüdümleme ve kontrol merkezleridir. Taşınmış oldukları bu misyon gereği il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri eğitimin gerçekleşmesini sağlayan temel stratejik konumdadırlar. Eğitimin etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan bu kurumların şuan ki ve gelecekteki etkinlikleri, eğitim sisteminin başarısının ve toplumsal büyümenin gelişmesi açısından hayati önem taşımaktadır (Altinkurt ve Bali, 2009: 325).

Barker (1986) ve Bolduc'a göre (2002) eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin başarılı ve etkili bir çalışan olabilmesi onların okulları başarıya taşımada en önemli unsurlardan biri olmuştur. Eğitim ortamlarında iş yaşamı kalitesinin az olması okul ortamları içerisinde bulunan öğretmenlerin yaptıkları işlere etki edebileceği gibi, bireylerle olan ilişkilerini, güdülenmelerini, iş tatminlerini, örgütsel bağlılıklarını ve iş yaşam kalitesi dengesini de etkilemiş olur.

Shobe'e göre (1983) Amerika'da bulunan eyaletlerde görev yapan ilköğretim müdürleri ve öğretmenlerinin iş yaşamı kaliteleri algılarını saptamaya çalışmıştır. Kullanılan iş yaşamı kalitesi ölçeğinde; iş memnuniyeti, yapılan işin niteliği, işe dair geliştirilen motivasyon ve toplam yaşam alanına dair algıları içermektedir. Ölçekte kullanılan değişkenler; yaş, cinsiyet, eyalet, kıdem ve okul büyüklüğüne göre çözümlenmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre ilköğretim müdürlerinin iş yaşamı kalite düzeyleri öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre eğitimcilerin iş yaşamı kalitesi konusunda en yüksek düzeyde buldukları konular (akt. Erdem, 2008: 65).

1. Eğitim ortamındaki müfettişler, astlar ve meslektaşları ile olan ilişkileri
2. Öğretmen ve yöneticileri yeniliğe yönlendiren fırsatlar
3. İşgörenlerin yaptıkları işten elde ettikleri başarı
4. Öğretmenlerin ve yöneticilerin elde ettikleri akademik özgürlük ve sorumluluk

İş yaşamı kalitesi konusunda elde edilen en düşük düzeydeki konular ise:

1. Dedikodu ve iş ortamından elde edilen şikayetler
2. Mesleki ilerlemeye ilişkin fırsatlar
3. Elde edilen statü
4. Örgüt içerisinde paylaşılan görev paylaşımı
5. Bireylere tanınan ayrıcalık gibi maddeler en düşük düzeyde olmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile veri toplama araçlarının çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

Kayseri il merkezine bağlı Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş yaşamı kaliteleri ve örgütsel değer algılarını belirleyen bu araştırma betimsel ilişkisel tarama modelinde bir araştırma olmuştur. Betimsel tarama modeli genelde araştırma konusu olan birey veya nesnelerin kendi koşulları içerisinde olduğu gibi veren bir araştırma modelidir (Karasar, 1991). İlişkisel tarama modeli, “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan” araştırma modelidir (Karasar, 1998: 81). İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla miktarda bulunan değişken arasındaki değişim varlığını belirlemeyi hedefleyen modeller için kullanılmasından dolayı yapılan araştırma için uygun ve yeterli bulunmuştur.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kayseri merkez ilçelerinden Kocasinan, Melikgazi ve Talas da görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2013-2014 eğitim öğretim yılı istatistiklerine göre Kayseri Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerinde 377 (resmi) ve 51 (özel) okul bulunmaktadır. Bu okullarda ise 10881 (resmi) ve 1118 (özel) okul öğretmeni ve yöneticisi bulunmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen ve okul yöneticisinin sayısının fazla olması ve tamamına örnekleme türlerinden oranlı eleman örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir.

Örneklem oranını belirlemede ise oranlı eleman örnekleme türünde yaygın olarak kullanılan ve “Belli Evrenler İçin Kabul Edilebilir Örneklem Büyüklükleri” (Balcı, 2001: 107) oranlarından yararlanılarak %95 güven düzeyi ve + %5 kabul edilebilir hata payı ile örneklem büyüklüğü saptanmıştır.

Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen ve okul yöneticisi toplamı 11999 olduğundan “Belli Evrenler İçin Kabul Edilebilir Örneklem büyüklükleri” inden 11000 kişi için belirlenen örneklem büyüklüğünün alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Araştırmanın amacına ulaşılabilmesi, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi ve örneklemin temsil gücünün artırılabilmesi için söz konusu örneklemin özel ve resmi okullara göre dağılımı belirlenirken, resmi ve özel okullarda görevli tüm öğretmen ve okul yöneticisi sayısı dikkate alınarak bu sayının yaklaşık olarak % 9'nun örnekleme temsil edilmesi dolayısıyla araştırma için 960 öğretmen ve okul yöneticisine ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırmanın evreninde Kayseri il merkezindeki Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerinde aktif 34 özel ve kamu (devlet) okulu seçilmiştir. Seçilen okullardan Özel Ufuk lisesinin eğitim faaliyetlerinin bittiği, Atatürk Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Özel Hunat Hatun Anadolu Lisesinde devam etmekte olan tadilat, Feridun Cingilli İlköğretim okuluna verilen veri toplama araçlarının kaybedilmesi, Özel Yılmaz Akansu Koleji ve Özel İstikbal Lisesi müdürlüklerinin anketlerin uygulanmasına izin vermedikleri ve son olarak Kayseri Anadolu Lisesi okul müdürünün valilik onayı alınmış anketlerin uygulanması noktasında huzursuzluk çıkarması nedeniyle bu okullar araştırma kapsamında bırakılarak toplamda Kayseri il merkezindeki 27 özel ve kamu (devlet) okulunda araştırmanın yürütülmesi gerçekleştirilmiştir. Gönderilen anket sayısı 1357 (%12.3) ve değerlendirmeye alınan anket sayısı ise 668 (%6.07) olmuştur.

Tablo 1. Kayseri İl Merkezinde Görev Yapan Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Evren ve Örneklem Sonucu

EVREN	Yönetici	Öğretmen	Gönderilen Anket		Dönen Anket	
			Yönetici	Öğretmen	Yönetici	Öğretmen
Kayseri Anadolu Lisesi	3	55	-	-	-	-
Atatürk Ç.P.L	6	56	4	40	5	10
Fatma Kemal Timuçin A.L	3	32	3	20	3	20
Fatma Kemal Dülgeroğlu İ.Ö.O	3	18	3	18	3	16
HalideNusret Zorlutuna M.L	6	32	6	30	6	22
Osman Hilmi Kalpaklıoğlu İ.Ö.O	2	15	2	15	2	13
Rauf Denктаş İ.Ö.O	3	36	3	30	2	30
Talas Lisesi	4	40	4	30	4	26
Gazi Paşa İ.Ö.O	2	20	2	20	2	18
Alparslan İ.Ö.O	3	25	3	25	3	20
Şehit Binbaşı Mahmut Şahin İ.Ö.O	3	18	3	18	2	15
Feridun Cıngıllı İ.Ö.O	2	25	2	20	-	-
Hacı Mustafa Gazioğlu Ortaokulu	4	50	4	30	4	35
Refika Küçükçalık İ.Ö.O	6	55	6	40	4	40
Kadir Has İ.Ö.O	4	75	4	50	4	17
Besime Özderici İ.Ö.O	6	39	6	39	3	25
50. Yıl Dedeman İ.Ö.O	3	39	3	30	2	10
Birlik Mensucat İ.Ö.O	3	33	3	33	3	13
Osman Kavuncu Ortaokulu	3	40	3	40	3	16
Yahya KemalBeyatlı Ortaokulu	4	66	4	60	4	20
Behice Yazgan Kız A.L	5	66	5	65	5	23
Arif Molu T.E.M.	7	123	7	100	6	20
Atatürk K.T.M.A.L	7	104	-	-	-	-
Aydınlıkevler Lisesi	5	68	5	60	5	30
Melikgazi İstikbal Lisesi	4	70	4	60	4	25
Mustafa Eminoğlu A.L	4	71	4	60	4	17
Melikgazi İ.H.L	6	204	6	200	6	30
Özel Safa Lisesi	4	44	4	44	4	14
Özel İstikbal Lisesi	4	24	-	-	-	-
Özel Yılmaz Akansu Koleji	4	38	-	-	-	-
Özel Tekden İ.Ö.	4	40	4	30	4	13
Özel Hunat Hatun A.L	3	30	-	-	-	-
Ali Rıza Özderici İ.H.L	3	54	3	40	3	30
TOPLAM	133	1705	110	1247	100	568

3.3 Veri Toplama Aracı

Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerinin; iş yaşamı kalitesini ölçmek amacıyla Erdem (2008) tarafından geliştirilen “İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği” 58 madde ve 5 likert biçiminde hazırlanmıştır. Ölçek birbirinden bağımsız yedi alt boyuttan oluşmaktadır. İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği’nde 1-7. maddeler toplam yaşam alanı alt boyutunu, 8-16. maddeler güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları alt boyutunu, 17-24. maddeler işgören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutunu, 25-32. maddeler sosyal sorumluluk alt boyutunu, 33-40. maddeler sosyal bütünleşme alt boyutunu, 41-48. maddeler

demokratik ortam alt boyutunu ve 49-58. maddeler ise uygun ve adil karşılık alt boyutunu oluşturmaktadır. Örgütsel değer algılarını ölçmek için Yılmaz (2007) tarafından geliştirilen “Değerlere Göre Yönetim Ölçeği” 29 madde ve 5 likert biçiminde hazırlanmıştır. (Erdem ve Yılmaz’dan ölçeğin kullanımına ilişkin izin alınmıştır). Ölçme aracındaki “Hiç katılmıyorum (1)”, “Çok az katılıyorum (2)”, “Orta düzeyde katılıyorum (3)”, “Çok Katılıyorum (4)”, “Tamamen katılıyorum (5)” şeklinde derecelendirilip puanlandırılmıştır.

“İş Yaşamı Kalitesi” ölçeğinde yer alan her bir madde için elde edilen aritmetik ortalama, katılımcıların her maddeye katılım düzeyi “1–1,79: hiç katılmıyorum”, “1,80–2,59: az katılıyorum”, “2,60–3,39: orta düzeyde katılıyorum”, “3,40–4,19: büyük ölçüde katılıyorum” ve “4,20–5,00: tamamen katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir.

“Örgütsel Değerler” ölçeğinde yer alan her bir madde için elde edilen aritmetik ortalama, katılımcıların her maddeye katılım düzeyi “1–1,86: hiç katılmıyorum”, “1,87–2,75: az katılıyorum”, “2,76–3,72: orta düzeyde katılıyorum”, “3,73–4,45: çok katılıyorum” ve “4,46–5,00: tamamen katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir.

Anket taslağı üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde araştırmaya katılanların kişisel özelliklerini belirlemeyi amaçlayan “Kişisel Bilgiler Ölçeği”, ikinci bölümde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşam kalitesini ölçmeyi amaçlayan “İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “Örgütsel Değerler Ölçeği” yer almıştır. “İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği” nde maddelerin en düşük .56, en yüksek .88 faktör yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Her bir boyut varyansın en düşük %53, en yüksek %67’sini açıkladığı görülmüştür. “Örgütsel Değerler Ölçeği” maddelerinde ise en düşük .36, en yüksek .87 faktör yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin oluşturduğu tek faktörün toplam varyansın % 40’ını açıkladığı belirlenmiştir.

Ölçekler, Kayseri il merkezinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitelerini ölçmek üzere; “Toplam Yaşam Alanı”, “Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları”, “İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi”, “Sosyal Sorumluluk”, “Sosyal Bütünleşme”, “Demokratik Ortam”, “Uygun ve Adil Karşılık” olarak yedi boyutta hazırlanmıştır. Her boyut bir alt ölçek olarak düşünülmüştür.

Erdem'e göre (2008) iş yaşamı kalitesi ölçeğinin güvenilirlik analizi sonucu altı alt boyut üzerinde yaptığı gözlenmiştir. Buna göre; "Toplam Yaşam Alanı" alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .84, "Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları" alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .87, "İş Gören Kapasitesinin Geliştirilmesi" alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .88, "Sosyal Sorumluluk" alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .86, "Sosyal Bütünleşme" alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .81, "Demokratik Ortam" alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .88, "Uygun ve Adil Karşılık" alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısını ise .86 olarak elde etmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan "İş Yaşamı Kalitesi" ölçeğinin güvenilirlik analizi sonucu ise Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı $\alpha = .94$ olarak belirlenmiştir. İş yaşamı kalitesinin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları ise Tablo 3.2' de verilmiştir.

Tablo 2. İş Yaşamı Kalitesi Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

Ölçek No	Maddeler	Güvenirlik Katsayısı (α)
1	Toplam Yaşam Alanı	.68
2	Güvenli ve Sağlıklı Yaşam Koşulları	.82
3	İş Gören Kapasitesinin Geliştirilmesi	.80
4	Sosyal Sorumluluk	.85
5	Sosyal Bütünleşme	.78
6	Demokratik Ortam	.86
7	Uygun ve Adil Karşılık	.84

Örgütsel değerler ölçeğinin ise Yılmaz (2007) tarafından güvenilirlik analizi sonucu ise Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı $\alpha = .94$ olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan ölçümlerde ise "Örgütsel Değerler" ölçeğinin güvenilirlik analizi sonucu ise Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı $\alpha = .96$ olarak belirlenmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Kayseri İl merkezinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden önceden hazırlanan ölçekler yoluyla toplanmıştır. Ölçeklerin söz konusu eğitim kurumlarında uygulanabilmesi için önce resmi yazışma yolu ile anket uygulama izni talep edilmiştir. Anket uygulama izni alındıktan sonra anket formları çoğaltılmış ve belirlenen bir plan çerçevesinde uygulanmıştır. Anketler her okulda

görev yapan okul yöneticilerine ve öğretmenlere gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Ölçeklerin çoğaltılması, okullara ulaştırılması ve geri dönüşlerinin sağlanması ise araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi ve değerlendirmesinde SPSS (16.0) istatistik paket programı kullanılmıştır. Çeşitli veri toplama araçları ya da teknikler kullanılarak toplanan verilerin analizinde pek çok istatistiksel paket program kullanılmaktadır. Sosyal bilim araştırmacıları tarafından yaygın olarak kullanılan program, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programıdır (Büyüköztürk, 2012: 9).

Araştırma kapsamında anket uygulamasından elde edilen veriler aşağıdaki gibi çözümlenmiştir.

1. Araştırmada, kişisel bilgilerin analizinde yüzde ve frekans uygulanmıştır.
2. Kayseri il merkezinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre iş yaşamı kalitesi ve örgütsel değer ölçeğine ilişkin;
 - a. Alt boyut maddelerini değerlendirmede; aritmetik ortalama ve standart sapma,
 - b. Cinsiyet, branş, kurum yapısı değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmek için; ilişkisiz t-testi,
 - c. Okul türü, branş alanı, fakülte türü değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş yaşamı kalitesinin, örgütsel değer algılarını yordamasına ilişkin kolerasyon analizi uygulanmıştır.
4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş yaşamı kalitesinin, örgütsel değer algılarını yordamasına ilişkin regrasyon analizi uygulanmıştır

Tek yönlü varyans analizlerinde ortaya çıkan farkların kaynağının bulunmasında, varyansların eşit olduğu durumda Tukey HDS; varyansların eşit

olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi kullanılmıştır. Manidarlık testlerinde $\alpha = .05$ düzeyi esas alınmıştır. Analizler SPSS 16 programında yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu başlık altında, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, iş yaşamı kalitesi ve örgütsel değer algılarının ne düzeyde olduğuna, öğretmen ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesi ve örgütsel değer algı düzeylerinin; cinsiyet, branş, kurum yapısı, okul türü, branş alanı, fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyinde araştırılmıştır.

4.1 Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3 ve Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Özellik	Düzyey	(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	257	45.2
	Erkek	311	54.8
Medeni Durum	Evli	510	89.8
	Bekar	58	10.2
Yaş	30 yaş ve altı	64	10.9
	31-40 yaş	240	39.4
	41-50 yaş	194	34.1
	51 ve üzeri	70	15.5
Mezuniyet	Önlisans	11	1.9
	Lisans	508	89.4
	Y.lisans	49	8.7
Fakülte	Eğitim Fakültesi	332	58.5
	Fen-Edebiyat	164	28.9
	Diğer	72	12.6
Branş	Sınıf Öğrt.	171	30.0
	Branş Öğrt.	397	70.0
Branş Alanı	Fen Bilimleri	133	23.4
	Sosyal Bilimler	270	47.5
	Diğer	165	29.1
Devamsızlık Durumu	0-2 gün	422	74.3

	3-7 gün	133	23.4
	8-15 gün	10	1.8
	16 ve üzeri	3	0.5
Kurum Yapısı	Kamu	429	75.5
	Özel	139	24.5
Okul Türü	İlkokul	133	23.4
	Ortaokul	138	24.3
	Anadolu Lisesi	131	23.1
	İmam Hatip	80	14.1
	Meslek Lisesi	86	15.1
Öğretmen Kıdemi	1-4 yıl	39	6.9
	5-8 yıl	74	13.0
	9-13 yıl	128	22.5
	14 ve üzeri	327	57.6
Sendika	Evet	348	61.3
	Hayır	220	38.7
Yönetim Stili	Demokratik	350	61.6
	Otoriter	75	13.2
	İlgisiz	97	17.1
	Diğer	46	8.1
Hizmetiçi Kurs	Hiç Katılmadım	44	7.7
	1-2 kez	147	25.9
	3-4 kez	214	37.7
	5 ve üzeri	163	28.7
Öğretmen Sayısı	5-10	6	1.1
	11-20	36	6.3
	20 ve üzeri	526	92.6
Okuldaki Hizmet Süresi	0-2 yıl	198	34.9
	3-8 yıl	226	39.8
	8-15 yıl	106	18.7
	15 ve üzeri	38	6.7
Okulun Yeterliliği	Az	96	16.9
	Orta	360	63.4
	Tam	112	19.7
Öğretmen Görüşünün Alınması	Hiç	41	7.2
	Ara sıra	357	62.9
	Her Zaman	170	29.9
Kitap Sayısı	0-2	308	54.2
	3-7	185	32.6
	8 ve üzeri	75	13.2
TOPLAM		568	100

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 257'sinin (% 45.2) kadın, 311'nin (% 54.8) erkek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde, öğretmenlerin 510'u (% 89.8) evli, 58'i (% 10.9) bekar. Bu değişkenin dağılımına baktığımızda, evli öğretmenlerin sayıca daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yaş durumları incelendiğinde, öğretmenlerin 64'ünün (% 10.9) 30 yaş ve altı, 240'nin (% 39.4) 31-40 yaş, 194'nün (% 34.1) 41-50 yaş ve 70'nin (% 15.5) 51 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mezuniyet durumları incelendiğinde, 11'nin (%1.9) önlisans, 508'nin (% 89.4) lisans, 49'nun (% 8.7) y.lisans eğitim seviyelerinde olduğu görülmektedir. Bu değişken dağılımına bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin fakülte durumları incelendiğinde, 332'sinin (% 58.5) eğitim fakültesi, 164'nün (% 28.9) fen-edebiyat, 72'sinin (% 12.6) diğer fakültelerden olduğu görülmektedir. Bu değişkene bakıldığında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin branş durumları incelendiğinde, 397'sinin (% 70) branş öğretmeni, 171'nin (% 30) sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Bu değişkene göre branş öğretmenlerinin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin branş alanları incelendiğinde, 270'nin (% 47.5) sosyal bilimler, 165'nin (% 29.1) diğer ve 133'nün (% 23.4) fen bilimleri alanından mezun oldukları belirlenmiştir. Bu değişkene göre ağırlıklı olarak sosyal bilimler alanındaki öğretmen sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin devamsızlık durumu incelendiğinde, 422'sinin (% 74.3) 0-2 gün, 133'nün (% 23.4) 3-7 gün, 10'nun (% 1.8) 8-15 gün ve 3'nün (% 0.5) 16 ve üzeri gün bir yıl içerisinde devamsızlık yaptıkları belirlenmiştir. Bu değişkene göre öğretmenlerin çoğunluğunun devamsızlığı 0-2 günde yoğunlaşmıştır.

Öğretmenlerin kurum yapısı durumu incelendiğinde, 429'nun (% 74.5) devlet (kamu), 139'nun (% 24.5) özel okulda görev yaptığı belirlenmiştir. Kurum yapısı değişkenine göre öğretmenlerin çoğu devlet okulunda görev yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin okul türü değişkeni durumuna göre, 133'nün (% 23.4) ilkokul, 138'nin (% 24.3) ortaokul, 131'nin (% 23.1) anadolu lisesi, 80'nin (% 14.1) imam hatip, 86'sının (% 15.1) meslek liselerinde görev yaptıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin kıdem değişkeni durumu incelendiğinde, 39'nun (% 6.9) 1-4 yıl, 74'nün (% 13) 5-2 yıl, 128'nin (% 22.5) 9-13 yıl, 327'sinin (% 57.6) 14 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir. Seçeneklere verilen cevaplardan anlaşılmaktadır ki, genç öğretmen sayısı en az iken, yaşlı-kıdemli öğretmen sayısı Kayseri ilinde az sayıdadır.

Öğretmenlerin sendikalı olma durumları incelendiğinde, 348'nin (% 61.3) sendikalı, 220'sinin (% 38.7) sendikalı olmadıkları görülür. Sendika değişkenine göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sendika üyesi olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin yönetim stili değişkeni durumu incelendiğinde, 350'sinin (% 61.6) demokratik, 75'nin (% 13.2) otoriter, 97'sinin (% 17.1) ilgisiz, 46'sının (% 8.1) diğer, olarak görüş belirtmişlerdir. Yönetim stili değişkenine göre öğretmenlerin çoğunluğunun demokratik görüş belirttiği görülmüştür.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim değişkeni durumu incelendiğinde, 44'nün (% 7.7) hiç katılmadım, 147'sinin (% 25.9) 1-2 kez, 214'nün (% 37.7) 3-4 kez, 163'nün (%28.7) 4 kez ve üzerinde, hizmet içi kurslara katıldığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretmen sayısı değişkeni durumu incelendiğinde, 526'sının (% 92.6) 20 ve üzeri, 36'sının (% 6.3) 11-20, 6'sının (% 1.1) 5-10 tane öğretmenden oluşan kurumlarda görev aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki öğretmen sayısına göre 20 ve üzeri sayıda yoğunlaşmıştır.

Öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi değişkeni durumu incelendiğinde, 198'nin (% 34.9) 0-2 yıl, 226'sının (% 39.8) 3-8 yıl, 106'sının (% 18.7) 8-15 yıl,

38'nin (% 6.7) 15 ve üzeri yıllarda bağlı buldukları kurumda görev yaptıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul yeterliliği durumu incelendiğinde, 96'sının (% 16.9) az, 360'nin (% 63.4) orta, 112'sinin (% 19.7) tam, şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Okul yeterliliği değişkenine göre öğretmenlerin çoğunun okullarının orta seviyede yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin buldukları kurumda öğretmen görüşünün alınması durumu incelendiğinde, 41'nin (% 7.2) hiç, 357'sinin (% 62.9) ara-sıra, 170'nin (% 29.9) her zaman görüş ve düşüncelerinin alındığı belirlenmiştir. Seçeneklere verilen cevaplardan anlaşılmaktadır ki öğretmenlerin çoğunluğu okullarında görüşlerinin ara-sıra alındığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin haftalık okunan kitap sayısı değişkeni incelendiğinde, 308'nin (% 54.2) 0-2, 185'nin (% 32.6) 3-7 ve 75'nin (% 13.2) 8 ve üzeri sayıda kitap okudukları belirlenmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Özellik	Düzy	(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	25	25.0
	Erkek	75	75.0
Medeni Durum	Evli	96	96.0
	Bekar	4	4.0
Yaş	30 yaş ve altı	2	2.0
	31-40 yaş	18	18.0
	41-50 yaş	38	38.0
	51 ve üzeri	42	42.0
Mezuniyet	Önlisans	2	2.0
	Lisans	81	81.0
	Y.lisans	17	17.0
Fakülte	Eğitim Fakültesi	76	76.0
	Fen-Edebiyat	17	17.0
	Diğer	7	7.0
Branş	Sınıf Öğrt.	45	45.0
	Branş Öğrt.	55	55.0
Branş Alanı	Fen Bilimleri	35	35.0
	Sosyal Bilimler	51	51.0
	Diğer	14	14.0
Devamsızlık Durumu	0-2 gün	79	79.0
	3-7 gün	10	10.0

	8-15 gün	9	0.9
	16 ve üzeri	3	0.3
Kurum Yapısı	Kamu	78	78.0
	Özel	22	22.0
Okul Türü	İlkokul	21	21.0
	Ortaokul	31	31.0
	Anadolu Lisesi	15	15.0
	İmam Hatip	13	13.00
	Meslek Lisesi	20	20.0
Yönetici Kıdemi	1-4 yıl	10	10.0
	5-8 yıl	21	21.0
	9-13 yıl	41	41.0
	14 ve üzeri	28	28.0
Sendika	Evet	85	85.0
	Hayır	15	15.0
Yönetim Stili	Demokratik	77	77.0
	Otoriter	12	12.0
	İlgisiz	5	5.0
	Diğer	6	6.0
Hizmetçi Kurs	Hiç Katılmadım	4	4.0
	1-2 kez	7	7.0
	3-4 kez	42	42.0
	5 ve üzeri	47	47.0
Öğretmen Sayısı	5-10	2	2.0
	11-20	4	4.0
	20 ve üzeri	94	94.0
Okuldaki Hizmet Süresi	0-2 yıl	22	22.0
	3-8 yıl	56	56.0
	8-15 yıl	18	18.0
	15 ve üzeri	4	4.0
Okulun Yeterliliği	Az	5	5.0
	Orta	74	74.0
	Tam	21	21.0
Öğretmen Görüşünün Alınması	Ara sıra	25	25.0
	Her Zaman	75	75.0
Kitap Sayısı	0-2	42	42.0
	3-7	43	43.0
	8 ve üzeri	15	15.0
TOPLAM		100	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 25'i (% 25) kadın, 75'i (% 75) erkektir. Bu değişkenin dağılımına baktığımızda, erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre sayıca çok daha fazla olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin medeni durumları incelendiğinde, 96'sının (% 96) evli, 4'nün (% 4) bekar olduğu görülmektedir. Bu değişkenin dağılımına baktığımızda, evli yöneticilerin sayıca daha fazla olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin yaş durumları incelendiğinde, 2'sinin (% 2) 30 yaş ve altı, 18'nin (% 18) 31-40 yaş, 38'nin (% 38) 41-50 yaş ve 42'sinin (% 42) 51 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu değişkenin dağılımına baktığımızda, yoğunluğun 51 ve üzeri yaş arasında olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin mezuniyet durumları incelendiğinde, 81'nin (% 81) lisans, 17'sinin (% 17) y.lisans, 2'sinin (% 2) önlisans eğitim seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu değişken dağılımına bakıldığında lisans mezunu yöneticilerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin fakülte durumları incelendiğinde, 76'sının (% 76) eğitim fakültesi, 17'sinin (% 17) fen-edebiyat, 4'nün (% 4) diğer fakültelerden mezun olduğu görülmektedir. Bu değişken dağılımına bakıldığında eğitim fakültesi mezunu yöneticilerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin branş durumları incelendiğinde, 55'nin (% 55) branş öğretmeni, 45'nin (% 45) sınıf öğretmenidir. Branş değişkenine göre branş öğretmeni olan yöneticilerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin branş alanı durumları incelendiğinde, 51'nin (% 51) sosyal bilimler, 14'nün (% 14) diğer ve 35'nin (% 35) fen bilimleri alanlarından mezun olduğu görülmektedir. Bu değişken dağılımına bakıldığında sosyal bilimler alanında ki yöneticilerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin devamsızlık durumları incelendiğinde, 79'nun (% 79) 0-2 gün, 10'nun (% 10) 3-7 gün, 9'nun (% 0.9) 8-15 gün, 3'nün (% 0.3) 16 ve üzeri günde bir yıl içerisinde devamsızlık yaptıkları belirlenmiştir. Bu değişken dağılımına bakıldığında yöneticilerin devamsızlık neredeyse hiç yapmadıkları görülmektedir.

Yöneticilerin kurum yapısı durumları incelendiğinde, 78'nin (% 78) devlet (kamu), 22'sinin (% 22) özel okulda görev yaptığı belirlenmiştir. Bu değişken dağılımına bakıldığında devlet okulunda çalışan yönetici sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin çalıştıkları okul türü incelendiğinde, 21'nin (% 21) ilkokul, 31'nin (% 31) ortaokul, 13'nün (% 13) anadolu lisesi, 13'nün (% 13) imam hatip, 20'sinin (% 20) meslek liselerinde görev yaptığı söylenebilir. Bu değişkene bakıldığında ortaokullarda görev yapan yönetici sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin kıdem değişkeni durumu incelendiğinde, 10'nun (% 10) 1-4 yıl, 21'nin (% 21) 5-2 yıl, 41'nin (% 41) 9-13 yıl, 28'nin (% 28) 14 yıl ve üzeri yönetici kıdemine sahip olduğu görülmüştür. Seçeneklere verilen cevaplardan anlaşılmaktadır ki, genç yönetici sayısı en az iken, yaşlı-kıdemli yönetici sayısı Kayseri ilinde daha fazla sayıdadır.

Yöneticilerin sendikalı olma durumları incelendiğinde, 85'nin (% 85) sendikalı, 15'nin (% 15) sendikalı olmadığı görülür. herhangi bir sendikaya üye olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu değişkenin dağılımına baktığımızda, sendikalı yöneticilerin sayısının sendikası olmayanlara göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin yönetim stili durumları incelendiğinde, 77'sinin (% 77) demokratik, 12'sinin (% 12) otoriter, 5'nin (% 5) ilgisiz, 6'sının (% 6) diğer olarak görüş belirttikleri görülmüştür. Bu değişkenin dağılımına baktığımızda, yöneticilerin büyük çoğunluğunun okullarının demokratik bir şekilde yönetildiğine katıldığı görülmüştür.

Yöneticilerin hizmet içi eğitim durumları incelendiğinde, 4'nün (% 4) hiç katılmadım, 7'sinin (% 7) 1-2 kez, 42'sinin (% 42) 3-4 kez, 47'sinin (% 47) 4 kez ve üzerinde hizmet içi eğitimlere katıldığı görülmüştür. Bu değişkenin dağılımına baktığımızda, yöneticilerin çoğunun hizmet içi eğitimlere birçok kez katılım gösterdiği görülür.

Yöneticilerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı incelendiğinde, 94'nün (% 94) 20 ve üzeri, 4'nün (% 4) 11-20, 2'sinin (% 2) 5-10 öğretmenle görev yaptığı söylenebilir.

Yöneticilerin görev yaptığı okuldaki hizmet süreleri incelendiğinde, 22'sinin (% 22) 0-2 yıl, 56'sının (% 56) 3-8 yıl, 18'nin (% 18) 8-15 yıl, 4'nün (% 4) 15 ve üzeri yılda buldukları okulda görev yaptığı görülmektedir.

Yöneticilerin okul yeterliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, 5'nin (% 5) az, 74'nün (% 74) orta, 21'nin (% 21) tam yeterli şeklinde görüş bildirdiği görülmüştür.

Yöneticilerin okullarında öğretmen görüşünün alınması durumu incelendiğinde, 25'nin (% 25) ara-sıra, 75'nin (% 75) her zaman görüş ve düşüncelerin alındığını belirtmiştir. Yöneticilerinden hiçbirinin öğretmen görüşünün alınması konusunda ‘‘hiç’’yanıtını vermedikleri görülmüştür.

Yöneticilerin haftalık okudukları kitap sayısı durumu incelendiğinde, 42'sinin (% 42) 0-2, 43'nün (% 43) 3-7, 15'nin (% 15) 8 ve üzeri sayıda kitap okuduğu görülmüştür.

4.2 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesine İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin iş yaşamı kalitesinin maddelerine ilişkin değerlendirmelerini içeren veriler analiz edilmiştir. Tablo 5’de öğretmenlerin, Tablo 6’da okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesi ölçeğine vermiş oldukları yanıtlara ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin İş Yaşamı Kalitesi Algı Düzeyleri

İş Yaşamı Kalitesi Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1.Hayatımdan memnunum.	3.56	0.86
2.Yeniden dünyaya gelsem hayatımda hiç bir şeyi değiştirmezdim.	3.15	0.97
3.Hayatım idealimdekine yakındır.	3.17	0.92
4.Hayattan istediğim önemli şeyleri elde ettim	3.34	0.90
5.Hayatım, yakın çevremdeki birçok kişiden daha iyidir.	3.48	0.87
6.Mesleğim gereği çevre değiştirmem hayatımı olumsuz etkiledi.	2.53	1.27
7. İşimi, akşamları ve hafta sonları eve taşıyorum.	3.12	1.23
8.Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir.	3.96	0.97
9.Bu okulda derslik sayısı eğitim ve öğretim açısından yeterlidir.	3.40	0.96
10.Bu okul sosyal etkinlikler bakımından yeterli fiziki donanımdadır.	3.01	0.98
11.Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir.	2.81	0.99
12.Bu okulda çalışma koşulları sağlık açısından uygundur.	3.47	1.00
13.Bu okulda eğitim ve öğretim etkinlikleri için uygun ortam vardır	3.49	0.99
14.Bu okulda kendimi güvende hissediyorum.	3.68	1.02
15.Bu okulda öğrenciler beni tedirgin etmiyor	3.51	0.99
16.Okulda çalışma arkadaşlarım beni tedirgin etmiyor.	3.61	1.01
17.Bu okulda kariyer yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir	3.54	1.02
18.Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde kullanabiliyorum	3.26	0.99

19.Yöneticilerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum	3.52	1.06
20.Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.	2.84	1.02
21.Okulda işle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağlanır	3.27	1.01
22.Okulda konferans, panel vb. gelişim olanaklarına katılım desteklenir	3.28	1.04
23.Bu okulda nadiren yeni şeyler öğrendiğimi, geliştirdiğimi hissediyorum.	2.99	1.08
24.Bu okulda, çalışmalarımın dolaylı olarak çok az teşvik alıyorum	2.87	1.05
25.Okulda çevre eğitimine yönelik okuma-yazma etkinlikleri düzenlenir.	2.56	1.07
26.Bu okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri düzenlenir.	2.62	1.04
27.Bu okulda çevrenin yeşillendirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenir.	2.68	0.97
28.Bu okulda çevre temizliğine özen gösterilmektedir.	3.18	0.96
29.Bu okulda hesap verme anlayışı vardır.	3.05	0.37
30.Bu okulda velilerin görüşleri dikkate alınmaktadır.	3.55	0.27
31.Bu okulda tüm bireylere eşit hizmet sunulmaktadır.	3,35	0,48
32.Bu okul toplum kalkınmasına katkıda bulunmaktadır.	3,31	0,70
33.Bu okulda yöneticiler öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır.	3,40	0,49
34.Bu okulda herkes birbirine güvenir.	3,41	0,97
35.Bu okula ait olduğumu hissediyorum.	3,56	1,04
36.Üstlerimle ilişkilerim iyidir.	3,79	0,92
37.Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir.	3,88	0,89
38.Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da zaman geçiririm	3,18	1,14
39.Bu okulun toplumla bütünleşme kaygısı yoktur.	3,12	1,13
40.Bu okul topluma kapalıdır.	3,11	1,25
41.Bu okulda işimle ilgili karar alma şansına sahibim	2,54	0,99
42.Üstlerimden eşit muamele görüyorum.	3,41	1,01
43.Hak ve sorumluluklarımı biliyorum.	3,52	0,91
44. Bu okulda hakkımı özgürce savunabiliyorum.	3,83	0,95
45. İşimle ilgili problemleri özgürce üstlerimle konuşabilirim	3,56	0,97
46. Okulun değerleriyle bireysel değerlerim örtüşmektedir.	3,63	0,98
47. Bu okulda yöneticiler özel yaşamın gizliliğine saygı gösterir.	3,12	0,99
48. Bu okulda kuralların daha iyi olması ile yapabileceklerim sınırlıdır.	2,71	0,99
49. Aldığım ücretin yaptığım işin karşılığı olduğunu düşünüyorum.	2,66	1,25
50. Aldığım ücret, alanımla ilgili yayınları takip etmem için yeterlidir.	2,92	1,19
51. Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.	2,47	1,20
52. Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.	2,63	1,25
53. Özlük haklarımla ilgili imkânları yeterli buluyorum.	2,73	1,20
54. Özlük haklarımla ilgili imkânları yeterli buluyorum.	2,79	1,21
55. Aldığım ücret, işe bağlılığımı olumlu yönde etkilemektedir.	2,76	1,20
56. Aldığım ücret kendimi değersiz hissetmeme yol açmaktadır.	2,76	1,27
57. Aldığım ücret ancak asgari ihtiyaçlarımı karşılamama yetmektedir.	2,91	1,16
58. İşsiz kalma korkusu olmasa bu ücretle bu işte çalışmazdım.	2,71	1,30
Toplam	3.12	0.99

Öğretmenlerin genel iş yaşamı kalitesi algı düzeyi ($\bar{X} = 3.12$) ortalama ile orta düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek katılım gösterdikleri ilk beş madde: “Bu

okulun ısınma koşulları yeterlidir, ($\bar{x} = 3.96$)”, “Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir ($\bar{x} = 3.88$)”, “Bu okulda hakkımı özgürce savunabiliyorum ($\bar{x} = 3.83$)”, “Üstlerimle ilişkilerim iyidir ($\bar{X} = 3.79$)”, “Bu okulda kendimi güvende hissediyorum ($\bar{X} = 3.68$)” maddelerinin olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki fiziki koşulların yeterli olduğu, hak ve sorumluluklarının farkında olduğu bunları yeterli düzeyde kullandıklarını, güven içerisinde çalışabildiklerini göstermektedir.

Okulun fiziki koşullar, çalışma ilişkilerinin yeterli düzeyde, çalışanların hak ve sorumlulukları açısından farklı ve bu koşulların iyileştirilmesiyle iş yaşamı kalitelerinin iyi düzeye çıkmasını sağlamaktadır. Bu durumlar öğretmenlerin iş yaşamı kalitesini arttıran bir neden olarak yorumlanabilir. Ayrıca buna ek olarak, öğretmenlerin çalıştıkları arkadaşlarla iyi ilişkiler kurmalarının örgüte karşı olan iş yaşamı kalitelerini arttıracakı söylenebilir.

Olumsuz maddelere bakıldığında “az derecede katılıyorum” derecesinde yanıt verdikleri madde “Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum, ($\bar{X} = 2.47$)” maddesidir. Öğretmenler ölçme aracında yer alan maddeler içerisinde en düşük katılımı bu maddeye göstermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin, sağlık hakları ile ilgili koşulları yeterli düzeyde bulmamaları iş yaşamı kalitelerinin düşmesine sebep olmuştur.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin İş Yaşamı Kalitesi Algı Düzeyleri

İş Yaşamı Kalitesi Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1.Hayatımdan memnunum.	3.72	0.67
2.Eğer yeniden dünyaya gelsem yaşamımda hiç bir şeyi değiştirmezdim.	3.22	0.90
3.Hayatım idealimdekine yakındır.	3.37	0.89
4.Hayattan istediğim önemli şeyleri elde ettim	3.42	0.95
5.Hayatım, yakın çevremdeki birçok kişinin hayatından daha iyidir.	3.68	0.88
6.Mesleğim gereği çevre değiştirmem hayatımı olumsuz etkiledi.	2.95	0.22
7.İşimi, akşamları ve hafta sonları eve taşıyorum.	3.20	0.18
8.Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir.	3.85	0.91
9.Bu okulda derslik sayısı eğitim ve öğretim açısından yeterlidir.	3.44	1.01
10.Bu okul sosyal etkinlikler bakımından yeterli fiziki donanımdadır.	3.31	1.19
11.Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir.	3.78	0.82
12.Bu okulda çalışma koşulları sağlık açısından uygundur.	3.75	0.92
13.Bu okulda eğitim ve öğretim etkinlikleri için uygun bir ortam vardır	3.94	0.75
14.Bu okulda kendimi güvende hissediyorum.	3.57	1.19
15.Bu okulda öğrenciler beni tedirgin etmiyor	3.78	1.08

16.Okulda çalışma arkadaşlarım beni tedirgin etmiyor.	4.02	0.91
17.Bu okulda kariyer yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir	3.74	0.82
18.Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde kullanabiliyorum	3.88	0.86
19.Yöneticilerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum	3.39	1.19
20.Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.	3.72	0.91
21.Okulda işle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağlanır.	3.67	1.07
22.Okulda konferans, panel vb. gelişim olanaklarına katılım desteklenir	3.46	1.08
23.Okulda nadiren yeni şeyler öğrendiğimi ve geliştiğimi hissediyorum.	3.45	1.10
24.Bu okulda, çalışmalarımın dolayısı çok az teşvik alıyorum.	3.11	1.34
25.Okulda çevre eğitimine yönelik okuma-yazma etkinlikleri düzenlenir.	3.25	1.07
26.Okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri düzenlenir.	3.39	1.09
27.Okulda çevrenin yeşillendirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenir.	3.59	1.02
28.Bu okulda çevre temizliğine özen gösterilmektedir.	3.62	1.01
29.Bu okulda hesap verme anlayışı vardır.	3.63	0.84
30.Bu okulda velilerin görüşleri dikkate alınmaktadır.	3.88	0.92
31.Bu okulda tüm bireylere eşit hizmet sunulmaktadır.	3.91	0.93
32.Bu okul toplum kalkınmasına katkıda bulunmaktadır.	3.90	0.94
33.Bu okulda yöneticiler öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır.	3.79	0.96
34.Bu okulda herkes birbirine güvenir.	3.92	0.86
35.Bu okula ait olduğumu hissediyorum.	4.02	0.77
36.Üstlerimle ilişkilerim iyidir.	3.42	1.05
37.Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir.	3.37	1.34
38.Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da zaman geçiririm	3.00	1.40
39.Bu okulun toplumla bütünleşme kaygısı yoktur.	3.14	0.88
40.Bu okul topluma kapalıdır.	3.85	1.83
41.Bu okulda işimle ilgili karar alma şansına sahibim	4.22	0.84
42.Üstlerimden eşit muamele görüyorum.	3.55	0.83
43.Hak ve sorumluluklarımı biliyorum.	4.05	0.94
44. Bu okulda hakkımı özgürce savunabiliyorum.	4.04	0.84
45. İşimle ilgili problemleri özgürce üstlerimle konuşabilirim	4.00	1.02
46. Okulun değerleriyle bireysel değerlerim örtüşmektedir.	3.51	1.03
47. Bu okulda yöneticiler özel yaşamın gizliliğine saygı gösterir.	3.25	1.15
48. Bu okulda kuralların daha iyi olması ile yapabileceklerim sınırlıdır.	3.21	1.08
49. Aldığım ücretin yaptığım işin karşılığı olduğunu düşünüyorum.	3.35	1.22
50. Aldığım ücret, alanımla ilgili yayınları takip etmem için yeterlidir.	3.11	1.30
51. Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.	3.18	1.20
52. Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.	3.16	1.18
53. Özlük haklarımla ilgili imkânları yeterli buluyorum.	3.19	1.17
54. Özlük haklarımla ilgili imkânları yeterli buluyorum.	2.98	1.25
55. Aldığım ücret, işe bağlılığımı olumlu yönde etkilemektedir.	3.17	1.20
56. Aldığım ücret kendimi değersiz hissetmeme yol açmaktadır.	3.02	1.27
57. Aldığım ücret ancak asgari ihtiyaçlarımı karşılamama yetmektedir.	3.14	1.21
58. İşsiz kalma korkusu olmasa bu ücretle bu işte çalışmazdım.	3.01	1.21
Toplam	3.52	1.01

Yöneticilerin genel iş yaşamı kalitesi algı düzeyi ($\bar{X} = 3.52$) ortalama ile büyük ölçüde çıkmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin araştırmada yer

alan maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, okul yöneticilerinin tabloda yer alan maddelerden 30 maddeye “orta derecede”, kalan 20 maddeye ise “büyük düzeyde” katıldıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin en yüksek katılım gösterdikleri ilk beş madde sırası: “Bu okulda işimle ilgili karar alma şansına sahibim” ($\bar{X} = 4.22$), “Hak ve sorumluluklarımı biliyorum” ($\bar{X} = 4.05$), “Bu okulda hakkımı özgürce savunabiliyorum” ($\bar{X} = 4.04$), “Bu okulda herkes birbirine güvenir” ($\bar{X} = 3.92$), “Bu okulda tüm bireylere eşit hizmet sunulmaktadır” ($\bar{X} = 3.91$) maddelerinin olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle eğitim kurumlarındaki yöneticilerin işleri ile ilgili karar alma noktasında yeterliliklerini yüksek düzeyde kullandıklarını ve bu durumun yöneticilerin iş yaşamı kalitesi algılarını artırdığı görülmektedir. Yöneticiler kurum içerisinde sahip oldukları hak ve sorumluluklar, bu hakların kullanılması noktasında bilinçli ve farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olması yöneticilerin iş yaşamı kalite algılarını artırmış olabilir. Yöneticilerin çalıştıkları kurumlarda ki personele karşı adil tutum sergilemelerini düşünmeleri iş yaşamı kalite algılarını yüksek seviyeye çıkarmıştır.

Olumsuz maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip maddelerin “orta derecede” olduğu görülmüştür. Bu maddelerin ise “Özlük haklarımla ilgili imkânları yeterli buluyorum, ($\bar{X} = 2.98$)”, “Mesleğim gereği çevre değiştirmem hayatımı olumsuz etkiledi, ($\bar{X} = 2.95$)” maddeleri olduğu görülmüştür. Yöneticilerin kendilerine tanınan özlük haklarını yetersiz buldukları gözlenmiştir. Bu durumun oluşmasında son yıllarda eğitim kurumlarına yapılan yönetici atamalarındaki haksızlıkların etkili olduğu düşünülebilir. Yöneticilerin yapılan atamalar sonucu çevre değiştirmedikleri ya da bu durumdan asgari düzeyde etkilendikleri görülmüştür.

4.3 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesinin Toplam Yaşam Alanı Boyutuna İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin iş yaşamı kalitesi ölçeğinin toplam yaşam alanı boyutuna vermiş oldukları yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Toplam Yaşam Alanı Boyutuna İlişkin Düzeyleri

Toplam Yaşam Alanı Boyutu Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1.Hayatımdan memnunum.	3.56	0.86
2.Yeniden dünyaya gelsem yaşamımda hiç bir şeyi değiştirmedim.	3.15	0.97
3.Hayatım idealimdekine yakındır	3.16	0.92
4.Hayattan istediğim önemli şeyleri elde ettim	3.34	0.90
5.Hayatım, yakın çevremdeki birçok kişinin hayatından daha iyidir.	3.48	0.88
6.Mesleğim gereği çevre değiştirmem hayatımı olumsuz etkiledi.	2.53	1.26
7. İşimi, akşamları ve hafta sonları eve taşıyorum.	3.12	1.22
Toplam	3.19	1.00

Tablo 7'e göre, öğretmenlerin toplam yaşam alanı boyutundaki genel iş yaşamı kalitesi düzeylerinin aritmetik ortalama değeri ($\bar{x} = 3.19$) dur. Bu değerlerin aritmetik ortalama puanları orta düzeydedir. Öğretmenlerin toplam yaşam alanı boyutu iş yaşamı kalitesi düzeylerinin aritmetik ortalama değerleri ($\bar{x} = 2.53$) ile ($\bar{x} = 3.56$) arasında değişmektedir. En yüksek ortalamanın "Hayatımdan memnunum" ($\bar{x} = 3.56$) ile en düşük ortalamanın "Mesleğim gereği çevre değiştirmem hayatımı olumsuz etkiledi" ($\bar{x} = 2.53$) ifadeleri olmuştur. Öğretmenlerin hayata dair hissettikleri memnuniyet düzeyinin yüksek olması pozitif bir yapıda olduklarının ve işten dolayı çevre değişimi yapmadıklarının bir göstergesidir.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Toplam Yaşam Alanı Boyutuna İlişkin Düzeyleri

Toplam Yaşam Alanı Boyutu Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1.Hayatımdan memnunum.	3.12	0.67
2.Yeniden dünyaya gelsem yaşamımda hiç bir şeyi değiştirmedim.	3.81	0.97
3.Hayatım idealimdekine yakındır	3.79	0.93
4.Hayattan istediğim önemli şeyleri elde ettim	3.81	0.88
5.Hayatım, yakın çevremdeki birçok kişinin hayatından daha iyidir.	3.68	0.76
6.Mesleğim gereği çevre değiştirmem hayatımı olumsuz etkiledi.	3.96	1.22
7. İşimi, akşamları ve hafta sonları eve taşıyorum	3.57	1.17
Toplam	3.68	0.94

Tablo 8'e göre, okul yöneticilerinin toplam yaşam alanı alt boyutu genel iş yaşamı kalitesi düzeylerinin aritmetik ortalama değeri ($\bar{x} = 3.68$) dir. Bu değerlerin aritmetik ortalama puanları yüksek düzeydedir. Yöneticilerinin toplam yaşam alanı boyutu iş yaşamı kalitesi düzeylerinin aritmetik ortalama değerleri ($\bar{x} = 3.12$) ile ($\bar{x} = 3.96$) arasında değişmektedir. En yüksek ortalamanın "Mesleğim gereği çevre

değiştirmem hayatımı olumsuz etkiledi’’ ($\bar{x} = 3.96$) ifadesi ile en düşük ortalamanın ‘‘İşimi, akşamları ve hafta sonları eve taşırım’’ ($\bar{x} = 3.57$) ifadeleri olmuştur. Yöneticilerin uzun süredir görev yaptıkları okulların yönetmelik gereği değiştirilmesi çevrelerinde de değişimine sebep olmuştur. Bu durum verilen cevabın yüksek çıkmasını etkilemiştir. Okul yöneticilerinin işlerini zamanında yetiştirmeleri zaman yönetimine dikkat ettiklerini ve planlı olduklarının göstergesidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin, toplam yaşam alanı boyutuna ilişkin algılarının t-testi sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Toplam Yaşam Alanı Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	257	3.22	.55	566	.867	.386
	Erkek	311	3.17	.60			
Branş	Sınıf Öğretmeni	170	3.25	.56	566	1.622	.105
	Branş Öğretmeni	398	3.17	.58			
Kurum Yapısı	Kamu	429	3.19	.59	566	-0.81	.935
	Özel	139	3.20	.55			

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin toplam yaşam alanı boyutunun cinsiyet [$t(566) = .867, p > .05$], branş [$t(566) = 1.622, p > .05$] ve kurum yapısı [$t(566) = -0.81, p > .05$], değişkenlerinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Buna göre öğretmenlerin toplam yaşam alanı algıları cinsiyet, branş ve kurum yapısı değişkenlerinden etkilenmemiştir. Değişimin olmaması toplam yaşam alanı için öğretmenlerin yakın düşüncelere sahip olmasından kaynaklanabilir.

Cinsiyet, branş ve kurum yapısı değişkenlerine göre toplam yaşam alanı boyutunda öğretmenlerin görüşlerinde farklılaşma olmamasının sebebi okullarında benzer uygulamaların yapıldığı ve öğretmenlerin yaşam alanına ilişkin bakış açılarında ortak bir paydada buluştuklarını gösterebilir.

Tablo 10. Yöneticilerin Toplam Yaşam Alanı Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	25	3.33	.75	566	-.260	.795
	Erkek	75	3.37	.59			
Branş	Sınıf Öğretmeni	45	3.32	.64	566	-.553	.581
	Branş Öğretmeni	55	3.39	.63			
Kurum Yapısı	Kamu	78	3.32	.57	566	-1.13	.261
	Özel	22	3.50	.82			

Tablo 10 incelendiğinde yöneticilerin toplam yaşam alanı boyutunun cinsiyet [$t(566) = -.260, p > .05$], branş [$t(566) = -.553, p > .05$] ve kurum yapısı [$t(566) = -1.13, p > .05$], değişkenlerinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin cinsiyet, branş ve kurum yapısı değişkenleri toplam yaşam alanı boyutunu etkilememiştir. Buna göre okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullara dair toplam yaşam alanı algıları cinsiyet, branş ve kurum yapısı değişkenlerinden etkilenmemiştir. Değişimin olmaması toplam yaşam alanı için öğretmenlerin yakın düşüncelere sahip olmasından kaynaklanabilir.

Cinsiyet, branş ve kurum yapısı değişkenlerine göre toplam yaşam alanı boyutunda öğretmenlerin görüşlerinde farklılaşma olmamasının sebebi okullarında benzer uygulamaların yapıldığı ve öğretmenlerin yaşam alanına ilişkin bakış açılarında ortak bir paydada buluştuklarını gösterebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam yaşam alanı boyutuna ilişkin okul türü, branş alanı, fakülte değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyan ANOVA sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Toplam Yaşam Alanı Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	133	3.27	.55	G.arası	5.638	4	1.409	4.299	.002	2-3
	2.Ortaokul	139	3.28	.64	G.içi	184.559	563	.328			
	3.Anadolu Lisesi	131	3.03	.57	Toplam	190.196	567				
	4.İ.H.L	79	3.23	.51							
	5.Meslek Lisesi	86	3.15	.54							
Branş Alanı	1.Fen Bilimleri	133	3.19	.66	G.arası	.197	2	.098	.293	.746	-
	2.Sosyal Bilimler	270	3.21	.55	G.içi	189.999	565	.336			
	3.Diğer	165	3.17	.56	Toplam	190.196	567				
Fakülte	1.Eğitim Fakültesi	334	3.23	.57	G.arası	1.198	2	.599	1.791	.168	-
	2.Fen Edebiyat	164	3.13	.59	G.içi	188.998	565	.335			
	3.Diğer	70	3.17	.54	Toplam	190.196	567				

Tablo 11’ de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul türü değişkenine göre toplam yaşam alanı boyutunda [$F_{(4)}= 4.299$; $p<.05$] anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre oluşan farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analiz çalışması sonucunda ortaokullarda görev yapan öğretmenler ($\bar{X} =3.28$), Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X} =3.03$) toplam yaşam alanı düzeyine daha çok katılmışlardır. Bu durum ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin hayata dair toplam yaşam alanlarına ilişkin değişiklikler yapabileceklerini belki daha iyi okula geçerek daha iyi imkanlarda çalışarak iyi yaşama sahip olabileceklerini düşüncülerinden kaynaklanabilir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler ise büyük oranda hayattan istediklerini elde edemediklerini düşünüyor olabilir.

Branş alanı değişkenine göre öğretmenlerin [$F_{(2)}=.293$; $p>.05$] toplam yaşam alanı boyutunu ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark göstermemiştir. Branş alanı değişkenine göre öğretmenlerin toplam yaşam alanına ilişkin algıları farklılaşmamaktadır. Fakülte değişkenine göre ise öğretmenlerin [$F_{(2)}= 1.179$; $p>.05$] toplam yaşam alanı boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 12. Yöneticilerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Toplam Yaşam Alanı Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	21	3.50	.66	G.arası	3.524	4	.886	2.343	.060	-
	2.Ortaokul	31	3.23	.56	G.içi	35.899	95	.378			
	3.Anadolu Lisesi	15	3.22	.66	Toplam	39.442	99				
	4.İ.H.L	13	3.77	.64							
	5.Meslek Lisesi	20	3.27	.58							
Branş Alanı	1.Fen Bilimleri	35	3.41	.76	G.arası	1.221	2	.611	1.550	.218	-
	2.Sosyal Bilimler	51	3.40	.55	G.içi	38.220	97	.394			
	3.Diğer	14	3.09	.49	Toplam	39.442	99				
Fakülte	1.Eğitim Fakültesi	76	3.39	.64	G.arası	1.014	2	.507	1.280	.283	-
	2.Fen Edebiyat	17	3.41	.60	G.içi	38.428	97	.396			
	3.Diğer	7	3.00	.40	Toplam	39.442	99				

Tablo 12’de görüldüğü üzere yöneticilerin okul türü [$F_{(4)}= 2.343$; $p>.05$], branş alanı [$F_{(2)}= 1.550$; $p>.05$], fakülte [$F_{(2)}= 1.280$; $p>.05$] değişkenlerine göre toplam yaşam alanı boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yöneticilerin toplam yaşam alanı boyutunda okul türü, branş alanı ve fakülte değişkenlerine göre farklılaşma olmamıştır. Okul yöneticilerinin bu değişkenler açısından toplam yaşam alanına ilişkin algılarında farklılaşma olmamasının sebebi işlerine yönelik düşüncelerinde ortak görüşlere sahip olmalarından kaynaklanabilir.

4.4 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesinin Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Boyutuna İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutuna vermiş oldukları yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 13 ve Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Boyutuna İlişkin Düzeyleri

Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Boyutu Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1.Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir.	3.97	0.99
2.Bu okulda derslik sayısı eğitim ve öğretim açısından yeterlidir.	3.41	1.09
3.Bu okul sosyal etkinlikler bakımından yeterli fiziki donanımdadır.	3.01	1.04
4.Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir	2.82	1.16
5.Bu okulda çalışma koşulları sağlık açısından uygundur.	3.48	0.93
6.Bu okulda eğitim ve öğretim etkinlikleri için uygun ortam vardır.	3.49	0.89
7.Bu okulda kendimi güvende hissediyorum.	3.69	0.92
8.Bu okulda öğrenciler beni tedirgin etmiyor.	3.51	1.13
9.Okulda çalışma arkadaşlarım beni tedirgin etmiyor.	3.61	1.25
Toplam	3.44	1.04

Tablo 13’de güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutunun toplam değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.44$); çalışma koşullarının güvenli ve sağlıklı oluşuna büyük ölçüde katılım göstermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları; “Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir.” ($\bar{X} = 3.97$) ve “Bu okulda kendimi güvende hissediyorum.” ($\bar{X} = 3.69$), ifadeleri olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler; “Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir.” ve “Bu okulda kendimi güvende hissediyorum.” ifadelerine büyük ölçüde katılmışlardır. Son aylarda okullardaki şiddet olaylarına bakıldığında öğretmenlerin “Bu okulda kendimi güvende hissediyorum” ifadesine büyük ölçüde katılmaları anlamlıdır. Öğretmenler okullarının ısınma koşullarını anlamlı ölçüde yeterli bulmuşlardır. Bu durum okullarda eğitim öğretim için gerekli önlemlerin alındığını ve ısınma koşullarının yeterli olduğunu göstermektedir. Tan’a göre (2003) araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okulda kendilerini güvende hissetmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda en az katıldıkları; “Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir” ($\bar{X} = 2.82$) ve “ Bu okul sosyal etkinlikler bakımından yeterli fiziki donanımdadır” ($\bar{X} = 3.01$), ifadeleri olmuştur. Öğretmenler; “Bu okul sosyal etkinlikler bakımından yeterli fiziki donanımdadır” ve “Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir” ifadelerine orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler okullarında gerçekleştirilen spor, sosyal ve kültürel faaliyetler bakımından yeterli fiziksel alt yapıya sahip olmadıklarını belirlemiştir. Tan’a (2003) göre ise Anadolu liselerindeki

spor ve öğrencilerin dinlenmeleri için ayrılan tesislerin yetersiz olduğu, kullanılan ders ve laboratuvar araçlarının ihtiyaçlara cevap veremediği, okullarda görevlendirilmiş hizmetli sayısının yeterli düzeyde olmadığı gibi birçok unsurun öğretmenlerin iş tatmini düzeylerine olumsuz yönde etki etmiştir.

Tablo 14. Yöneticilerin Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Boyutuna İlişkin Düzeyleri

Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Boyutu Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1.Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir.	4.05	0.82
2.Bu okulda derslik sayısı eğitim ve öğretim açısından yeterlidir.	3.85	0.91
3.Bu okul sosyal etkinlikler bakımından yeterli fiziki donanıma sahiptir.	3.44	1.01
4.Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir	3.31	1.19
5.Bu okulda çalışma koşulları sağlık açısından uygundur.	3.78	0.82
6.Bu okulda eğitim ve öğretim etkinlikleri için uygun bir ortam vardır.	3.75	0.92
7.Bu okulda kendimi güvende hissediyorum.	3.94	0.75
8.Bu okulda öğrenciler beni tedirgin etmiyor.	3.57	1.19
9.Okulda çalışma arkadaşlarım beni tedirgin etmiyor.	3.78	1.08
Toplam	3.72	0.96

Tablo 14’de güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutunun toplam değerleri incelendiğinde, yöneticilerin ($\bar{X}=3.72$); çalışma koşullarının güvenli ve sağlıklı oluşuna göre büyük düzeyde katılım göstermişlerdir. Araştırmaya katılan yöneticilerin toplamda en fazla katıldıkları; “Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir.” ($\bar{X}= 4.05$) ve “Bu okulda kendimi güvende hissediyorum.” ($\bar{X} =3.94$), ifadeleri olmuştur. Araştırmaya katılan yöneticilerin; “Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir.” ve “Bu okulda kendimi güvende hissediyorum.” ifadelerine büyük ölçüde katılmışlardır. Bu durum okul yöneticilerinin okullarda yeterli güvenlik önlemlerinin olduğunu ve fiziksel koşulların gerekli düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerinin toplamda en az katıldıkları; “Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir” ($\bar{X} =3.31$) ve “ Bu okul sosyal etkinlikler bakımından yeterli fiziki donanımdadır” ($\bar{X} =3.44$) ifadeleri olmuştur. Yöneticiler, “Bu okul sosyal etkinlikler bakımından yeterli fiziki donanımdadır” ifadesine büyük ölçüde, “Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir” ifadesine ise orta düzeyde katılım göstermiştir. Bu durum MEB’in okulları sportif, sosyal ve kültürel etkinlikler bakımından yeterli düzeyde desteklemediğini kanıtlamış olur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutuna ilişkin algılarının t-testi sonuçları Tablo 15 ve Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	257	3.35	.66	566	-3.015	.003
	Erkek	311	3.52	.65			
Branş	Sınıf Öğretmeni	170	3.53	.64	566	1.981	.048
	Branş Öğretmeni	398	3.41	.67			
Kurum Yapısı	Kamu	429	3.45	.68	566	.274	.784
	Özel	139	3.43	.60			

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutuna ilişkin cinsiyet değişkenine göre $[t(566) = -3.015; p < .05]$ katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Kadın öğretmenler ($\bar{X} = 3.35$), erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 3.52$) göre, okullarını daha az güvenli ve sağlıklı bulmuşlardır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları açısından daha hassas olduklarını göstermektedir.

Branş değişkenine göre, öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutuna ilişkin $[t(566) = 1.981; p < .05]$ katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutuna katılımına ilişkin düzeyleri branş öğretmenlerine göre daha yüksektir. Branş öğretmenleri maaş ve çalışma koşullarını sınıf öğretmenlerine göre daha az olumlu bulmuşlardır.

Kurum yapısı değişkenine göre öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları boyutuna $[t(566) = .274; p > .05]$ katılımına ilişkin anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı yaşam koşullarına ilişkin okullarında devlet desteğinin ve gerekli koşulların sağlanmasında özel okullar ve devlet okullarında eşit seviye de uygulandığı ve bu durumun güvenlik ve sağlıklı çalışma koşulları bakımından öğretmenlerini memnun edecek düzeye geldiği söylenebilir.

Tablo 16. Yöneticilerin Güvenli ve Sağlıklı Yaşam Koşulları Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	25	3.77	.72	566	.467	.641
	Erkek	75	3.70	.58			
Branş	Sınıf Öğretmeni	45	3.68	.65	566	-.448	.655
	Branş Öğretmeni	55	3.74	.56			
Kurum Yapısı	Kamu	74	3.67	.57	566	-1.271	.207
	Özel	26	3.85	.72			

Tablo 16 incelendiğinde, yöneticilerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutuna ilişkin cinsiyet değişkenine göre [t(566)=.467; p>.05] katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Kadın ve erkek okul yöneticileri arasında güvenli ve sağlıklı koşulları için farklılaşma olmamıştır.

Branş değişkenine göre, yöneticilerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutuna ilişkin [t(566)=-.448; p>.05] katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde kurum yapısı değişkenine göre [t(566)= -1.271; p>.05] yöneticilerin güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları boyutuna katılımına ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum okul yöneticilerinin kurum yapısı ve branş değişkenlerine göre okullarının daha iyi düzeyde güvenli ve sağlıklı bulduklarını gösterir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutuna ilişkin okul türü, branş alanı, fakülte değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyan ANOVA sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	133	3.53	.64	G.arası	3.112	4	.778	1.779	.131	-
	2.Ortaokul	139	3.40	.68	G.içi	246.257	563	.437			
	3.Anadolu Lisesi	131	3.41	.67	Toplam	249.319	567				
	4.İ.H.L	79	3.54	.63							
	5.Meslek Lisesi	86	3.33	.66							
Branş Alanı	1.Fen Bilimleri	133	3.45	.70	G.arası	1.399	2	.699	1.594	.204	-
	2.Sosyal Bilimler	270	3.48	.65	G.içi	247.920	565	.439			
	3.Diğer	165	3.37	.64	Toplam	249.319	567				
Fakülte	1.Eğitim Fakültesi	334	3.49	.68	G.arası	1.965	2	.983	2.245	.107	-
	2.Fen Edebiyat	164	3.35	.64	G.içi	247.354	565	.438			
	3.Diğer	70	3.43	.63	Toplam	249.319	567				

Tablo 17’de görüldüğü üzere okul türü [$F_{(4)}= 1.779$; $p>.05$], branş alanı [$F_{(2)}= 1.594$; $p>.05$], fakülte [$F_{(2)}= 2.245$; $p>.05$] değişkenlerine göre öğretmenlerin güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutuna katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin okul türü, branş alanı ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre güvenli ve sağlıklı yaşam koşullarında anlamlı farklılık göstermediğini belirtir. Öğretmenlerin okullarında okul türü, branş alanı ve fakülte değişkenlerinden bağımsız olarak kendilerini çalıştıkları ortamda güvenli ve sağlıklı hissettiklerini göstermiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutuna ilişkin katılım düzeylerinin okul türü, branş alanı, fakülte değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyan ANOVA sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Yöneticilerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	21	3.72	.51	G.arası	.784	4	.196	.507	.730	-
	2.Ortaokul	31	3.78	.58	G.içi	36.684	95	.386			
	3.Anadolu Lisesi	15	3.66	.70	Toplam	37.468	9				
	4.İ.H.L	13	3.85	.62							
	5.Meslek Lisesi	20	3.58	.72							
Branş Alanı	1.Fen Bilimleri	35	3.68	.66	G.arası	.085	2	.042	.110	.896	-
	2.Sosyal Bilimler	51	3.74	.56	G.içi	37.383	97	.385			
	3.Diğer	14	3.75	.73	Toplam	37.468	99				
Fakülte	1.Eğitim Fakültesi	76	3.74	.55	G.arası	1.445	2	.722	1.945	.149	-
	2.Fen Edebiyat	17	3.79	.80	G.içi	36.023	97	.371			
	3.Diğer	7	3.28	.67	Toplam	37.468	99				

Tablo 18’de görüldüğü üzere yöneticilerin, okul türü [$F_{(4)}=.507$; $p>.05$], branş alanı [$F_{(2)}=.110$; $p>.05$] ve fakülte [$F_{(2)}=1.945$; $p>.05$] değişkenlerinde göre güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutuna katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okul yöneticilerinin güvenli ve sağlıklı yaşam koşulları boyutuna ilişkin okul türü, branş alanı, fakülte değişkenlerine göre farklılaşma olmamıştır.

4.5 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesinin İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutuna vermiş oldukları yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 19 ve Tablo 20 'de verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri

İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutu Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1.Bu okulda kariyer yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir.	3.55	1.00
2.Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde kullanabiliyorum	3.26	0.96
3.Yöneticilerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.	3.52	0.99
4.Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.	2.84	1.19
5.Okulda iş ile ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağlanır.	3.27	1.03
6.Okulda konferans, panel vb. gelişim olanaklarına katılım desteklenir.	3.28	1.06
Toplam	3.29	1.04

Tablo 19'da görüldüğü üzere işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunun toplam değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin okullarının işgören kapasitesini geliştirdiğine ($\bar{X} = 3.29$) orta düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla katıldıkları maddeler, “Bu okulda kariyer yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir.” ($\bar{X} = 3.55$) ve “Yöneticilerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum” ($\bar{X} = 3.52$), ifadeleri olmuştur. Öğretmenler büyük ölçüde okullarında kariyer yapmak isteyenlere kolaylık gösterildiğini ve işleriyle ilgili yöneticilerinden yardım ve katkı alabildiklerini belirtmişlerdir.

Uçar'a (2005) göre öğretmenlerin hizmet içi eğitimi zamanın bir gereği olarak gördüklerini, bu sayede yenilikleri takip etmenin kolaylaştığı, ancak yürütülen hizmet içi eğitimlerin uygun zamanlarda ve ortamlarda gerçekleştirilmediğini, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklenti düzeylerini karşılamada yetersiz kaldığını belirlemiştir. Buna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine alınan kişilerin objektif olarak seçilmediğini ve katılıcı sayısının yeteri düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler hazırlanan programlardaki konuların katılımcıların ihtiyacı olduğu seviyede ve içerikte verilmediği görüşünde birleşmişlerdir. Araştırma

sonuçlarına benzer sonuçlar Erdem'e göre (2008) çalışmada araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları; "Bu okulda kariyer (lisansüstü ve hizmet içi eğitim gibi) yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir." ($\bar{X} = 3,96$) ve "Yöneticilerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum" ($\bar{X} = 3,94$), ifadeleri olmuştur. Öğretmenler, büyük ölçüde okullarında kariyer yapmak isteyenlere kolaylık gösterildiğini ve işleriyle ilgili yöneticilerinden yardım ve katkı alabildiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az katıldıkları maddeler, "Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum" ($\bar{X} = 2,84$) ve "Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde kullanabiliyorum" ($\bar{X} = 3,26$) ifadeleri olmuştur. Öğretmenler, "Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum" ifadesine az düzeyde katıldıklarını belirtirken, "Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde kullanabiliyorum" ifadesine de orta düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir.

Özdayı'ya (1990) göre, okullardaki teftiş sisteminin devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenler üzerinde orta seviyede bir strese yol açmıştır. Türkan'a (1999) göre genel olarak öğretmenlerin süreç içerisinde değerlendirilmeleri öncelikle kısa bir gözlem sonrasında müfettişler tarafından tanımlanmış standart değerlendirme formuna ilişkin bilgileri içermekte ve bu bilgilere göre puanlama yapılmaktadır. Teftişlerin genellikle öğretmenlere mesleki rehberlik ve yardım sağlama noktasında olmadığı, bunun yerine daha çok kusur bulma ve ceza vermeye yönelik olduğu görülmüştür. İş yaşamı kalitesinin "İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi" alt boyutunda Taşdan ve Erdem'e göre (2010) öğretmenler okul yöneticilerinden orta düzeyde işleriyle ilgili yardım ve katkı alabildiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin müfettişlerden işleriyle ilgili yardım ve katkıyı az aldıklarını belirtmiştir. Özdayı (1990) ve Türkan'a göre (1999) ise teftiş sistemi öğretmenler üzerinde stresin oluşmasına sebep olmuş, yardım sağlama ve öğretmenlere rehberlik yapmaya yönelik olmamıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutuna katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 20 'de verilmiştir.

Tablo 20. Yöneticilerin İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri

İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutu Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1.Bu okulda kariyer yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir.	4.02	0.91
2.Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde kullanabiliyorum	3.67	1.07
3.Yöneticilerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.	3.88	0.87
4.Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.	3.39	1.19
5.Okulda işle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağlanır.	3.72	0.92
6. Okulda konferans, panel vb. gelişim olanaklarına katılım desteklenir.	3.74	0.82
Toplam	3.74	0.96

Tablo 20’de işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunun değerleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin okullarının işgören kapasitesini geliştirdiğine ($\bar{X} = 3.74$) büyük düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin en fazla katıldıkları maddeler, “Bu okulda kariyer yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir.” ($\bar{X} = 4.02$) ve “Yöneticilerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum” ($\bar{X} = 3.88$), ifadeleri olmuştur. Okul yöneticileri büyük ölçüde okullarında kariyer yapmak isteyenlere kolaylık gösterildiğini ve işleriyle ilgili yöneticilerinden yardım ve katkı alabildiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerin en az katıldıkları maddeler, “Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum” ($\bar{X} = 3.39$) ve “Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde kullanabiliyorum” ($\bar{X} = 3.67$) ifadeleri olmuştur. Okul yöneticileri “Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum” ifadesine orta düzeyde katıldıklarını belirtirken, “Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde kullanabiliyorum” ifadesine ise büyük düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Bu durum okul yöneticilerinin işe dair yeterliliklerini geliştirebilmeleri için çalıştıkları kurumda kendilerini baskı altına hissetmeden, özgür bir karar alma mekanizması içerisinde hareket edebilmelerine bağlıdır. Bu sistemin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için müfettişlere ve Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) önemli görevler düşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin, işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutuna ilişkin algılarının t-testi sonuçları Tablo 21 ve Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	257	3.23	.74	566	-1.606	.109
	Erkek	311	3.34	.79			
Branş	Sınıf Öğretmeni	170	3.41	.72	566	2.490	.013
	Branş Öğretmeni	398	3.24	.78			
Kurum Yapısı	Kamu	429	3,27	.78	566	-.899	.370
	Özel	139	3.34	.74			

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunda cinsiyet değişkenine göre [t(566) =-1.606; p>.05] anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre bayan öğretmenlerin işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutuna ilişkin katılım düzeyleri ile erkek öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında farklılık oluşmamıştır.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin [t(566)= 2.490; p<.05], işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutuna ilişkin algılamaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Öğretmenlerin branş değişkenine göre, branş öğretmenleri (\bar{X} =3.24), sınıf öğretmenlerine göre (\bar{X} =3.41) göre, okullarının işgören kapasitesinin geliştirilmesine yönelik çabalarına daha az katılmışlardır. Branş öğretmenlerinin iş gören kapasitesinin geliştirilmesi konusunda sınıf öğretmenlerinden daha az katılım göstermeleri maddi açıdan olduğu gibi branş öğretmenlerinin şuana kadar ki öğretmen yerleştirmelerin de yetersiz düzeyde kaldığının da bir göstergesi olabilir. Kurum yapısı değişkenine göre öğretmenlerin [t(566)= -.899; p>.05], işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 22. Yöneticilerin İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	25	3.75	.52	566	.139	.890
	Erkek	75	3.73	.74			
Branş	Sınıf Öğretmeni	45	3.66	.71	566	-1.016	.312
	Branş Öğretmeni	55	3.80	.67			
Kurum Yapısı	Kamu	74	3,69	.71	566	-1.220	.225
	Özel	26	3.88	.63			

Tablo 22 incelendiğinde, yöneticilerin işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutuna ilişkin cinsiyet değişkenine göre $[t(566)= .139; p>.05]$ anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Yöneticilerin branş değişkenine göre $[t(566)= -1.016; p>.05]$, işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda branş sınıf ve branş olan okul yöneticilerinin okulların işgören kapasitesinin geliştirilmesine ilişkin boyutlarında benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Yöneticilerin kurum yapısı değişkenine göre $[t(566)= -1.220; p>.05]$, işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Resmi ve özel okullarda görev yapan okul yöneticileri arasında işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunda farklılık belirlenmemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutuna ilişkin katılım düzeylerini okul türü, branş alanı ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan ANOVA sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	133	3.44	.75	G.arası G.içi Toplam	5.660 329.501 335.161	4 563 567	1.415 .585	2.42	.048	1-3
	2.Ortaokul	139	3.30	.78							
	3.Anadolu Lisesi	131	3.16	.79							
	4.İ.H.L	79	3.24	.69							
	5.Meslek Lisesi	86	3.26	.78							
Branş Alanı	1.Fen Bilimleri	133	3.28	.80	G.arası G.içi Toplam	.260 334.901 335.161	2 565 567	.130 .593	.219	.803	-
	2.Sosyal Bilimler	270	3.31	.73							
	3.Diğer	165	3.26	.81							
Fakülte	1.Eğitim Fakültesi	334	3.31	.78	G.arası G.içi Toplam	.889 334.271 335.161	2 565 567	.445 .592	.752	.472	-
	2.Fen Edebiyat	164	3.23	.75							
	3.Diğer	70	3.34	.76							

Tablo 23’de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul türüne $[F_{(4)}= 2.42; p<.05]$ göre işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler ($\bar{X} =3.44$), Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X} =3.16$) işgören kapasitesinin

geliştirilmesi boyutuna daha yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Bu durum ilkokullarda öğretmen açıklarının olması ve bundan dolayı Anadolu liselelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla öğretmene ihtiyaç duyulmasından kaynaklanabilir.

Branş alanı değişkenine göre öğretmenlerin $[F_{(2)} = .219; p > .05]$ işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Fakülte değişkenine göre öğretmenlerin $[F_{(2)} = .752; p > .05]$ işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutuna ilişkin katılım düzeylerini okul türü, branş alanı ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan ANOVA sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Yöneticilerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	21	3.74	.69	2.824	2.824	4	.706	1.516	.204	-
	2.Ortaokul	31	3.62	.70	44.242	44.242	95	.466			
	3.Anadolu Lisesi	15	3.53	.59	47.066	47.066	99				
	4.İ.H.L	13	4.09	.70							
	5.Meslek Lisesi	20	3.83	.69							
Branş Alanı	1.Fen Bilimleri	35	3.68	.74	.251	.251	2	.125	.260	.772	-
	2.Sosyal Bilimler	51	3.78	.67	46.815	46.815	97	.483			
	3.Diğer	14	3.71	.68	47.066	47.066	99				
Fakülte	1.Eğitim Fakültesi	76	3.77	.61	.982	.982	2	.491	1.034	.360	-
	2.Fen Edebiyat	17	3.72	.92	46.083	46.083	97	.475			
	3.Diğer	7	3.38	.86	47.066	47.066	99				

Tablo 24’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin okul türü $[F_{(4)} = 1.516; p > .05]$, branş alanı $[F_{(2)} = .260; p > .05]$, fakülte $[F_{(2)} = 1.034; p > .05]$ değişkenlerine göre işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

4.6 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesinin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutuna vermiş oldukları yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 25 ve Tablo 26 'da verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri

Sosyal Sorumluluk Boyutu Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1.Bu okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri düzenlenir.	2.62	1.14
2.Bu okulda çevrenin yeşillendirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenir.	2.68	1.13
3.Bu okulda çevre temizliğine özen gösterilmektedir	3.19	1.04
4.Bu okulda hesap verme anlayışı vardır	3.05	1.05
5.Bu okulda velilerin görüşleri dikkate alınmaktadır	3.54	0.98
6.Bu okulda tüm bireylere eşit hizmet sunulmaktadır.	3.31	0.99
7.Bu okul toplum kalkınmasına katkıda bulunmaktadır.	3.35	1.02
Toplam	2.67	1.05

Tablo 25'e göre sosyal sorumluluk boyutunun toplam değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin okullarının sosyal sorumluluklarını yerine getirdiklerine orta düzeyde ($\bar{X} = 2.67$) katıldıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda en fazla katıldıkları, “Bu okul toplum kalkınmasına katkıda bulunmaktadır.” ($\bar{X} = 3.35$) ve “Bu okulda velilerin görüşleri dikkate alınmaktadır.” ($\bar{X} = 3.31$) ifadeleri olmuştur. Öğretmenler orta düzeyde okullarının toplum kalkınmasına katkı sağladıklarını ve velilerin görüşlerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin okullarının sosyal sorumluluk boyutlarına ilişkin okulda yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili olduğunu bunu da toplumun kalkınmasına katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamda en az katıldıkları, “Bu okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri düzenlenir.” ($\bar{X} = 2.62$) ve “Bu okulda çevrenin yeşillendirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenir.” ($\bar{X} = 2.68$) ifadeleridir. Öğretmenler, “Bu okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri düzenlenir.” ve “Bu okulda çevrenin yeşillendirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenir” ifadelerine orta düzeyde katılım göstermiştir. Bu durum okulların yeterli ve etkili düzeyde sanatsal, kültürel ve çevre etkinliklerinin düzenlenmediğinin kanıtı olabilir.

Akbaba (1996) göre ortaöğretimde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarda öğrenciler ile ilgili kararların alınması noktasında öğrenci velilerinin ara sıra ($\bar{X} = 3.16$) dikkat edildiğini belirtmişler, çevresel boyut maddesine ise öncelik olarak son sırada görmüşlerdir. Buradan çıkarılabilecek sonuç o zamanlarda günümüze kadar devlet okullarında velilerin görüşlerini alma noktasında azda olsa gelişme kaydedilmiştir.

Erdem'e göre (2008) “ Öğretmenlere Göre Kamu ve Özel Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi ” çalışmasında sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin en fazla katıldıkları “Bu okul toplum kalkınmasına katkıda bulunmaktadır.” ($\bar{X} = 3.49$) ve “Bu okulda velilerin görüşleri dikkate alınmaktadır” ($\bar{X} = 3.46$) ifadeleridir. Toplamda olduğu gibi kamu liselerinde görev yapan öğretmenler büyük ölçüde okullarının toplum kalkınmasına katkı sağladıklarını ve velilerin görüşlerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir.

Erdem'e göre (2008) kamu okulu öğretmenleri okullarının toplum kalkınmasında katkıda bulduklarını belirtirken bu katkının sanat ve kültür etkinlikleri yönünden orta düzeyde kaldığını belirtmektedir. Diğer taraftan başka bir çalışmada okullarında toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek eğitsel faaliyetlerin düzenlenmesinin ara sıra ($\bar{X} = 3.17$) yapıldığı bulgusu elde edilmiştir (Akbaba, 1996: 112).

Tablo 26. Yöneticilerin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri

Sosyal Sorumluluk Boyutu Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1.Bu okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri düzenlenir.	3.25	1.07
2.Bu okulda çevrenin yeşillendirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenir.	3.39	1.09
3.Bu okulda çevre temizliğine özen gösterilmektedir.	3.59	1.02
4.Bu okulda hesap verme anlayışı vardır.	3.62	1.01
5.Bu okulda velilerin görüşleri dikkate alınmaktadır.	3.63	0.84
6.Bu okulda tüm bireylere eşit hizmet sunulmaktadır.	3.88	0.92
7.Bu okul toplum kalkınmasına katkıda bulunmaktadır	3.90	0.93
Toplam	3.61	0.98

Tablo 26’da sosyal sorumluluk boyutunun toplam değerleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin okullarının sosyal sorumluluklarını yerine getirdiğine büyük düzeyde ($\bar{X} = 3.61$) katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin en fazla katıldıkları, “Bu okul toplum kalkınmasına katkıda bulunmaktadır.” ($\bar{X} = 3.90$) ve “Bu okulda tüm bireylere eşit hizmet sunulmaktadır” ($\bar{X} = 3.88$), ifadeleri olmuştur. Okul yöneticileri yüksek düzeyde okullarının toplum kalkınmasına katkı sağladıklarını ve tüm bireylere eşit hizmet verildiğini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin bireylere eşit hizmet sunduklarını ve okullarında son zamanlarda yürütülen sosyal sorumluluk projelerinin okulların toplumsal kalkınmasına olumlu yönde katkı sağladıklarını düşünmelerine sebep olmuştur.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin en az katıldıkları, “Bu okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri düzenlenir.” ($\bar{X} = 3.25$) ve “Bu okulda çevrenin yeşillendirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenir.” ($\bar{X} = 3.39$) ifadeleridir. Okul yöneticileri “Bu okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri düzenlenir.” ve “Bu okulda çevrenin yeşillendirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenir.” ifadelerine orta düzeyde katılım göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin, sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin algılarının t-testi sonuçları Tablo 27 ve Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	257	3.23	.74	566	-1.606	.109
	Erkek	311	3.33	.78			
Branş	Sınıf Öğretmeni	170	3.41	.72	566	2.490	.013
	Branş Öğretmeni	398	3.24	.78			
Kurum Yapısı	Kamu	429	3.27	.78	566	-.898	.370
	Özel	139	3.34	.74			

Tablo 27’de öğretmenlerin sosyal sorumluluk boyutunda cinsiyet [t(566)= -1.606; p>.05] değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin sosyal sorumluluk boyutunda branş değişkenine göre [t(566)= 2.490; p<.05] anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni olan öğretmenler

(\bar{X} =3.41), branş öğretmeni olan öğretmenlere göre (\bar{X} =3.24) okullarının sosyal sorumluluklarını yerine getirdiğine daha çok katılmıştır. Başka bir deyişle branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre okullarının sosyal sorumluluklarını yeterince yerine getirmediğini düşünmektedir. Kurum yapısı değişkenine göre [t(566)= -.898; p>.05] öğretmenlerin sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin algılamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 28. Yöneticilerin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	25	3.64	.64	566	.258	.797
	Erkek	75	3.60	.72			
Branş	Sınıf Öğretmeni	45	3.58	.72	566	-.396	.693
	Branş Öğretmeni	55	3.63	.69			
Kurum Yapısı	Kamu	74	3.55	.68	566	-1.412	.161
	Özel	26	3.77	.73			

Tablo 28’de okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin cinsiyet [t(566)= .258; p>.05], branş [t(566)= -.396; p>.05], kurum yapısı [t(566)= -1.412; p>.05] değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin katılım düzeylerinin okul türü, branş alanı ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyan ANOVA sonuçları Tablo 29 ve Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	133	3.28	.69	G.arası	10.246	4	2.562	4.785	.001	1-5
	2.Ortaokul	139	3.20	.75	G.içi	301.407	563	.535			
	3.Anadolu Lisesi	131	2.97	.79	Toplam	311.653	567				
	4.İ.H.L	79	3.05	.68							
	5.Meslek Lisesi	86	2.95	.70							
Branş Alanı	1.Fen Bilimleri	133	3.15	.74	G.arası	1.039	2	.520	.945	.389	-
	2.Sosyal Bilimler	270	3.13	.74	G.içi	310.614	565	.550			
	3.Diğer	165	3.04	.74	Toplam	311.653	567				
Fakülte	1.Eğitim Fakültesi	334	3.20	.76	G.arası	7.203	2	3.601	6.683	.001	1-2
	2.Fen Edebiyat	164	2.95	.71	G.içi	304.450	565	.539			
	3.Diğer	70	3.05	.66	Toplam	311.653	567				

Tablo 29’da okul türü değişkenine göre öğretmenlerin $[F_{(4)}= 4.785; p<.05]$ işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenler için okul türüne göre farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analiz sonucuna göre, Meslek lisesi’nde görev yapan öğretmenler ($\bar{X} =2.95$), İlkokullarda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X} =3.28$) göre; okullarının sosyal sorumluluklarını yerine getirdiğine daha az katılmışlardır. Meslek lisesi’nde görev yapan öğretmenler sosyal sorumluluklarını yerini getirmede okullarından orta düzeye yakın derecede memnunluk belirtirken, ilkokullarda görev yapan öğretmenler orta düzeyde memnunluk belirtmişlerdir. Bu durum ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, meslek lisesi’nde görev yapan öğretmenlere göre; sosyal sorumluluklarını yerine getirmede daha sorumlu davranmalarından kaynaklanabilir.

Branş alanı gruplarına göre öğretmenlerin $[F_{(2)}= .945; p>.05]$ sosyal sorumluluk boyutuna katılma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Fakülte türü değişkenine göre sosyal sorumluluk boyutunda öğretmenlerin $[F_{(2)}= 6.683; p<.05]$ sosyal sorumluluk boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X} =3.20$), Fen Edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlere göre ($\bar{X} =2.95$) daha yüksek olmuştur. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme ve formasyon eğitimlerinin ve uygulamalarının Fen Edebiyat fakültelerine göre daha iyi düzeyde olmasından kaynaklanır. Bu durum Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin sosyal sorumluluk algılarının Fen Edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin sosyal sorumluluk algılarına göre daha iyi olmasına sebebiyet vermiştir.

Tablo 30. Yöneticilerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	21	3.76	.70	G.arası	2.951	4	.738	1.533	.199	-
	2.Ortaokul	31	3.48	.69	G.içi	45.727	95	.481			
	3.Anadolu Lisesi	15	3.38	.82	Toplam	48.678	99				
	4.İ.H.L.	13	3.91	.59							
	5.Meslek Lisesi	20	3.61	.63							
Branş Alanı	1.Fen Bilimleri	35	3.59	.72	G.arası	.729	2	.365	.737	.481	-
	2.SosyalBilimler	51	3.56	.65	G.içi	47.949	97	.494			
	3.Diğer	14	3.81	.85	Toplam	48.678	99				
Fakülte	1.Eğitim Fakültesi	76	3.63	.68	G.arası	2.342	2	1.171	2.451	.092	-
	2.Fen Edebiyat	17	3.71	.74	G.içi	46.337	97	.478			
	3.Diğer	7	3.06	.68	Toplam	48.678	99				

Tablo 30’da görüldüğü üzere okul türü [$F_{(4)}= 1.533$; $p>.05$], branş alanı [$F_{(2)}=.737$; $p>.05$] ve fakülte [$F_{(2)}= 2.451$; $p>.05$] değişkenlerine göre yöneticilerin işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutuna bakış açılarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

4.7 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesinin Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sosyal bütünleşme boyutuna ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 31 ve Tabo 32’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri

Sosyal Bütünleşme Boyutu Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1.Bu okulda yöneticiler öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır	3.39	1.01
2.Bu okulda herkes birbirine güvenir.	3.40	0.96
3.Bu okula ait olduğumu hissediyorum.	3.56	1.03
4.Üstlerimle ilişkilerim iyidir.	3.79	0.92
5.Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir.	3.88	0.89
6.Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da zaman geçiririm.	3.18	1.15
7.Bu okulun toplumla bütünleşme kaygısı yoktur	3.11	1.11
8.Bu okul topluma kapalıdır.	2.47	1.25
Toplam	3.35	1.04

Tablo 30’da görüldüğü üzere sosyal bütünleşme boyutunun değerleri incelendiğinde, öğretmenler okullarında sosyal bütünleşmenin olduğuna ($\bar{X} =3.35$) orta düzeyde katıldıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla katıldıkları madde, “Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir.” ($\bar{X} =3.88$) ifadesidir. Öğretmenler çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerini iyi olduğuna ve bu duruma yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az katıldıkları madde, “Bu okul topluma kapalıdır” ($\bar{X} =2.47$) ifadesidir. Öğretmenler okullarının topluma kapalı olduğu ifadesine az ölçüde katıldıklarını belirtmişlerdir. Sosyal bütünleşme boyutuna ilişkin çizelge incelendiğinde öğretmenlerin “Bu okulun toplumla bütünleşme kaygısı yoktur” ($\bar{X} =3.11$) en az katıldıkları’’ifadesidir. Bu durumun oluşmasında öğretmenlerin okullarda yürütülen sosyal içerikli çalışmalar sayesinde toplumla bütünleşmelerine katkı sağlandığını düşünmelerinden kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin sosyal bütünleşme boyutuna ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Yöneticilerin Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri

Sosyal Bütünleşme Boyutu Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1.Bu okulda yöneticiler öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır.	3.90	0.95
2.Bu okulda herkes birbirine güvenir.	3.79	0.96
3.Bu okula ait olduğumu hissediyorum.	3.89	0.99
4.Üstlerimle ilişkilerim iyidir.	3.96	0.86
5.Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir.	4.02	0.78
6.Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da zaman geçiririm.	3.42	1.05
7.Bu okulun toplumla bütünleşme kaygısı yoktur.	3.37	1.11
8.Bu okul topluma kapalıdır.	3.00	1.34
Toplam	3.67	1.00

Tablo 32’de sosyal bütünleşme boyutunun toplam değerleri incelendiğinde, okul yöneticileri ($\bar{X} = 3.67$), okullarında sosyal bütünleşmenin olduğuna büyük düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin en fazla katıldığı madde, “Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir.” ($\bar{X} = 4.02$) ifadesidir. Okul yöneticileri çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerin iyi olduğuna büyük düzeyde katılım göstermiştir. Bu durumun oluşmasında okul yöneticilerinin çalıştıkları kurumda iş arkadaşları ile sinerjik bir ortamın yaratıldığını düşünmelerinden kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin toplamda en az katıldıkları; “Bu okul topluma kapalıdır” ($\bar{X} = 3.00$) ifadesidir. Okul yöneticileri okullarının topluma kapalı olduğu ifadesine orta düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Sosyal bütünleşme boyutuna ilişkin çizelge incelendiğinde okul yöneticilerinin “Bu okulun toplumla bütünleşme kaygısı yoktur” ($\bar{X} = 3.37$) en az katıldıkları” ifadesidir. Bu durum okul yöneticilerinin okullarda yapılan sosyal ve kültürel çalışmaların toplumla bütünleşme yolunda olumlu katkıda bulunduğunun bir göstergesidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin, sosyal bütünleşme boyutuna ilişkin algılarının t-testi sonuçları Tablo 33 ve Tablo 34’de gösterilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	257	3.33	.61	566	-.497	.619
	Erkek	311	3.36	.68			
Branş	Sınıf Öğretmeni	170	3.47	.65	566	3.031	.003
	Branş Öğretmeni	398	3.29	.64			
Kurum Yapısı	Kamu	429	3.31	.66	566	-2.647	.008
	Özel	139	3.47	.62			

Tablo 33’de görüldüğü üzere öğretmenlerin sosyal sorumluluk boyutunda cinsiyet değişkenine göre [t(566)= -.497; p>.05] anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerinin sosyal bütünleşme boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık [t(566)= 3.031; p<.05] tespit edilmiştir. Buna göre branş öğretmenleri (\bar{X} =3.29); sınıf öğretmenlerine (\bar{X} =3.47) göre, okullarında sosyal bütünleşmenin olduğuna daha az katılmışlardır. Bu durumun oluşmasında sınıf öğretmenlerinin yıl içerisindeki ders yoğunluklarının branş öğretmenlerine göre daha az ve kolay olması onları sosyal bütünleşme açısından okullarında zengin çalışmalarda yer almalarına sebep olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin bu sayede branş öğretmenlerine göre sosyal bütünleşme boyutuna daha yüksek katılım sağlamalarına sebep olmuştur.

Kurum yapısı değişkenine göre öğretmenlerin sosyal bütünleşme boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık [t(566)= -2.647; p<.05] tespit edilmiştir. Buna göre kamu okullarında görev yapan öğretmenler (\bar{X} =3.31); özel okullarda görev yapan öğretmenlere (\bar{X} =3.47) göre, okullarında sosyal bütünleşmenin olduğuna daha az katılmışlardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin sosyal bütünleşme boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit eden t-testi sonuçları Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34. Yöneticilerin Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	25	3.70	.68	566	.311	.757
	Erkek	75	3.66	.67			
Branş	Sınıf Öğretmeni	45	3.67	.66	566	.009	.993
	Branş Öğretmeni	55	3.66	.68			
Kurum Yapısı	Kamu	74	3.61	.66	566	-1.36	.176
	Özel	26	3.82	.67			

Tablo 34’de yöneticilerin cinsiyet [$t(566) = .311$; $p > .05$], branş [$t(566) = .009$; $p > .05$] ve kurum yapısı [$t(566) = -1.36$; $p > .05$] değişkenlerine göre sosyal bütünleşme boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Okul yöneticilerinin sosyal bütünleşme boyutuna ilişkin sınıf ve branş öğretmeni olmasına göre farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sosyal bütünleşme boyutuna ilişkin katılım düzeylerinin okul türü, branş alanı ve fakülte türü değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyan ANOVA sonuçları Tablo 35 ve Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	133	3.50	.65	G.arası	7.980	4	1.995	4.809	.001	1-5
	2.Ortaokul	139	3.43	.69	G.içi	233.579	563	.415			
	3.Anadolu Lisesi	131	3.26	.65	Toplam	241.559	567				
	4.İ.H.L	79	3.30	.63							
	5.Meslek Lisesi	86	3.16	.55							
Branş Alanı	1.Fen Bilimleri	133	3.30	.68	G.arası	1.017	2	.508	1.194	.304	-
	2.Sosyal Bilimler	270	3.39	.63	G.içi	240.542	565	.426			
	3.Diğer	165	3.31	.66	Toplam	241.559	567				
Fakülte	1.Eğitim Fakültesi	334	3.39	.69	G.arası	1.248	2	.624	1.467	.231	-
	2.Fen Edebiyat	164	3.29	.56	G.içi	240.311	565	.425			
	3.Diğer	70	3.28	.67	Toplam	241.559	567				

Tablo 35’de okul türü değişkenine göre öğretmenlerin [$F_{(4)} = 4.809$; $p < .05$] sosyal bütünleşme boyutuna bakış açılarında anlamlı farklılık görülmüştür. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin sosyal bütünleşme boyutuna katılım düzeyleri ($\bar{X} = 3.50$), Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin sosyal bütünleşme katılım düzeylerine göre ($\bar{X} = 3.16$) daha yüksek düzeydedir. Bu durum

ilkokullarda yürütülen sosyal sorumluluk projelerinin Meslek liselerine göre daha yoğun ve etkili olmasıdır. Sosyal sorumluluk projelerinin etkili yürütülmesi öğretmenlerin sosyal bütünleşme algılarını yükseltmiştir.

Sosyal bütünleşme boyutunda, branş alanı [$F_{(2)}= 1.194$; $p>.05$] ve fakülte [$F_{(2)}= 1.467$; $p>.05$] değişkenlerine göre öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin sosyal bütünleşme boyutuna ilişkin katılım düzeylerinin okul türü, branş alanı ve fakülte türü değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyan ANOVA sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Yöneticilerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	21	3.83	.64	G.arası	2.465	4	.616	1.394	.242	-
	2.Ortaokul	31	3.53	.67	G.içi	42.015	95	.442			
	3.Anadolu Lisesi	15	3.66	.71	Toplam	44.480	99				
	4.İ.H.L	13	3.94	.63							
	5.Meslek Lisesi	20	3.54	.66							
Branş Alanı	1.Fen Bilimleri	35	3.60	.73	G.arası	1.339	2	.669	1.50	.227	-
	2.Sosyal Bilimleri	51	3.77	.64	G.içi	43.142	97	.445			
	3.Diğer	14	3.46	.58	Toplam	44.480	99				
Fakülte	1.Eğitim Fakültesi	76	3.69	.63	G.arası	2.604	2	1.302	3.016	.054	-
	2.Fen Edebiyat	17	3.82	.75	G.içi	41.876	97	.432			
	3.Diğer	7	3.11	.73	Toplam	44.480	99				

Tablo 36'da okul türü değişkenine göre yöneticilerin [$F_{(4)}= 1.394$; $p>.05$] sosyal bütünleşme boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum kamu okulları ve özel okulların toplumla bütünleşme ve kurum içerisindeki sosyalleşme ortamında benzeşik bir yapı sergilediğini göstermektedir.

Sosyal bütünleşme boyutunda okul yöneticilerinin branş değişkenine göre katılım düzeyleri [$F_{(2)}= 1.50$; $p>.05$] arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sınıf ve branş öğretmeni olan okul yöneticilerinin sosyal bütünleşme algıları arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuç Kayseri ili içerisinde son bir yılda ilköğretim ve ortaöğretimde yapılan sosyal içerikli çalışmaların ürünüdür.

Fakülte değişkenlerine göre okul yöneticilerinin [$F_{(2)}= 3.016$; $p>.05$] sosyal bütünleşme boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum okul

yöneticilerinin fakülte değişkeninden bağımsız olarak sosyal bütünleşme kaygısı taşıdıklarının kanıtıdır.

4.8 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesinin Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin demokratik ortam boyutuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 37 ve Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri

Demokratik Ortam Boyutu Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1.Bu okulda işimle ilgili karar alma şansına sahibim.	3.41	0.99
2.Üstlerimden eşit muamele görüyorum.	3.56	0.97
3.Hak ve sorumluluklarımı biliyorum	3.83	0.91
4.Bu okulda hakkımı özgürce savunabiliyorum.	3.65	0.95
5.İşimle ilgili problemleri özgürce üstlerimle konuşabilirim.	3.63	0.99
6.Okulun değerleriyle bireysel değerlerim örtüşmektedir.	3.52	1.02
7.Bu okulda yöneticiler özel yaşamın gizliliğine saygı gösterir	3.71	0.99
8.Bu okulda kuralların daha iyi olması ile yapacaklarım sınırlı	3.12	1.00
Toplam	3.55	0.85

Tablo 37’de demokratik ortam boyutunun değerleri incelendiğinde, öğretmenler ($\bar{X} = 3.55$), okullarında demokratik bir ortamın olduğuna büyük düzeyde katılım göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla katıldığı maddeler, “Hak ve sorumluluklarımı biliyorum” ($\bar{X} = 3.83$) ve “Bu okulda yöneticiler özel yaşamın gizliliğine saygı göstermektedir” ($\bar{X} = 3.71$) ifadeleri olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler; okullarında yöneticilerin özel yaşamlarına saygı gösterdikleri, hak ve sorumluluklarını bildikleri, ifadelerine çok düzeyde katılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin hak ve sorumluluklarının farkında ve kurum içerisindeki güven ortamının sağlıklı bir şekilde oluşturulduğunun göstergesidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az katıldığı maddeler, “Bu okulda kuralların daha iyi olması ile yapabileceklerim sınırlıdır” ($\bar{X} = 3.12$), “Bu okulda işimle ilgili karar alma şansına sahibim” ($\bar{X} = 3.41$) ve “Okulun değerleriyle bireysel değerlerim örtüşmektedir” ($\bar{X} = 3.52$) ifadeleri olmuştur. Öğretmenler; “Bu okulda

işimle ilgili karar alma şansına sahibim” ve “Okulun değerleriyle bireysel değerlerim örtüşmektedir” ifadelerine orta ölçüde katılım göstermiştir. Öğretmenlerin bireysel değerleri ile kurumun değerlerinin örtüşmesi sağlıklı bir kurum kültürünün oluştuğunun kanıtıdır.

Alanyazında ise lise öğretmenlerinin en büyük sorun olarak gördükleri madde öğretmenlerin kurum içerisinde alınanan kararlara etkin katılımın sağlanmasında güçlük çekildiği yönünde olmuştur (Türkan, 1999: 142). Akbaba’ya göre (1996) eğitim ile ilgili kararların alınmasında öğretmenlerin ara sıra ($\bar{X} = 3.25$) etkili olabildikleri yönündedir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler de bağlı oldukları örgütlerde insana saygı ve demokrasi maddesini en önemli bulunan değerler olarak görürken, Yılmaz’a göre (2006) öğretmenler görev yaptıkları okullarda kendileri ve okul ile ilgili kararların alınması noktasında okul yöneticilerinin sürece etkin katılım gösterilmesi için gerekli çabayı sergilemedikleri yönünde belirlemiştir.

Tablo 38. Yöneticilerin Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri

Demokratik Ortam Boyutu Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1.Bu okulda işimle ilgili karar alma şansına sahibim.	3.91	0.84
2.Üstlerimden eşit muamele görüyorum.	3.95	0.83
3.Hak ve sorumluluklarımı biliyorum.	4.22	0.84
4.Bu okulda hakkımı özgürce savunabiliyorum.	4.03	0.84
5.İşimle ilgili problemleri özgürce üstlerimle konuşabilirim.	4.04	0.94
6.Okulun değerleriyle bireysel değerlerim örtüşmektedir.	3.94	0.85
7.Bu okulda yöneticiler özel yaşamın gizliliğine saygı gösterir.	4.00	1.02
8.Bu okulda kuralların daha iyi olması ile yapacaklarım sınırlıdır.	3.51	1.04
Toplam	3.95	0.90

Tablo 38’de görüldüğü üzere demokratik ortam boyutunun değerleri incelendiğinde, okul yöneticileri ($\bar{X} = 3.95$) okullarında demokratik bir ortamın olduğuna büyük düzeyde katılım göstermiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin toplamda en fazla katıldıkları; “Hak ve sorumluluklarımı biliyorum” ($\bar{X} = 4.22$) ve “İşimle ilgili problemleri özgürce üstlerimle konuşabilirim” ($\bar{X} = 4.04$) ifadeleri olmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticileri okullarında sorunlar ile ilgili üstleriyle konuşabildiklerini, hak ve sorumluluklarını bildiklerini ifadelerine çok düzeyde katılmaktadırlar. Bu durum

yöneticilerin okullarında karar alma mekanizmasında ilk yetkili kişi olabilmelerinden kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin toplamda en az katıldıkları; “Bu okulda kuralların daha iyi olması ile yapabileceklerim sınırlıdır” ($\bar{X} = 3.51$), “Bu okulda işimle ilgili karar alma şansına sahibim” ($\bar{X} = 3.91$) ve “Okulun değerleriyle bireysel değerlerim örtüşmektedir” ($\bar{X} = 3.94$) ifadeleri olmuştur. Okul yöneticileri, “Bu okulda işimle ilgili karar alma şansına sahibim” ve “Okulun değerleriyle bireysel değerlerim örtüşmektedir” ifadelerine orta ölçüde katıldıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin kurumlarındaki yetkili kişi oldukları ve bu durumu karar alma mekanizmasında etkili bir şekilde uyguladıklarını belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin demokratik ortam boyutunda katılım düzeyleri arasında cinsiyet, branş ve kurum yapısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koyan t-testi sonuçları Tablo 39 ve Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	257	3.48	.68	566	-2.190	.029
	Erkek	311	3.61	.70			
Branş	Sınıf Öğretmeni	170	3.64	.68	566	1.920	.055
	Branş Öğretmeni	398	3.52	.70			
Kurum Yapısı	Kamu	429	3.54	.71	566	- .996	.320
	Özel	139	3.61	.65			

Tablo 39’da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre [$t(566) = -2.190$; $p < .05$] demokratik ortam boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre kadın öğretmenler ($\bar{X} = 3.48$), erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 3.61$) göre okullarında demokratik ortamın olduğuna daha az katılmışlardır. Bu durum bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre görüşlerini daha rahat ifade edemediklerini gösterebilir.

Branş değişkenine göre, öğretmenlerin [$t(566) = 1.920$; $p > .05$], demokratik ortam boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Sınıf ve branş öğretmenleri arasında demokratik ortam boyutunda

farklılık oluşmamıştır. Bu durum sınıf ve branş öğretmenlerinin okullarında demokratik ortamın etkili bir şekilde uygulandığını gösterebilir.

Kurum yapısı değişkenine göre, kamu okullarında görev yapan öğretmenlerle özel okullarda görev yapan öğretmenlerin demokratik ortam boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık [$t(566) = -.996$; $p > .05$] tespit edilmemiştir. Bu durum kamu ve özel okullarda öğretmenler için kurum içerisinde eşitlik ve insana saygı prensibinin uygulandığının kanıtıdır.

Alanyazında Erdem'e göre (2008) liselerde görev yapan öğretmenlerin büyük oranda hak ve sorumluluklarını farkında olduklarını, orta seviyede ise bireysel değerleriyel okulun değerlerinin uyduğunu belirlemiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demokratik ortam boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında cinsiyet, branş ve kurum yapısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koyan t-testi sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40. Yöneticilerinin Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	25	4.09	.34	566	1.401	.164
	Erkek	75	3.90	.65			
Branş	Sınıf Öğretmeni	45	3.90	.64	566	-.693	.490
	Branş Öğretmeni	55	3.99	.56			
Kurum Yapısı	Kamu	74	3.87	.58	566	- 2.255	.026
	Özel	26	4.17	.57			

Tablo 40'da yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre [$t(566) = 1.401$; $p > .05$], demokratik ortam boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Kadın ve erkek okul yöneticileri için demokrtaik ortam boyutunda farklılaşma olmamıştır. Bu durum kadın erkek bütün bireylerde demokrasi ve insan haklarının uygulanmasının gerekliliğini gösterir.

Yöneticilerinin branş değişkenine göre [$t(566) = -.693$; $p > .05$] demokratik ortam boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum branş öğretmeni ve sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerinin demokratik ilkeler ve insana saygı boyutunu öncelikli değer olarak kabul etmelerinden kaynaklanabilir.

Okul yöneticilerinin kurum yapısı değişkenine göre [$t(566) = -2.255$; $p < .05$] demokratik ortam boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kamu okullarında görev yapan okul yöneticileri ($\bar{X} = 3.87$), özel okullarda görev yapan okul yöneticilerine ($\bar{X} = 4.17$) göre, okullarında demokratik ortamın olduğuna daha az düzeyde katılmışlardır. Bu durum kamu okullarında görev yapan okul yöneticilerinin özel okullarda görev yapan okul yöneticilere göre öğretmenlerle etkili ve sağlıklı bir ilişki kuramamasından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin demokratik ortam boyutuna ilişkin katılım düzeylerinin okul türü, branş alanı ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyan ANOVA sonuçları Tablo 41 ve Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 41. Öğretmenlerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	133	3.66	.68	G.arası	5.130	4	1.282	2.703	.030	1-3
	2.Ortaokul	139	3.64	.69	G.ıçı	267.153	563	.475			
	3.Anadolu Lisesi	131	3.44	.73	Toplam	272.283	567				
	4.İ.H.L	79	3.54	.62							
	5.Meslek Lisesi	86	3.45	.70							
Branş Alanı	1.Fen Bilimleri	133	3.53	.74	G.arası	.257	2	.128	.267	.766	-
	2.Sosyal Bilimler	270	3.55	.64	G.ıçı	272.026	565	.481			
	3.Diğer	165	3.58	.74	Toplam	272.283	567				
Fakülte	1.Eğitim Fakültesi	334	3.59	.71	G.arası	1.244	2	.622	1.296	.274	-
	2.Fen Edebiyat	164	3.49	.63	G.ıçı	271.039	565	.480			
	3.Diğer	70	3.51	.75	Toplam	272.283	567				

Tablo 41’de okul türü değişkenine göre öğretmenlerin [$F_{(4)} = 2.703$; $p < .05$] demokratik ortam boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin demokratik ortam boyutuna katılım düzeyleri ($\bar{X} = 3.66$), Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin demokratik ortam boyutuna katılım düzeylerine ($\bar{X} = 3.44$) göre daha yüksektir. Bu durum ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu, görüşlerin alınması ve değişimin yönetimi açısından Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu düşüncülerinden kaynaklanabilir.

Branş alanı gruplarına göre öğretmenlerin [$F_{(2)} = .267$; $p > .05$], demokratik ortam boyutuna katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu

durum sınıf ve branş öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum içerisinde okul yöneticilerinin hak ve sorumluluklara bağlılık göstermelerinin bir sonucudur.

Mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin [$F_{(2)}= 1.296$; $p>.05$], demokratik ortam boyutuna katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu durum fakülte değişkeninden etkilenmeden öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda karar alma mekanizmasına etkin bir şekilde katıldıklarının sonucudur.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demokratik ortam boyutuna ilişkin katılım düzeylerinin okul türü, branş alanı ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı olup olmadığını ortaya koyan ANOVA sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Yöneticilerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine göre Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	21	4.05	.64	G.arası	.732	4	.183	.507	.731	-
	2.Ortaokul	31	3.89	.52	G.içi	34.327	95	.361			
	3.Anadolu Lisesi	15	3.93	.62	Toplam	35.059	99				
	4.İ.H.L	13	4.09	.49							
	5.Meslek Lisesi	20	3.86	.70							
Branş Alanı	1.Fen Bilimleri	35	3.95	.62	G.arası	.846	2	.423	1.20	.306	-
	2.Sosyal Bilimler	51	3.89	.57	G.içi	34.213	97	.353			
	3.Diğer	14	4.17	.58	Toplam	35.059	99				
Fakülte	1.Eğitim Fakültesi	76	3.99	.53	G.arası	2.204	2	1.102	3.254	.043	2-3
	2.Fen Edebiyat	17	4.01	.57	G.içi	32.855	97	.339			
	3.Diğer	7	3.41	1.0	Toplam	35.059	99				

Tablo 42’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin okul türü değişkenine göre [$F_{(4)}=.507$; $p>.05$], demokratik ortam boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Okul yöneticilerinin demokratik ortam boyutunda okul türü değişkenine göre farklılık olmamıştır. Bu durum bütün eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin okullarını uygun ve adil kurallara bağlı olarak yönettiklerinin göstergesidir.

Okul yöneticilerinin branş alanı değişkenine göre [$F_{(2)}= 1.20$; $p>.05$] demokratik ortam boyutunda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Okul yöneticilerinin demokratik ortam boyutunda branş alanı değişkenine göre farklılık gözlenmemiştir.

Okul yöneticilerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre okul yöneticilerinin [$F_{(2)}= 3.254$; $p<.05$], demokratik ortam boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Fen Edebiyat fakültesinden mezun olan okul yöneticileri ($\bar{X} = 4.01$), Eğitim fakültesi ($\bar{X} = 3.99$) ve diğer fakültelerden ($\bar{X} = 3.41$) mezun olan

okul yöneticilerine göre demokratik ortam boyutuna daha çok katılım göstermiştir. Bu durum fen edebiyat fakültelerinde demokrasi insan hak ve hürriyetlerine yönelik çalışmaların daha etkili ve verimli gerçekleştiğini gösterebilir.

4.9 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesinin Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin Bulguları

Araştırmaya öğretmenlerin ve yöneticilerin uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 43 ve Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 43. Öğretmenlerin Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri

Uygun ve Adil Karşılık Boyutu Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1.Aldığım ücretin yaptığım işin karşılığı olduğunu düşünüyorum.	2.71	1.25
2.Aldığım ücret, alanımla ilgili yayınları takip etmem için yeterlidir.	2.65	1.20
3.Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.	2.94	1.20
4.Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.	2.54	1.24
5.Özlük haklarımla ilgili imkânları yeterli buluyorum.	2.92	1.20
6.Aldığım ücret isteki verimliliğimi olumlu yönde etkilemektedir.	2.63	1.21
7.Aldığım ücret, ise bağlılığımı olumlu yönde etkilemektedir.	2.73	1.20
8. Aldığım ücret kendimi değersiz hissetmeme yol açmaktadır.	2.79	1.27
9.Aldığım ücret ancak asgari ihtiyaçlarımı karşılamama yetmektedir.	2.76	1.16
10.İşsiz kalma korkusu olmasa bu ücretle bu işte çalışmazdım.	2.93	1.30
Toplam	2.76	1.22

Tablo 43’de uygun ve adil karşılık boyutunun değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla katıldığı maddeler, “Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum” ($\bar{X} = 2.94$) ve “İşsiz kalma korkusu olmasa bu ücretle bu işte çalışmazdım.” ($\bar{X} = 2.93$), ifadeleri olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, “Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum” ve “İşsiz kalma korkusu olmasa bu ücretle bu işte çalışmazdım.” İfadelerine orta düzeyde katılım göstermiştir. Uygun ve adil karşılık boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadelerin orta düzeyde olması dikkat çekmektedir. Bu durum öğretmenlerin aldıkları ücretlerden ve hizmetlerden memnun olmadıklarını gösterebilir. Öğretmenlerin aldıkları ücretin yaptıkları işin karşılığı olmadığı ve bu sebeple sağlık hakları ile ilgili olarak kendilerini güvende hissetmediklerini açıklar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az katıldığı maddeler ise “Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum” ($\bar{X} = 2.54$) ve “Aldığım ücret işteki verimliliğimi olumlu yönde etkilemektedir” ($\bar{X} = 2.63$) ifadeleri olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, “Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum” ifadesine az düzeyde katılırken, “Aldığım ücret işteki verimliliğimi olumlu yönde etkilemektedir” ifadesine orta düzeyde katılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenler aldıkları ücretin işteki verimliliklerini olumsuz etkilediğini ve emeklilik haklarıyla ilgili olanaklar yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedir. Alanyazında Özdemir’e göre (1986) öğretmenlerin ücretleri ve sağladığı doyum üzerine yapılan bir araştırmada öğretmenlerin kamu ödeme sistemi içinde en az ücret alan kesimin içinde oldukları, ücretlerini yetersiz buldukları; beslenme, giyecek, eğitim, ulaşım, kira vb. temel ihtiyaçlarını bile karşılayamadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin gelir düzeyi mesleğin gerektirdiği yaşam standardını yakalamalarına izin vermemektedir. Başka bir araştırmada öğretmenlerin önemli bir kısmı geçim sıkıntısı çekmekte, bazıları ek iş yapma durumunda kaldığını belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin %56’sı “sürekli ve daha yüksek bir maaş bulmaları halinde öğretmenliğe devam etmeyeceklerini” belirtmektedirler (Özpolat, 2002: 1549). Özdemir’e göre (1986) iş yaşamı kalitesinin uygun ve adil karşılık alt boyutunda öğretmenlerin aldıkları ücretin az olduğunu ve bilimsel yayınları takip etmekte zorlandıklarını, Özdayı (1990) ise öğretmenlerin çoğunun geçinmekte zorlandıklarını ve Özpolat’a göre (2002) öğretmenlerin ek iş yapma durumunda kaldıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin uygun ve adil karşılık boyutu’na ilişkin algı düzeyleri Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44. Yöneticilerin Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin Algı Düzeyleri

Uygun ve Adil Karşılık Boyutu Algı Düzeyi	\bar{X}	Ss
1. Aldığım ücretin yaptığım işin karşılığı olduğunu düşünüyorum.	3.21	1.15
2. Aldığım ücret, alanımla ilgili yayınları takip etmem için yeterlidir.	3.25	1.08
3. Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.	3.35	1.22
4. Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.	3.11	1.30
5. Özlük haklarımla ilgili imkânları yeterli buluyorum.	3.18	1.20
6. Aldığım ücret isteki verimliliğimi olumlu yönde etkilemektedir.	3.16	1.18
7. Aldığım ücret, ise bağlılığımı olumlu yönde etkilemektedir.	3.19	1.18
8. Aldığım ücret kendimi değersiz hissetmeme yol açmaktadır.	3.02	1.27
9. Aldığım ücret ancak asgari ihtiyaçlarımı karşılamama yetmektedir.	3.14	1.21
10. İşsiz kalma korkusu olmasa bu ücretle bu işte çalışmazdım.	2.98	1.25

Toplam	3.16	1.20
---------------	------	------

Tablo 44’de uygun ve adil karşılık boyutunun toplam değerleri incelendiğinde, okul yöneticilerinin en fazla katıldığı maddeler “Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.” ($\bar{X} = 3.35$), “Aldığım ücret, alanımla ilgili yayınları takip etmem için yeterlidir.” ($\bar{X} = 3.25$), ifadeleri olmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticileri, “Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum” ve “Aldığım ücret, alanımla ilgili yayınları takip etmem için yeterlidir.” ifadelerine orta düzeyde katılım göstermiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin en az katıldığı maddeler ise “Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum” ($\bar{X} = 3.11$), “Aldığım ücret kendimi değersiz hissetmeme yol açmaktadır.” ($\bar{X} = 3.02$), ve “İşsiz kalma korkusu olmasa bu ücretle bu işte çalışmazdım” ($\bar{X} = 2.98$) ifadeleri olmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticileri, “Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum”, “Aldığım ücret kendimi değersiz hissetmeme yol açmaktadır” ve “İşsiz kalma korkusu olmasa bu ücretle bu işte çalışmazdım” ifadesine orta düzeyde katılım gösterdiği tespit edilmiştir. Okul yöneticileri aldıkları ücretin yetersiz olduğunu ve kendilerini bu yönde yetersiz hissettiklerini, işsizlik sorunu olmasa başka mesleklere yönelmeyi ve emeklilik haklarıyla ilgili olanakları yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında cinsiyet, branş ve kurum yapısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını veren t-testi sonuçları Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45. Öğretmenlerin Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	257	2.63	.70	566	-3.04	.002
	Erkek	311	2.82	.81			
Branş	Sınıf Öğretmeni	170	2.75	.68	566	.388	.698
	Branş Öğretmeni	398	2.73	.81			
Kurum Yapısı	Kamu	429	2.74	.75	566	.344	.731
	Özel	139	2.72	.84			

Tablo 45 incelendiğinde, öğretmenlerin uygun ve adil karşılık boyutunda cinsiyet değişkenine göre [$t(566) = -3.04$; $p < .05$] katılım düzeyleri arasında anlamlı

farklılık tespit edilmiştir. Kadın öğretmenler ($\bar{X} = 2.63$) erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 2.82$) göre uygun ve adil karşılık boyutuna daha az katılım göstermiştir. Bu durum bayan öğretmenlerin aldıkları ücreti erkek öğretmenlere göre daha az bulmasından kaynaklanabilir.

Erdem' göre (2008) kamu ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmakta olduğunu belirlemiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre uygun ve adil karşılık boyutuna daha az katılmışlardır.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık [$t(566) = .388$; $p > .05$] tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinde farklılaşma olmamıştır.

Kurum yapısı değişkenine göre öğretmenler arasında anlamlı farklılık [$t(566) = .344$; $p > .05$] tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin kamu ve özel okullarda çalışma durumlarına göre farklılaşma olmamıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında cinsiyet, branş ve kurum yapısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koyan t-testi sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Yöneticilerin Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	25	3.22	.81	566	.433	.666
	Erkek	75	3.14	.88			
Branş	Sınıf Öğretmeni	45	3.02	.81	566	-1.410	.160
	Branş Öğretmeni	55	3.27	.89			
Kurum Yapısı	Kamu	74	3.06	.83	566	- 1.890	.062
	Özel	26	3.43	.92			

Tablo 46'da okul yöneticilerinin uygun ve adil karşılık boyutunda cinsiyet değişkenine ilişkin [$t(566) = .433$; $p > .05$] katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bayan yöneticiler ile erkek yöneticiler uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin görüşlerinde farklılaşma olmamıştır.

Okul yöneticilerinin uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin branş değişkenine göre [t(566)= -1.410; p>.05] katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Sınıf ve branş öğretmeni olan okul yöneticilerinin uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin görüşlerinde farklılık oluşmamıştır.

Kurum yapısı değişkenine göre kamu okulları ve özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin arasında anlamlı farklılık [t(566)= -1.890; p>.05] tespit edilmemiştir. Kamu ve özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin görüşlerinde farklılık olmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin katılım düzeylerinin okul türü, branş alanı ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyan ANOVA sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Öğretmenlerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	133	2.77	.67	G.arası	10.122	4	2.530	4.366	.002	3-4
	2.Ortaokul	139	2.86	.85	G.içi	326.268	563	.580			
	3.Anadolu Lisesi	131	2.56	.76	Toplam	336.390	567				
	4.İ.H.L	79	2.90	.70							
	5.Meslek Lisesi	86	2.59	.79							
Branş Alanı	1.Fen Bilimleri	133	2.75	.87	G.arası	1.348	2	.674	1.136	.322	-
	2.Sosyal Bilimler	270	2.77	.76	G.içi	335.042	565	.593			
	3.Diğer	165	2.66	.70	Toplam	336.390	567				
Fakülte	1.Eğitim Fakültesi	334	2.83	.77	G.arası	10.853	2	5.427	9.419	.000	1-2
	2.Fen Edebiyat	164	2.52	.78	G.içi	325.537	565	.576			
	3.Diğer	70	2.80	.67	Toplam	336.390	567				

Tablo 47’de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul türü değişkenine göre [F(4)=4.336; p<.05] uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenler için okul türü değişkenine göre farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analiz sonucunda, Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler (\bar{X} =2.56), İmam hatip okullarında (\bar{X} =2.90) görev yapan öğretmenlere göre hizmetlerinin karşılığı aldıkları ücret ve imkânlardan daha az memnun oldukları belirlenmiştir. İmam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin ders ve seçmeli ders saatlerinin fazla olması, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin ise çoğunun okulda norm fazlası olması sebebiyle ders saatlerinin maaş karşılığı olması nedeniyle ücretlerin de kesintiye sebep olmuştur. Bu durum İmam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin Anadolu liselerinde görev yapan

öğretmenlere göre kendilerini aldıkları ücret ve olanaklar bakımından daha güvende hissetmelerine sebep olmuştur.

Branş alanı gruplarına göre öğretmenlerin [$F_{(2)}=1.136$; $p>.05$], uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Fakülte gruplarına göre öğretmenlerin [$F_{(2)}=9.419$; $p<.05$] uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenler için fakülte grupları arasındaki farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan analiz sonucunda, Eğitim fakültesinde mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=2.83$), diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=2.80$) ve Fen Edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlere ($\bar{X}=2.52$) göre okullarının hizmetlerinin karşılığı verdiği ücret ve imkânlardan daha fazla memnun oldukları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin uygun ve adil karşılık boyutuna ilişkin katılım düzeylerinin okul türü, branş alanı ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyan ANOVA sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Yöneticilerin Okul Türü, Branş Alanı ve Fakülte Değişkenlerine Göre Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	21	3.18	.84	G.arası	3.077	4	.769	1.033	.394	-
	2.Ortaokul	31	3.13	.79	G.içi	70.705	95	.744			
	3.Anadolu Lisesi	15	3.09	.90	Toplam	73.782	99				
	4.İ.H.L	13	3.57	1.08							
	5.Meslek Lisesi	20	2.96	.79							
Branş Alanı	1.Fen Bilimleri	35	3.15	.76	G.arası	2.865	2	1.433	1.960	.146	-
	2.Sosyal Bilimler	51	3.27	.88	G.içi	70.916	97	.731			
	3.Diğer	14	2.76	.97	Toplam	73.782	99				
Fakülte	1.Eğitim Fakültesi	76	3.19	.85	G.arası	4.265	2	2.133	2.970	.056	-
	2.Fen Edebiyat	17	3.32	.90	G.içi	69.516	97	.717			
	3.Diğer	7	2.43	.62	Toplam	73.782	99				

Tablo 48’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin okul türü değişkenine göre [$F_{(4)}=1.033$; $p>.05$] uygun ve adil karşılık boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Okul yöneticilerinin uygun ve adil karşılık boyutunda okul türü değişkenine göre farklılık oluşmamıştır. Bu durum okul türüne bağlı olmadan okul yöneticilerinin aldıkları ücretten ve sağlanan olanaklardan memnun olduklarının göstergesidir.

Okul yöneticilerinin branş alanı değişkenine göre [$F_{(2)}=1.960$; $p>.05$], demokratik ortam boyutunda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olan okul yöneticilerinin arasında uygun ve adil karşılık boyutunda farklılık gözlenmemiştir.

Okul yöneticilerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre [$F_{(2)}=2.970$; $p>.05$] demokratik ortam boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Fakülte değişkeni okul yöneticilerinde uygun ve adil karşılık boyutunda farklılık göstermemiştir.

4.10 Örgütsel Değerler

Bu başlık altında okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre değişip değişmediği belirlenmiştir.

4.10.1 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Örgütsel Değerlere İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgütsel değerlerin maddelerine ilişkin değerlendirmelerini içeren veriler analiz edilmiştir. Tablo 49 ve Tablo 50’de öğretmenlerin ve yöneticilerin okullarını örgütsel değerler ölçeğindeki maddelere ilişkin katılım düzeyleri verilmiştir.

Tablo 49. Öğretmenlerin Örgütsel Değer Boyutları Hakkındaki Görüşleri

Örgütsel Değer Boyutları	\bar{X}	Ss
1.Açıklık	4.09	1.27
2.Adalet	4.19	0.99
3.Bağımsızlık	4.11	0.97
4.Bağlılık	3.85	0.98
5.Başarılı olmak	4.17	0.95
6.Bilimsellik	4.06	1.00
7. Çalışkanlık	4.17	0.97
8. Demokrasi	4.18	0.96
9. Dindarlık	3.70	0.99
10.Dürüstlük	4.23	1.00
11.Eşitlik	4.13	0.99
12.Fedakarlık	4.15	1.02
13.İnsana Saygı	4.20	0.99
14.İşbirliği	4.05	1.01
15.İyilikseverlik	4.06	1.02
16.Laiklik	3.84	0.99
17.Otoriteye sahip olmak	3.73	1.01
18. Özdenetim	3.98	0.98
19.Özsaygı	3.96	0.97
20.Para	3.76	1.02
21.Sadakat	4.04	1.02
22.Sorumluluk	4.10	1.01
23.Tarafsızlık	4.02	1.04
24.Tutumluluk	3.93	1.08
25. Uyum	3.91	1.05
26. Yaratıcılık	3.97	1.07
27. Yardımlaşma	4.01	0.94
28.Yeterlik	3.93	1.04
29.Zevk Almak	3.79	1.07

Öğretmenlerin Tablo 49’da yer alan maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek katılım gösterdikleri ilk beş madde sırası ile: “Dürüstlük, (\bar{X} =4.23)”, “İnsana saygı (\bar{X} =4.20)”, “Adalet (\bar{X} =4.19), “Demokrasi”(\bar{X} =4.18), “Çalışkanlık (\bar{X} = 4.17)” olmuştur. Öğretmenler bu maddelere yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Yılmaz’a göre (2007) öğretmenlerin örgütsel değer algıları arasında en yüksek ortalamaya sahip maddelerin insana saygı ve dürüstlük olduğu görülmüştür.

Alt boyutlara ait maddelerden öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri maddelerin katılma derecesi; “orta derecede” olmuştur. Diğer maddelerin tamamına

yakını “çok düzeyde katılıyorum” yanıtında olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “orta derecede katılıyorum” derecesinde yanıt verdikleri madde “Dindarlık, ($\bar{X} = 3.70$)” maddesidir. Öğretmenlerin ölçme aracında yer alan maddeler içerisinde en düşük katılımı bu maddede gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin örgütsel değer algılarında dindarlık diğer beş maddeye göre daha az önem arz etmektedir.

Okul yöneticilerinin örgütsel değerler maddelerine ilişkin değerlendirmelerini içeren veriler Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50. Yöneticilerin Örgütsel Değer Boyutları Hakkındaki Görüşleri

Örgütsel Değer Boyutları	\bar{X}	Ss
1.Açıklık	4.14	0.84
2.Adalet	4.28	0.82
3.Bağımsızlık	4.13	0.78
4.Bağlılık	3.96	0.92
5.Başarılı olmak	4.30	0.69
6.Bilimsellik	4.29	0.77
7. Çalışkanlık	4.35	0.68
8. Demokrasi	4.37	0.79
9. Dindarlık	4.18	0.85
10.Dürüstlük	4.47	0.70
11.Eşitlik	4.38	0.72
12.Fedakarlık	4.34	0.79
13.İnsana Saygı	4.22	0.89
14.İşbirliği	4.15	0.83
15.İyilikseverlik	4.12	0.79
16.Laiklik	3.91	0.81
17.Otoriteye sahip olmak	3.94	0.93
18. Özdenetim	4.27	0.77
19.Özsaygı	4.11	0.79
20.Para	3.90	1.03
21.Sadakat	4.30	0.83
22.Sorumluluk	4.28	0.81
23.Tarafsızlık	4.23	0.86
24.Tutumluluk	4.00	0.95
25. Uyum	4.04	0.80
26. Yaratıcılık	4.10	0.89
27. Yardımlaşma	4.16	0.78
28.Yeterlik	4.15	0.77
29. Zevk Almak	4.08	0.95

Okul yöneticilerinin Tablo 50’de yer alan maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek katılım gösterdikleri ilk beş

madde sırası ile: “Dürüstlük, (\bar{X} =4.47)”, “Eşitlik (\bar{X} =4.38)”, “Demokrasi (\bar{X} =4.37), “Çalışkanlık (\bar{X} =4.35), “Fedakarlık (\bar{X} = 4.34)” olmuştur.

Alt boyutlara ait maddelerden okul yöneticilerinin en az katılım gösterdikleri maddelerin katılma derecesi, “çok düzeyde” olmuştur. Diğer maddelerin tamamına yakının değeride aynı düzeyde gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin en az derecede yanıt verdikleri maddeler ise “Para, (\bar{X} =3.90)” ve “Laiklik, (\bar{X} =3.91)” olmuştur. Okul yöneticilerinin ölçme aracında yer alan maddeler içerisinde en düşük katılımı bu maddelere gösterdiği tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin örgütsel değer algılarında para ve laiklik kavramları diğer beş maddeye göre daha az önemli olmuştur. Bu durumun oluşmasında paranın örgütlerde çıkarım ve hırsı olumsuz yönde etkileyerek örgütsel ilişkileri bozacağından kaynaklanabilir. Laiklik değişkeni için ise kurumlardaki din ve devlet işlerini ayırt ederek örgütlerin yansız tavır takınmalarına sebep verecektir. Böylece örgütlerde şeffaflık sağlanmış olur. Alanyazında Yılmaz’a göre (2007) öğretmenler, okul yöneticilerinin okullarını değerlere göre yönetmesi ile ilgili olarak okul yöneticilerinden daha düşük bir düzeyde katılım göstermekte ve okul yöneticilerinin değerlere göre yönetim ile ilgili davranışları “çok” derecesinde yerine getirdiklerini düşünmektedir.

Yılmaz’a göre (2006) ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değer algıları “dürüstlük, insan odaklı olmak ve adalet” gibi okul atmosferi içerisinde en önemli görülen değerler olmuştur. Taşdan ve Erdem’e göre (2010) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşamı Kalitesi İle Örgütsel Değer Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi” çalışmasında okul kültürü içerisinde en önemli görülen değerler; Çalışkanlık, dürüstlük, sosyal sorumluluk, sorumluluk ve kalite değerleridir. Okul kültürü içerisinde en az önemli görülen değerlerin ise itaat, resmiyet, kıdeme saygı, takdir etme ve katılımcılık değerleri olduğunu tespit etmiştir.

4.10.2 Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Bilgileri

Öğretmenlerin örgütsel değer algı durumlarının t-testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacı ile analiz yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	257	4.02	.75	566	.193	.847
	Erkek	311	4.00	.68			
Branş	Sınıf Öğretmeni	170	4.14	.64	566	2.764	.006
	Branş Öğretmeni	398	3.95	.73			
Kurum Yapısı	Kamu	429	4.05	.71	566	2.216	.027
	Özel	139	3.89	.68			

Tablo 51’de görüldüğü üzere öğretmenlerin örgütsel değer algıları cinsiyet değişkenine göre [t(566)=.193; p<.05] anlamlı farklılık göstermezken, branş [t(566)=2.764; p<.05] ve kurum yapısı [t (566)=2.216; p< .05] değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel değer algıları (\bar{X} =4.14) ve branş öğretmenlerinin örgütsel değer algıları (\bar{X} =3.95) olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmasının nedeni, iki grup arasındaki beklenti düzeyinin farklı olması olabilir. Buna göre branş öğretmenlerinin bu konu ile ilgili beklentilerinin daha yüksek olduğu ya da sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin örgütsel değerlere yönelik beklentileri daha az yerine getirmesi olabilir. Branş öğretmenlerinin ortalaması yanıt ölçeğinde “çok katılıyorum” yanıtına denk gelirken sınıf öğretmenlerinin ortalaması “orta düzeyde katılıyorum” yanıtına denk gelmektedir. Branş öğretmenleri örgütsel değerlere göre yönetim ile ilgili etkinliklerin tam olarak yerine getirildiğini düşünürken, sınıf öğretmenleri bu konuda bazı eksikliklerin olduğunu düşünmektedir.

Kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algıları (\bar{X} =4.05) ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algıları ise (\bar{X} =3.89) olarak belirlenmiştir. Buna göre kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algıları özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algılarından daha iyi düzeydedir. Yılmaz’ göre (2007) öğretmenlerin örgütsel değer algı durumları ile ilgili görüşlerinde, sahip olunan eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Sezgin’e göre (2006) okullarda görev yapan öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerlere ilişkin uyum algılarında branş değişkeni, cinsiyet, öğrenim durumu, okulda görev yaptığı hizmet süresine göre farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel değer algı durumlarının ANOVA sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacı ile analiz yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	133	4.13	.64	G.arası	8.689	4	2.172	4.415	.002	3-4
	2.Ortaokul	139	4.04	.70	G.içi	277.008	563	.492			
	3.Anadolu Lisesi	131	3.82	.73	Toplam	285.696	567				
	4.İ.H.L	79	4.14	.71							
	5.Meslek Lisesi	86	3.93	.72							
Branş Alanı	1.Fen Bilimleri	133	3.87	.69	G.arası	6.851	2	3.426	6.941	.001	1-3
	2.Sosyal Bilimler	270	3.99	.73	G.içi	278.845	565	.494			
	3.Diğer	165	4.17	.67	Toplam	285.696	567				
Öğretmen Görüşü	1.Hiç	40	3.54	.88	G.arası	12.214	3	4.071	8.390	.000	1-3
	2. Ara Sıra	357	3.90	.72	G.içi	273.482	564	.485			
	3.Her Zaman	171	4.15	.57	Toplam	285.696	567				
Yönetim Stili	1.Demokratik	350	4.15	.60	G.arası	17.646	4	4.412	9.260	.000	1-2
	2.Otoriter	75	3.75	.75	G.içi	268.050	563	.476			
	3.İlgisiz	97	3.78	.79	Toplam	285.969	567				
	4.Diğer	46	3.86	.92							

Öğretmenlerin örgütsel değer algılarına ilişkin ANOVA sonuçları, okul türü [$F_{(4)}=4.415$; $p < .05$], branş alanı [$F_{(2)}=6.941$; $p < .05$], yönetim stili [$F_{(4)}=9.260$; $p < .05$], öğretmen görüşünün alınması [$F_{(3)}= 8.390$; $p < .05$] durumlarına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

İmam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algıları ($\bar{X} =4.14$), Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algılarına göre ($\bar{X} =3.82$) daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. İmam hatip okulları ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler arasında oluşan bu değişim örgütsel değer beklentilerinin farklılığından kaynaklanabilir. İmam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algılarının, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek çıkması kurumun değerlere göre yönetim anlayışı içerisinde yönetildiğini göstermektedir.

Branş alanına göre diğer alanlarda (din kültürü, resim, müzik) görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algıları ($\bar{X} =4.17$) fen bilimleri alanlarında görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X} =3.87$) daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerin sosyal içerikli çalışmalara fen bilimleri alanlarında görev yapan öğretmenlere göre daha çok zaman ayırması ve çalışması örgütsel değer algıları arasındaki bu farklılığa sebep olmuştur.

Öğretmen görüşünün alınmasına göre “hiç” alınmadığı ($\bar{X} = 3.54$) ortamlarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algıları “her zaman” alındığını ($\bar{X} = 4.15$) belirten öğretmenlerin örgütsel değer algılarına göre daha iyi düzeyde gerçekleşmiştir. Bu durum örgütlerde demokratik yönetim ilkelerine göre hareket edildiği zaman kurumdaki bütün paydaşların bundan olumlu bir şekilde etkileneceğinin ispatı olacaktır.

Yönetim stili değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel değer algıları incelendiğinde, demokratik ortamlarda görev yapan öğretmenlerde örgütsel değer algı düzeyi ($\bar{X} = 4.15$), otoriter ortamlarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algı ($\bar{X} = 3.75$) düzeyinden daha yüksek olmuştur. Bu durum demokratik ortamlarda örgüt içerisinde bireylerin kendilerini daha rahat ve özgür hissetmeleri, duygu ve düşüncelerini baskıya maruz kalmadan rahatça açıklayabilmeleri örgütsel değer algıları düzeylerini otoriter ortamlarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olmasına sebep olmuştur. Demokratik ortamda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algılarının, otoriter ortamlarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek çıkması kurumun değerlere göre yönetim anlayışı içerisinde yönetildiğini göstermektedir. Altınkurt ve Yılmaz’a göre (2010) değerlere göre yönetim ile ilgili öğretmenlerin görüşü cinsiyet, kıdem değişkenine göre değişmemekte, branş değişkenine göre öğretmenlerin yönetime ilişkin görüşlerinde değişme olmuştur. Yılmaz’a (2007) göre öğretmenlerin örgütsel değer algıları kıdem, yaş ve görev yapılan bölgeye göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

4.10.3 Yöneticilerin Örgütsel Değerlere İlişkin Bilgileri

Okul yöneticilerinin örgütsel değer algı durumlarının t-testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak yöneticilerin örgütsel değer algı durumlarının ANOVA sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacı ile analiz yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 53’de verilmiştir.

Tablo 53. Yöneticilerin Örgütsel Değerlere İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Okul Türü	1.İlkokul	21	4.41	.33	G.arası	3.038	4	.760	4.680	.002	1-2
	2.Ortaokul	31	3.96	.48	G.içi	15.410	95	.162			
	3.Anadolu Lisesi	21	4.22	.30	Toplam	18.448	99				
	4.İ.H.L	12	4.07	.37							
	5.Meslek Lisesi	15	4.31	.42							
Yaş	1.30 yaş ve altı	2	3.43	.75	G.arası	1.782	3	.594	3.422	.020	1-2
	2.31-40 yaş	18	4.35	.32	G.içi	16.666	96	.174			
	3.41-50 yaş	38	4.12	.48	Toplam	18.448	99				
	4.51 ve üzeri	42	4.19	.37							
Öğretmen Görüşü	1. Ara Sıra	25	3.99	.57	G.arası	1.169	1	1.169	6.620	.012	1-2
	2. Her Zaman	75	4.24	.35	G.içi	17.279	98	.176			
					Toplam	18.448	99				

Okul yöneticilerinin örgütsel değerlere katılım durumları okul türü [$F_{(4)}=4.680$; $p < .05$], yaş [$F_{(3)}=3.422$; $p < .05$] ve öğretmen görüşünün alınması [$F_{(1)}=6.620$; $p < .05$] değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel değer algıları ($\bar{X} = 4.41$) ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel değer algılarına göre ($\bar{X} = 3.96$) daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel değer algılarının ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel değer algılarına göre daha iyi olmasında okullarda yürütülen değerler eğitimi ve bunların uygulanması noktasındaki farklılıktan kaynaklanabilir.

Okul yöneticilerinin yaş durumlarına göre 31-40 yaş arasında olan okul yöneticilerinin örgütsel değer algıları ($\bar{X} = 4.35$), 30 yaş ve altında olan okul yöneticilerinin örgütsel değer algıları ise ($\bar{X} = 3.43$) olmuştur. 31-40 yaş arasındaki okul yöneticilerinin örgütsel değer algıları düzeyi 30 yaş ve altı okul yöneticilerinin örgütsel değer algıları düzeyine göre daha yüksek olmuştur. Bu durum 31-40 yaş arasında olan okul yöneticilerinin örgütsel değer beklentilerinin 30 yaş ve altında olan okul yöneticilerine göre daha yüksek olmasından kaynaklanabilir.

Okullarda öğretmen görüşünün alınmasına göre “her zaman” alındığını belirten okul yöneticileri ($\bar{X} = 4.24$), “ara-sıra” alındığını belirten okul yöneticilerine göre ($\bar{X} = 3.99$) daha yüksek olmuştur. Bu durum okullarda demokratik ortamın gelişmesine ve bunun örgütsel değer algılarının gelişmesine pozitif yönde bir katkı sağladığının göstergesidir. Okul yöneticileri görev yaptıkları okullarda öğretmen görüşünün “hiçbir zaman” alınmadığı maddesine katılım

göstermemiştir. Yılmaz'a göre (2007) okul yöneticilerinin örgütsel değer algıları yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve görev yapılan bölgeye göre değişiklik göstermemiştir.

4.11 Öğretmenlerin İş Yaşamı Kaliteleri ve Örgütsel Değer Algıları İlişkisi

Öğretmenlerin iş yaşamı kaliteleri ve örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyini gösteren kolerasyon analizi sonucu Tablo 54'de gösterilmiştir.

Tablo 54. Öğretmenlerin İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Değer Algıları Arasındaki Kolerasyon Analizi

Değişkenler	İş Yaşamı Kalitesi	Örgütsel Değerler
İş Yaşamı Kalitesi	1	.234
Örgütsel Değerler	.234	1
Toplam	568	

Tablo 54'de öğretmenlerin iş yaşamı kaliteleri ve örgütsel değer algıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir kolerasyon ($r = .234$) bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşamı kalitelerinin örgütsel değer algıları üzerinde az bir etkiye sahip olduğu görülür.

Öğretmenlerin iş yaşamı kaliteleri örgütsel değer algılarından az miktarda etkilenirken bunun dışında kalan faktörlerden daha fazla etkilenmiş olabileceğinden kaynaklanır.

Öğretmenlerin iş yaşamı kaliteleri ve örgütsel değer algıları arasındaki kolerasyon düzeyinin kaynağını araştırmaya yönelik yapılan regresyon analizi sonucu ise Tablo 55'de verilmiştir.

Tablo 55. Öğretmenlerin İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Değer Algılarına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	S.Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.012	.197	-	15.260	.000	-	-
Toplam Yaşam Alanı	-.106	.055	-.087	-1941	.053	-.077	-.082
Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları	.074	.058	.069	1.283	.200	.051	.054
İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi	.143	.055	.155	2.586	.010	.102	.109
Sosyal Sorumluluk	-.029	.056	-.030	-.516	.606	-.020	-.220
Sosyal Bütünleşme	-.014	.065	-.013	-.217	.828	-.009	-.009
Demokratik Ortam	.269	.059	.263	4.572	.000	.181	.190
Uygun ve Adil Karşılık	-.076	.042	-.082	-1.809	.017	-.072	-.076
R= .350		R ² = .123		F ₍₇₎ = 11.192		p=.000	

Tablo 55 incelendiğinde toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık boyutları, örgütsel değer algılarının boyutları ile az düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.350$; $R^2=.123$; $F_{(7)}=11.192$; $p<.05$) oluşmuştur. Yedi değişken ile birlikte, örgütsel değer algılarının toplam varyansını yaklaşık %12'sini açıklamaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi, örgütsel değer algıları alt boyutlarını %12 açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel değer algıları üzerindeki görece önem sırası; demokratik ortam, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, toplam yaşam alanı, uygun ve adil karşılık, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sosyal sorumluluk ve sosyal bütünleşmedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise; demokratik ortam, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, toplam yaşam alanı ve uygun ve adil karşılık, boyutlarının örgütsel değer algılarının boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme ise örgütsel değer algılarının boyutları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Regresyon eşitliği incelendiğinde ise; diğer yordayıcı değişkenler sabit tutulduğunda; okulların demokratik ortamının iyileştirilmesindeki bir birimlik artış, örgütsel değer algılarında 0,260'lık bir artışa; öğretmenlerin iş gören kapasitesinin geliştirilmesi düzeylerindeki bir birimlik artış, örgütsel değer algıları

üzerinde 0,143'lük bir artışa; öğretmenlerin toplam yaşam alanı düzeylerindeki bir birimlik artış, örgütsel değer algıları üzerinde 0,106'lık bir azalışa, öğretmenlerin uygun ve adil karşılık düzeylerindeki bir birimlik artış, örgütsel değer algıları üzerinde 0,076'lık bir azalışa neden olacaktır.

Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesinin toplam yaşam alanı ve uygun adil karşılık boyutları ile örgütsel değer algıları arasında negatif yönde yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmişken, sosyal sorumluluk ve sosyal bütünleşme boyutları ile örgütsel değer algıları arasında negatif yönde çok düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Buna karşın işgören kapasitesinin geliştirilmesi, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları ve demokratik ortam boyutu ile örgütsel değer algıları arasında pozitif yönde düşük bir ilişki tespit edilmiştir. İşgören kapasitesinin geliştirilmesi, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları ve demokratik ortam boyutları örgütsel değer algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmamıştır.

4.12 Yöneticilerin İş Yaşamı Kaliteleri ve Örgütsel Değer Algıları İlişkisi

Okul yöneticilerinin iş yaşamı kaliteleri ve örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyini gösteren kolerasyon analizi sonucu Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56. Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Değer Algılarına İlişkin Kolerasyon Analizi

Değişkenler	İş Yaşamı Kalitesi	Örgütsel Değer Algısı
İş Yaşamı Kalitesi	1	.385
Örgütsel Değerler	.385	1
Toplam	100	

Tablo 56'da okul yöneticilerinin iş yaşamı kaliteleri ve örgütsel değer algıları arasında pozitif yönde orta düzeye yakın bir düzeyde bir kolerasyon ($r = .385$) bulunduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin iş yaşamı kaliteleri ile örgütsel değer algıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu görülür. Buna göre yöneticilerin örgütsel değerlere ilişkin olumlu tutumları iş yaşamı kalitelerini olumlu yönde etkilerken, olumsuz tutumları ise iş yaşamı kalitelerini olumsuz yönde etkileyeceğini söyleyebiliriz.

Okul yöneticilerinin iş yaşamı kaliteleri ve örgütsel değer algıları arasındaki kolerasyon düzeyinin kaynağını araştırmaya yönelik yapılan regresyon analizi sonucu ise Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. Yöneticilerin İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Değer Algılarına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	S.Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.737	.286	-	9.574	.000	-	-
Toplam Yaşam Alanı	-.131	.085	-.192	-1.545	.126	-.130	-.159
Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları	-.038	.093	-.054	-.409	.683	-.034	-.043
İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi	.067	.093	.106	.713	.478	.060	.074
Sosyal Sorumluluk	.144	.086	.234	1.677	.097	.141	.172
Sosyal Bütünleşme	.051	.110	.079	.462	.645	.039	.048
Demokratik Ortam	.270	.082	.372	3.283	.001	.276	.324
Uygun ve Adil Karşılık	.001	.059	.001	.010	.992	.001	.001
R= .593	R ² = .352				F ₍₇₎ = 7.126	p=.000	

Tablo 57 incelendiğinde toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık boyutları, örgütsel değer algısı boyutları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki (R=.593; R²=.352; F₍₇₎=7.126; p<.05) vermektedir. Adı geçen yedi değişken birlikte, örgütsel değer yönetiminin toplam varyansını yaklaşık %35’ini açıklamaktadır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesi, örgütsel değer algısının alt boyutlarını %35 açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel değer algısı üzerindeki görelî önem sırası; demokratik ortam, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, toplam yaşam alanı, uygun ve adil karşılık, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sosyal sorumluluk ve sosyal bütünleşmedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise; demokratik ortam, sosyal sorumluluk, toplam yaşam alanı boyutlarının örgütsel değer algısı boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sosyal bütünleşme, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi ve uygun ve adil karşılık ise örgütsel değer algısı boyutları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Regresyon eşitliği

incelendiğinde ise; diğer yordayıcı değişkenler sabit tutulduğunda; okulların demokratik ortamının iyileştirilmesindeki bir birimlik artış, örgütsel değer algısında 0,270'lik bir artışa; okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk düzeylerindeki bir birimlik artış örgütsel değer algısı üzerinde 0,144'lük bir artışa; okul yöneticilerinin toplam yaşam alanı düzeylerindeki bir birimlik artış, örgütsel değer algıları üzerinde 0,131'lik bir azalışa neden olacaktır. Demirtaş ve Ekmekyapar'a göre (2012) okul yöneticilerinin değerler anlayışı, örgütsel değerlere dayanan yönetim davranışlarını, öğretmenler ile okul yöneticileri arasında meydana gelecek işe ait verimlilik düzeyini yükseltmede, süreçte öğretmenleri yapılan işe güdülemede, öğretmenlerin görevlerinden dolayı saygı hissettikleri duygusuna sahip olmalarında önemli bir rolü olmuştur. Analiz sonuçlarına göre yöneticilerin iş yaşamı kalitesinin toplam yaşam alanı ve güvenli sağlıklı çalışma koşulları boyutları ile örgütsel değer algıları arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Buna karşın yöneticilerin iş yaşamı kalitesinin diğer boyutları ile örgütsel değer algıları arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre iş yaşamı kalitesinin işgören kapasitesinin geliştirilmesi ve demokratik ortam boyutu ile örgütsel değer algıları arasında pozitif yönde orta düzeye yakın seviyede bir ilişki tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulguları ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1.Öğretmenlerin İş Yaşamı Kalitesine İlişkin Sonuçları

Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesinin; toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, işgören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık boyutlarına ilişkin sonuçları verilmiştir.

5.1.1 Öğretmenlerin Toplam Yaşam Alanına İlişkin Sonuçları

- Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, kamu okullarında görev yapan öğretmenlere göre toplam yaşam alanları boyutunun daha iyi olduğu belirlenmiştir.
- Kamu okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenler en fazla “Hayatımdan memnunum” ifadesine katılım göstermiştir.
- Kamu okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenler en az “Mesleğim gereği çevre değiştirmem hayatımı olumsuz etkiledi” ifadesine katılım göstermiştir.
- Özel okul ve kamu okullarında görev yapan kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre toplam yaşam alanı boyutunun daha iyi olduğu belirlenmiştir.
- Özel okul ve kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre toplam yaşam alanı boyutlarının daha iyi olduğu belirlenmiştir.

- Okul türü değişkenine göre ortaokullarda görev yapan öğretmenler en yüksek toplam yaşam alanı değerine sahipken, anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler en düşük toplam yaşam alanı değerine sahip olmuştur.
- Branş alanı faktörüne göre öğretmenlerden sosyal bilimler alanındakilerin en yüksek, diğer (müzik, resim, din kültürü vb.) alanlardan mezun olmuş öğretmenlerin en düşük toplam yaşam alanı değerine sahip oldukları görülmüştür.
- Mezun olunan fakülte türü değişkenine göre ise eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin toplam yaşam alanı değerleri, diğer fakültelerden mezun olmuş öğretmenlerine göre toplam yaşam alanı değerleri en düşük değere sahip oldukları belirlenmiştir.

5.1.2 Okul Yöneticilerinin Toplam Yaşam Alanına İlişkin Sonuçları

- Özel okullarda görev yapan okul yöneticileri, kamu okullarında görev yapan okul yöneticilerine göre toplam yaşam alanları boyutunun daha iyi olduğu belirlenmiştir.
- Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan okul yöneticileri en fazla “Mesleğim gereği çevre değiştirmem hayatımı olumsuz etkiledi” ifadesine katılım göstermiştir.
- Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan okul yöneticileri en az “İşimi, akşamları ve haftasonları eve taşıyorum.” ifadesine katılım göstermiştir.
- Özel okul ve kamu okullarında görev yapan erkek okul yöneticileri, kadın okul yöneticilerine göre toplam yaşam alanı boyutunun daha iyi olduğunu belirlenmiştir.
- Özel okul ve kamu okullarında görev yapan branş öğretmeni olan okul yöneticileri, sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerine göre toplam yaşam alanı boyutlarının daha iyi olduğunu belirtmiştir.

- Okul türü değişkenine göre imam hatip okullarında görev yapan okul yöneticileri en yüksek toplam yaşam alanı değerine sahipken, ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri en düşük toplam yaşam alanı değerine sahip olmuştur.
- Branş alanı faktörüne göre okul yöneticilerinden fen bilimleri alanındakilerin en yüksek, diğer alanlardan mezun olan okul yöneticilerinin en düşük toplam yaşam alanı değerine sahip oldukları görülmüştür.
- Mezun olunan fakülte türü değişkenine göre ise eğitim fakültelerinden mezun olan okul yöneticilerinin toplam yaşam alanı değerleri, diğer fakültelerden mezun olan okul yöneticilerine göre toplam yaşam alanı değerleri en düşük değere sahip oldukları belirlenmiştir.

5.1.3 Öğretmenlerin Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşullarına İlişkin Sonuçları

- Kamu okullarında görev yapan öğretmenler, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre okullarını daha çok güvenli ve sağlıklı bulmuştur.
- Öğretmenler en fazla “Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir”, en az ise “Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir” maddesine katılmıştır.
- Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, okullarını daha az güvenli ve sağlıklı bulmuştur.
- Branş öğretmeni olan öğretmenler, sınıf öğretmeni olan öğretmenlere göre okullarını daha az güvenli ve sağlıklı bulmuştur.
- Okul türüne göre imam hatip okullarında görev yapan öğretmenler en fazla düzeyde okullarını güvenli ve sağlıklı buluyorken, meslek liselerinde görev yapan öğretmenler ise en az düzeyde okullarını güvenli ve sağlıklı bulmuştur.
- Branş alanı sosyal bilimler olan öğretmenler okullarını en fazla düzeyde güvenli ve sağlıklı buluyorken, branş alanı diğer bilimler olan öğretmenler okullarını en az düzeyde güvenli ve sağlıklı bulmuştur.
- Fakülte türüne göre ise eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler okullarını en fazla düzeyde güvenli ve sağlıklı buluyorken, fen edebiyat

fakültesinden mezun olan öğretmenler ise en az düzeyde güvenli ve sağlıklı bulmuştur.

5.1.4 Okul Yöneticilerinin Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşullarına İlişkin Sonuçları

- Kamu okullarında görev yapan okul yöneticileri, özel okullarda görev yapan okul yöneticilerine göre okullarını daha az güvenli ve sağlıklı bulmuştur.
- Okul yöneticileri en fazla “Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir”, en az ise “Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir” maddesine katılmıştır.
- Erkek okul yöneticileri, kadın okul yöneticilerine göre, okullarını daha az güvenli ve sağlıklı bulmuştur.
- Branş öğretmeni olan okul yöneticileri, sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerine göre okullarını daha çok güvenli ve sağlıklı bulmuştur.
- Okul türüne göre ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri en fazla düzeyde okullarını güvenli ve sağlıklı buluyorken, meslek liselerinde görev yapan okul yöneticileri ise en az düzeyde okullarını güvenli ve sağlıklı bulmuştur.
- Branş alanı sosyal bilimler olan okul yöneticileri okullarını en fazla düzeyde güvenli ve sağlıklı buluyorken, branş alanı fen bilimleri olan okul yöneticileri okullarını en az düzeyde güvenli ve sağlıklı bulmuştur.
- Fakülte türüne göre ise fen edebiyat fakültesinden mezun olan okul yöneticileri okullarını en fazla düzeyde güvenli ve sağlıklı buluyorken, diğer fakültelerden mezun olan okul yöneticileri ise okullarını en az düzeyde güvenli ve sağlıklı bulmuştur.

5.1.5 Öğretmenlerin İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesine İlişkin Sonuçları

- Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin en fazla; “Bu okulda kariyer (lisansüstü ve hizmet içi eğitim gibi) yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir.” ifadesine katılırken, en az; “Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum” ifadelerine katılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

- Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okullarında iş gören kapasitesinin geliştirilmesi boyutuna daha az katılım göstermiştir.
- Kamu okullarında görev yapan öğretmenler, özel okullarda görev yapan okul öğretmenlere göre, okullarının işgören kapasitesini daha az geliştirdiğini belirtmiştir.
- Branş öğretmeni olan öğretmenler, sınıf öğretmeni olan öğretmenlere göre okullarının işgören kapasitesini daha az geliştirdiğini belirtmiştir.
- Okul türüne göre ise ilkokullarda görev yapan öğretmenler okullarının işgören kapasitesini en fazla düzeyde geliştirdiğini belirtmişlerken, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler ise okullarının işgören kapasitesini en az düzeyde geliştirdiğini belirtmiştir.
- Branş alanı sosyal bilimler olan öğretmenlerin iş gören kapasitesinin geliştirilmesi boyutuna, diğer bilim dallarındaki öğretmenlere göre daha çok katılım göstermiştir.
- Fakülte türü değişkenine göre ise diğer fakültelerinden mezun olan öğretmenler okullarının işgören kapasitesini en fazla düzeyde geliştirdiğini belirtmişlerken, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ise okullarının işgören kapasitesini en az düzeyde geliştirdiğini belirtmiştir.

5.1.6 Okul Yöneticilerinin İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesine İlişkin Sonuçları

- Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan okul yöneticileri en fazla; “Bu okulda kariyer (lisansüstü ve hizmet içi eğitim gibi) yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir.” ifadesine katılırken, en az; “Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum” ifadelerine katılım göstermiştir.
- Erkek okul yöneticileri, kadın okul yöneticilerine göre okullarında iş gören kapasitesinin geliştirilmesi boyutuna daha az katılmıştır.
- Kamu okullarında görev yapan okul yöneticileri, özel okullarda görev yapan okul yöneticilerine göre, okullarının işgören kapasitesini daha az geliştirdiğini belirtmiştir.

- Sınıf öğretmeni olan okul yöneticileri, branş öğretmeni olan okul yöneticilerine göre okullarının işgören kapasitesini daha az geliştirdiğini belirtmiştir.
- Okul türüne göre imam hatip okullarında görev yapan okul yöneticileri okullarının işgören kapasitesini en fazla düzeyde geliştirdiğini belirtmişlerken, anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri ise okullarının işgören kapasitesini en az düzeyde geliştirdiğini belirtmiştir.
- Branş alanı sosyal bilimler olan okul yöneticileri iş gören kapasitesinin geliştirilmesi boyutuna, fen bilimleri alanındaki okul yöneticilerine göre daha çok katılım göstermiştir.
- Fakülte türü değişkenine göre ise eğitim fakültelerinden mezun olan okul yöneticileri okullarının işgören kapasitesini en fazla düzeyde geliştirdiğini belirtmişlerken, fen edebiyat fakültesinden mezun olan okul yöneticileri ise okullarının işgören kapasitesini en az düzeyde geliştirdiğini belirtmiştir.

5.1.7 Öğretmenlerin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Sonuçları

- Kamu okullarında görev yapan öğretmenler, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre, okullarının sosyal sorumluluklarını daha az yerine getirdiğini düşünmektedir.
- Özel okullar ve kamu okullarında görev yapan kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okullarının sosyal sorumluluklarını daha az yerine getirdiğini düşünmektedir.
- Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin en fazla “Bu okulda velilerin görüşleri dikkate alınmaktadır” ifadesine katılmıştır.
- Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenler en az; “Bu okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri düzenlenmektedir.” ifadesine katılmıştır.
- Branş değişkenine göre branş öğretmenlerinin sosyal sorumluluk düzeyleri sınıf öğretmenlerinin sosyal sorumluluk düzeylerine göre daha az katılmıştır.

- Okul türü değişkenine göre ilkokullarda görev yapan öğretmenler okullarının sosyal sorumluluklarını en fazla düzeyde yerine getirdiğini, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin ise okullarının sosyal sorumluluklarını en az düzeyde yerine getirdiğini belirtmiştir.
- Branş alanı değişkenine göre fen bilim alanındaki öğretmenler okullarının sosyal sorumluluklarını en az düzeyde yerine getirdiklerini, diğer bilim alanındaki öğretmenlerin ise okullarının sosyal sorumluluklarını en fazla düzeyde yerine getirdiğini belirtmiştir.
- Fakülte değişkenine göre eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin okullarının sosyal sorumluluklarını en fazla düzeyde yerine getirdiklerini, fen edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenler ise okullarının sosyal sorumluluklarını en az düzeyde yerine getirdiğini belirtmiştir.

5.1.8 Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Sonuçları

- Kamu okullarında görev yapan okul yöneticileri, özel okullarda görev yapan okul yöneticilerine göre, okullarının sosyal sorumluluklarını daha az yerine getirdiğini düşünmektedir.
- Özel okullar ve kamu okullarında görev yapan erkek okul yöneticileri, kadın okul yöneticilerine göre okullarının sosyal sorumluluklarını daha az yerine getirdiğini düşünmektedir.
- Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin en fazla “Bu okul toplumun kalkınmasına katkıda bulunmaktadır.” ifadesine katılım göstermiştir.
- Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan okul yöneticileri en az; “Bu okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri düzenlenmektedir.” ifadesine katılmışlardır.
- Branş değişkenine göre branş öğretmeni olan okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk düzeylerine göre daha yüksek olmuştur.
- Okul türü değişkenine göre imam hatip okullarında görev yapan okul yöneticileri okullarının sosyal sorumluluklarını en fazla düzeyde yerine

getirdiğini, anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticileri ise okullarının sosyal sorumluluklarını en az düzeyde yerine getirdiğini belirtmiştir.

- Branş alanı değişkenine göre diğer bilim alanındaki okul yöneticileri okullarının sosyal sorumluluklarını en az düzeyde yerine getirdiklerini, sosyal bilimleri alanındaki okul yöneticilerinin ise okullarının sosyal sorumluluklarını en fazla düzeyde yerine getirdiğini belirtmiştir.
- Fakülte değişkenine göre fen edebiyat fakültesinden mezun olan okul yöneticilerinin okullarının sosyal sorumluluklarını en az düzeyde yerine getirdiklerini, diğer fakültelerinden mezun olan okul yöneticilerinin ise okullarının sosyal sorumluluklarını en fazla düzeyde yerine getirdiğini belirtmiştir.

5.1.9 Öğretmenlerin Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin Sonuçları

- Kamu okullarında görev yapan öğretmenler, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre, okullarının sosyal bütünleşmeyi daha az sağladığını düşünmektedir.
- Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenleri en fazla; “Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir.”, ifadesine katılırken en az; “Bu okul toplumuna kapalıdır.”, ifadesine katılım göstermiştir.
- Hem kamu, hem de özel okullarda görev yapan kadın öğretmenler, erkek okul öğretmenlere göre, okullarının sosyal bütünleşmeyi daha az sağladığını düşünmektedir.
- Sınıf öğretmeni olan öğretmenler okullarının sosyal bütünleşmeyi, branş öğretmeni olan öğretmenlere göre daha fazla sağladığını düşünmektedir.
- İlkokullarda görev yapan öğretmenler okullarının sosyal bütünleşmeyi en fazla düzeyde sağladığını, meslek liselerinde görev yapan öğretmenler ise okullarının sosyal bütünleşmeyi en az düzeyde sağladığını belirtmiştir.
- Branş alanı değişkenine göre sosyal bilimler alanındaki öğretmenlerin sosyal bütünleşme düzeyleri diğer alanlardaki öğretmenlerin sosyal bütünleşme boyutlarına göre daha yüksek çıkmıştır.

- Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler okullarının sosyal bütünleşmeyi en az düzeyde sağladığını, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler ise okullarının sosyal bütünleşmeyi en fazla düzeyde sağladığını belirtmiştir.

5.1.10 Okul Yöneticilerinin Sosyal Bütünleşme Boyutuna İlişkin Sonuçları

- Kamu okullarında görev yapan okul yöneticileri, özel okullarda görev yapan okul yöneticilerine göre, okullarının sosyal bütünleşmeyi daha az sağladığını düşünmüştür.
- Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan okul yöneticileri en fazla; “Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir.”, ifadesine katılırken en az; “Bu okul toplumuna kapalıdır.”, ifadesine katılım göstermiştir.
- Erkek okul yöneticileri, kadın okul yöneticilerine göre, okullarının sosyal bütünleşmeyi daha az sağladığını düşünmektedir.
- Sınıf öğretmeni olan okul yöneticileri okullarının sosyal bütünleşmeyi, branş öğretmeni olan okul yöneticilerine göre daha fazla sağladığını düşünmektedir.
- İmam hatip okullarında görev yapan okul yöneticileri okullarının sosyal bütünleşmeyi en fazla düzeyde sağladığını, ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ise okullarının sosyal bütünleşmeyi en az düzeyde sağladığını belirtmiştir.
- Branş alanı değişkenine göre sosyal bilimler alanındaki okul yöneticileri sosyal bütünleşme düzeyleri diğer alanlardaki okul yöneticilerinin sosyal bütünleşme boyutlarına göre daha yüksek çıkmıştır.
- Fen edebiyat fakültelerinden mezun olan okul yöneticileri okullarının sosyal bütünleşmeyi en fazla düzeyde sağladığını, diğer fakültelerinden mezun olan okul yöneticileri ise okullarının sosyal bütünleşmeyi en az düzeyde sağladığını düşünmüştür.

5.1.11 Öğretmenlerin Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin Sonuçları

- Özel okullarda görev yapan öğretmenler, kamu okullarda görev yapan öğretmenlere göre, okullarını daha fazla demokratik bulmuştur.

- Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin en fazla; “Hak ve sorumluluklarımı biliyorum” , en az ise “Bu okulda kuralların daha iyi olmasıyla yapabileceklerim sınırlıdır” ifadesine katılım göstermiştir.
- Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre, okullarını daha demokratik bulmuştur.
- Okul türü değişkenine göre ilkokullarda görev yapan öğretmenler, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere göre okullarını daha fazla demokratik bulmuştur.
- Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre okullarını daha demokratik bulmuştur.
- Sosyal bilimler alanındaki öğretmenler en fazla düzeyde okullarını daha demokratik bulmuşken, fen bilimleri alanındaki öğretmenler ise en az düzeyde okullarını demokratik bulmuştur.
- Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler en fazla düzeyde okullarını daha demokratik bulmuşken, fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenler ise en az düzeyde okullarını demokratik bulmuştur.

5.1.12 Okul Yöneticilerinin Demokratik Ortam Boyutuna İlişkin Sonuçları

- Özel okullarda görev yapan okul yöneticileri, kamu okullarında görev yapan okul yöneticilerine göre okullarını daha fazla demokratik bulmuştur.
- Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin en fazla; “Hak ve sorumluluklarımı biliyorum” , en az ise “İşimle ilgili problemleri özgürce üstlerimle konuşabilirim” ifadesine katılım göstermiştir.
- Kadın okul yöneticileri, erkek okul yöneticilerine göre okullarını daha fazla demokratik bulmuştur.
- Okul türü değişkenine göre ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri, imam hatip okullarında görev yapan okul yöneticilerine göre okullarını daha fazla demokratik bulmuştur.
- Branş öğretmeni olan okul yöneticileri, sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerine göre okullarını daha fazla demokratik bulmuştur.

- Fen bilimleri alanındaki okul yöneticileri en az düzeyde okullarını daha demokratik bulmuşken, diğer bilim alanındaki okul yöneticileri ise en az düzeyde okullarını demokratik bulmuştur.
- Eğitim fakültesinden mezun olan okul yöneticileri en fazla düzeyde okullarını daha demokratik bulmuşken, diğer fakültelerden mezun olan okul yöneticileri ise en az düzeyde okullarını demokratik bulmuştur.

5.1.13 Öğretmenlerin Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin Sonuçları

- Kamu okullarında görev yapan öğretmenler, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre, yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücreti veya olanakları daha fazla düzeyde uygun ve adil bulmuştur.
- Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenler en fazla; “Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum” ifadesine katılmışlardır. Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenler en az, “Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum” ifadeleri olmuştur.
- Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücreti veya olanakları daha az uygun ve adil bulmuştur.
- Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücreti veya olanakları daha çok ve uygun ve adil bulmuştur.
- Okul türü değişkenine göre imam hatip okullarında görev yapan öğretmenler, anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlere göre yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücreti veya olanakları daha fazla uygun ve adil bulmuştur.
- Branş değişkenine göre, sosyal bilimleri branşında ki öğretmenler, diğer branşlarda ki öğretmenlere göre yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücreti veya olanakları daha fazla uygun ve adil bulmuştur.
- Fen Edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenler, Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere göre yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücreti veya olanakları daha az uygun ve adil bulmuştur.

5.1.14. Okul Yöneticilerinin Uygun ve Adil Karşılık Boyutuna İlişkin Sonuçları

- Kamu okullarında görev yapan okul yöneticileri, özel okullarda görev yapan okul yöneticilerine göre, yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücreti veya olanakları daha çok uygun ve adil bulmuştur.
- Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan okul yöneticileri en fazla; “Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum” ifadesine katılmıştır. Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan okul yöneticileri en az, “İşsiz kalma korkusu olmasa bu ücretle bu işte çalışmazdım” ifadesine katılım göstermiştir.
- Erkek okul yöneticileri, kadın okul yöneticilerine göre yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücreti veya olanakları daha az uygun ve adil bulmuştur.
- Branş öğretmeni olan okul yöneticileri, sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerine göre yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücreti veya olanakları daha çok ve uygun ve adil bulmuştur.
- Okul türü değişkenine göre imam hatip okullarında görev yapan okul yöneticileri, meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerine göre yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücreti veya olanakları daha fazla uygun ve adil bulmuştur.
- Branş değişkenine göre, sosyal bilimler branşında ki okul yöneticileri, diğer branşlarda ki okul yöneticilerine göre yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücreti veya olanakları daha fazla uygun ve adil bulmuştur.
- Fen edebiyat fakültelerinden mezun olan okul yöneticileri, diğer fakültelerinden mezun olan okul yöneticilerine göre yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücreti veya olanakları daha fazla uygun ve adil bulmuştur.

5.2 Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Örgütsel Değerlere İlişkin Sonuçları

- Kamu okulları ve özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel değer algıları öğretmenlerin örgütsel değer algılarına göre daha yüksektir.

- Öğretmenlerin örgütsel değer algılarına ilişkin en yüksek ortalamaya sahip ilk dört madde: “Dürüstlük”, “İnsana Saygı”, “Demokrasi”, “Çalışkanlık” olurken, en az katıldıkları madde ise: “Dindarlık” olmuştur.
- Okul yöneticilerinin örgütsel değer algılarına ilişkin en yüksek ortalamaya sahip ilk beş madde: “Dürüstlük”, “Eşitlik”, “Demokrasi”, “Çalışkanlık”, “Fedakarlık” olurken, en az katıldıkları iki madde ise: “Para” ve “Laiklik” olmuştur.
- Öğretmenlerin örgütsel değer algı durumları ile ilgili olarak cinsiyet, yaş, fakülte, branş alanı, okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Öğretmenlerin örgütsel değer algı durumları ile ilgili olarak branş, kurum yapısı, okul türüne, yönetim stiline, öğretmen görüşünün alınmasına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.
- Okul yöneticilerinin örgütsel değer algı durumları ile ilgili olarak cinsiyet, branş, kurum yapısı, fakülte, okuldaki hizmet süresi, branş alanı, yönetim stiline göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Okul yöneticilerinin örgütsel değer algı durumları ile ilgili olarak yaş, okul türü, öğretmen görüşünün alınmasına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.
- Öğretmenlerin örgütsel değer algılarının sınıf öğretmeni olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.
- Kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algıları, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algılarına göre daha yüksek düzeydedir.
- İmam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algıları en yüksek düzeye sahipken, anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algıları en düşük düzeydedir.
- Yönetim stiline göre okullarının demokratik yönetim şekli ile yönetildiğini düşünen öğretmenlerin örgütsel değer algıları en yüksek düzeye sahipken, okullarının otoriter bir şekilde yönetildiğini düşünen öğretmenlerin örgütsel değer algıları en düşük düzeydedir.

- Öğretmen görüşünün alınması değişkenine göre görüşlerinin her zaman alındığını düşünen öğretmenlerin örgütsel değer algıları en yüksek düzeye sahipken, görüşlerinin hiçbir zaman alınmadığını belirten öğretmenlerin örgütsel değer algıları en düşük düzeydedir.
- Okul yöneticilerinden ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel değer algıları en yüksek düzeye sahipken, ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel değer algıları ise en düşük düzeye sahip olmuştur.
- Okul yöneticilerinden öğretmen görüşünün her zaman alındığını düşünenlerin örgütsel değer algıları en yüksek düzeye sahipken, öğretmen görüşünün ara sıra alındığını düşünen okul yöneticilerinin örgütsel değer algıları en düşük düzeydedir.

5.3 Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin İş Yaşamı Kalitelerinin Örgütsel Değer Algılarını Yordamasına İlişkin Sonuçları

- Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer yönetimi arasında pozitif yönde düşük bir ilişki tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesinin alt boyutları tümü birlikte, örgütsel değer yönetiminin bütün alt boyutlarının %12'sini açıklamaktadır.
- Öğretmenlerin standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel değer üzerindeki görece önem sırası; demokratik ortam, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, toplam yaşam alanı, uygun adil karşılık, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşmedir.
- Okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.
- Okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesinin alt boyutları tümü birlikte, örgütsel değer algılarının bütün alt boyutlarının %35'ini açıklamaktadır.
- Okul yöneticilerinin standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel değer üzerindeki görece önem sırası; demokratik ortam, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, toplam yaşam alanı,

uygun adil karşılık, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sosyal sorumluluk, sosyal bütünleşme olmuştur.

5.4 Öneriler

Araştırma sonuçları ışığında ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik olarak yapılabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir.

5.4.1. İş Yaşamı Kalitesine İlişkin Öneriler

- Kamu okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin toplam yaşam alanı boyutu özel okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin toplam yaşam alanı boyutuna göre daha fazla geliştirilmelidir. Kamu okullarındaki çalışma şartları okul yöneticileri ve öğretmenler için daha uygun hale getirilmeli ve mesleklerinin toplam yaşam alanına yönelik etkisi pozitif yönde geliştirilmelidir.
- Meslek liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler için okullar daha güvenli ve sağlıklı hale getirilmelidir. Okullar, çalışanların ve öğrencilerin içinde huzur bulduğu, duygu, düşünce ve taleplerini okul idaresi ile rahatça paylaşabildiği, yöneticilerinin insan ilişkileri açısından yeterli alt yapıya ve donanımına sahip olduğu, öğretmenler arasında arkadaşça, saygılı, doğal ve içten ilişkilerin olduğu, sıkıntılı anlarında birbirine destek olunduğu, iş görenlerin adeta bir aile ortamı oluşturduğu duruma getirilmelidir. Okullarda son zamanlarda öğrencilerin hem kendi aralarında hem de öğretmenleri arasında artan şiddet olayları da okulları güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları dışına taşımıştır. Bu durumun önlenmesi adına okullara güvenlik elemanları, güvenlik kameraları yerleştirilerek çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Bu tedbir korucu bir önlem de olsa okul çevresi ve dışı için bu önlemler yeterli olmayacaktır. Şiddetin önlenmesi için bütün paydaşların ortak hareket etmesi yani bir anlamda MEB, aileler, medya kuruluşları, belediyeler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve gerekli kurum ve kuruluşlarla işbirliğine gidilmeli, öğrencileri şiddete yönlendiren faktörlerle ilgili çalışmalar yapılmalı, televizyon programları, eğitim seminerleri ve paneller düzenlenmelidir. Okul içerisinde öğrencilerin boş

zamanlarını en iyi şekilde değerlendirecekleri sanatsal, sportif ve kültürel faaliyetlere ağırlık verilmelidir. Eğitimin öncelikle aile içerisinde başladığını düşünerek velilere yönelik farkındalık, şiddeti ve saldırganlığı önleyici tedbirler, iletişim becerileri ve çatışma çözme becerileri kazandırılmalıdır. Bu programlara öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personelinde katılımı sağlanmalıdır.

- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iç dinamiklerinin iletilmesi ve geliştirilmesine rehberlik edecek ve yönlendirecek müfettişler görevlendirilmelidir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin yeteneklerini ortaya çıkarabilecekleri ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilecekleri ortamlar oluşturmalıdır. Bu hizmetin yalnızca okul içinde değil okul dışında da topluma hizmet verebileceği ortamlar sağlanmalıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin belitmiş olduğu bu katkıların kamu okulları ve özel okullarda sürekliliği sağlanmalıdır. Aynı zamanda bu katkı ve kolaylıklar MEB, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından da karşılanmalıdır. MEB’de kamu okulları için okul yöneticileri ve öğretmenlerin işgören kapasitesinin geliştirilmesine yönelik daha etkin ve verimli çalışmalar yapılmalı, hizmet içi eğitim öğretim etkinliklerini daha nitelikli ve düzeyli hale getirilmeli bu konuda üniversitelerde ki ilgili eğitim bölümlerinden yardım alınmalıdır.
- Kamu (devlet) okulları çevreye yönelik kültür, sanat, müzik, tiyatro tarzı etkinlikleri düzenleyerek, bütün paydaşları eğitim ortamına katmalı böylece her kesimin desteği alınmalıdır. Çevrenin yeşillendirilmesi ormanların korunması ve geliştirilmesiyle ilgili halka yönelik seminerler, tiyatrolar düzenlemeli veya çeşitli etkinliklerin düzenlenmesine öncülük etmelidir. Okullar, halkla birlikte çevrenin yeşillendirilmesine (toplu ağaç dikme etkinliği vb.) yönelik etkinliklerde birlikte yer almalıdır.
- Okul yöneticileri okullarında, öğretmenler arasında güvensizliği değil güveni pekiştirecek, işbirliğini geliştirecek, birlik ve beraberliği kazandıracak ve böylece bağlılığı oluşturacak ortamlar hazırlamalıdır. MEB ve üniversitelerin eğitim fakültelerindeki eğitim yönetimi ve denetimi bölümleri, tarafından okul yöneticilerine ve öğretmenlere insan ilişkileri,

iletişim ve beraber çalışma konusunda eğitimler verilmeli ve uygulamalı çalışmalar yaptırılmalıdır.

- Okullarda demokratik bir ortamın oluşturulması öncelikle yöneticilerin yeterlikleriyle ve bu yeterliklerin geliştirilmesi, iyileştirilmesi konusunda yöneticilerin ilgili yeterlikleri MEB, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile işbirliğiyle geliştirilmelidir. Bu konuda öğretmenlere ve okul yöneticilerine yıl içerisinde hizmetiçi eğitimler ve seminerler verilebilir.
- Okullarda uygulanan kuralların oluşturulmasında öğretmenlerin fikirleri alınmalıdır. Öğretmenlerin görüşleri değerli kabul edilerek bu konuda cinsiyet, branş ve kıdem ayrımcılığı yapılmamalıdır.
- Öğretmenlere insanca yaşamalarını sağlayacak ve emekli oldukları zamanda yeterli imkanlara ve paraya sahip olmaları bunu tedarik edebilmek için ek iş yapma gereksinimi hissettirmeyecek bir ücret verilmelidir.
- Okul yöneticilerinin katıldıkları hizmetiçi eğitimlere ve eğitim derecelerine göre ücret değişimine gidilmeli, ücrete karşı çalışanlarda yeterli düzeyde bir doyum sağlanmalıdır.
- Okul yöneticileri çalıştıkları kurumlarda çalışanlar ve öğrenciler arasında demokratik ortamın geliştirilmesine yönelik seminerlere ve eğitim ortamlarına katılmalıdır.
- Okul müdürleri sosyal sorumluluk anlayışında topluma hizmet etmeyi bir görev olarak benimsemelidir.
- MEB ve okul müdürleri işgörenlere güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları oluşturabilir. MEB öğretmenlerin ücretlerini ve özlük haklarını düzenleyebilir. Okullarda sosyal bütünleşme ve demokratik ortam geliştirilerek öğretmenlerin örgütsel değer algıları yükseltilebilir.
- MEB ve okul yöneticileri işgörenlere okullarda güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları oluşturabilir, öğretmenlerin uygun ve adil karşılık anlayışı ile görev yapacakları çalışma ortamları oluşturmalıdır.

5.4.2 Örgütsel Değerlere İlişkin Öneriler

- Öğretmenlerin toplumun şekillenmesinde en önemli paya sahip olduğu düşünülerek değerler eğitime yönelik çalışmaların yoğunlaştırılması ve veli, öğretmen ve öğrencilerin bu çalışmalarda aktif olarak görev aldırılmaları sağlanmalıdır.
- Sosyal içeriği yüksek ve değerlere yönelik çalışmaların öğretmenler tarafından daha fazla gerçekleştirilmeli, diğer öğretmenlere örnek teşkil edecek şekilde çalışmaların el birliği içerisinde uygun bir sinerjik ortam yaratılarak yapılmalıdır.
- Öğretmenlerde örgütsel değer algısının iyi bir düzeyde olabilmesi için okul yönetimi ve başta MEB demokratik ortamın oluşturulması yönünde olumlu adımlar atmalıdır.
- Özel okullardaki örgütsel değer algıları sosyal sorumluluk projeleriyle ve okullarda sinerjik bir ortamın geliştirilmesi ile iyileştirilebilir.
- Anadolu liselerindeki örgütsel değer algılarının geliştirilmesi adına bütün paydaşların ortak hareket etmeleri ve değerlerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekir.
- Öğretmenlerin örgütsel değer algılarının yükselmesi için okullar, MEB ve üniversitelerden yardım talep edilerek işgörenlerinin kapasitesini geliştirmeye yönelik programlar düzenlenebilir.
- Okul yöneticilerinin örgütsel değer algılarının yükselmesi için okullar, MEB ve üniversiteler bir arada hareket ederel sosyal sorumluluk projelerinin yaygınlaştırılmasına yönelik programlar düzenleyebilir.
- Okul yöneticileri değerlerin geliştirilmesi adına maddi ihtiyacı olan öğrencilere yönelik okullarında kermesler ve yardım kampanyaları düzenleyebilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Akbaba, S. (1996). *Ortaöğretim Okullarının Örgütsel Sağlığı (Bolu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aksay, O. ve Ural, A. (2008). “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okulla İlgili Kararlara Katılımı”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 433-460.

Aksu, M. (2002). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Anı Yayınları.

Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). “İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yargılarının Betimlenmesi: (Kırşehir İli Örneği)”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (3), 607-622.

Altinkurt, Y. ve Bali, A. (2009). “Stratejik Planlama Çalışmaları Çerçevesinde Milli Eğitim Müdürlüğü Çalışanlarının ve Milli Eğitim Müdürlüğünden Hizmet Alanların Kuruma İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi (Kütahya ili)”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 323-332.

Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2010). “Değerlere Göre Yönetim ve Örgütsel Adalet İlişkisinin Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre İncelenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16 (4), 463-485.

Anayasa. (1924). 430 Sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu.

Aydın, İ. P. (2001). *Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Ayut, S. (2007). *Örgütsel Adalet, Birey-Örgüt Uyumu ile Çalışanların İşle İlgili Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bakioğlu, A. ve İnandı, Y. (2001). “Öğretmenin Kariyer Gelişiminde Müdürün Görevleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28 (28), 513-529.

Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. (Geliştirilmiş İkinci Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). “Yönetici ve Öğretmenlerin Okullarında Farklılıkların Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (32), 25-43.

Başaran, İ. E. (1984). *Eğitime Giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Başol, G. ve Altay, M. (2009). “Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15 (58), 191-216.

Baysal, A. C. (1993). *Çalışma Yaşamında İnsan*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İİBF Yayınları.

Bolduc, R. R. (2002). *An Analysis of The Relationship Between Quality of Work Life and Motivation for Correctional Services Officers in The Montreal Area*. Ph.D. Thesis, Canada: Mc Gill University.

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., ve Acar, V. (2012). “Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler”, *Milli Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 41 (194), 31-50.

Bütüner, O. (2011). *İşletmelerde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Değerlerin İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarına Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bridge, B. (2003). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Cheng Y.C. (1993). “Profiles of Organizational Culture and Effective Schools”, *School Effectiveness and School Improvement Review*, 4 (2), 85-110.

Coşkun, T. (2011). *Bankacılık Sektöründe Katımlı Yönetim Uygulamaları: Özel ve Kamu Bankaları Üzerinde Bir Alan Araştırması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Çağlayan, A. (2003). *Eğitimde Kalite Yolculuğu*. İstanbul: Gülhane Yayınları.

Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çinkır, Ş. ve Çetin, S. K. (2010). “Öğretmenlerin Okullarda Mesleki Çalışma İlişkileri Hakkındaki Görüşleri”, *Educational Administration: Theory and Practice Review*, 16 (3), 351-376.

Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde Motivasyon ve İş Yaşam Kalitesi: Bir Kamu Kuruluşundaki Yönetici Personelin Motivasyon Seviyelerinin Tespit Edilerek İş Yaşam Kalitesinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Demir, M. (2011). “İşgörenlerin Çalışma Yaşamı Kalitesi Algılamalarının İşte Kalma Niyeti ve İşe Devamsızlık ile İlişkisi”, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11 (3): 453-464.

Demirci, K. ve Aydemir, M. (2006). “Örgütsel Değerlerin İşletmelerin Sosyal Sorumluluk Anlayışlarını Belirlemedeki Rolü: Bursa İlinde Gerçekleştirilen Bir Araştırma”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20 (2), 311-326.

Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlere Dayalı Yönetim Uygulamalarının Okul Kültürüne Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18 (4), 523-544.

- Dikmetaş, E. (2006). “Hastane Personelinin Çalışma İş Yaşam Kalitesine Yönelik Bir Araştırma”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 169-182.
- Dindaroğlu, K. (2007). *Örgütsel İletişimin Etkinliğinin Katımlı Yönetim Faaliyetlerine Etkisi ve Tavşanlı İlçesi Mermer Sektörü Uygulaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Academy Plus Yayınevi.
- Durmaz, A. (2015). *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Erdem, M. (2008). “Öğretmen Algılarına Göre Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16 (4), 511-536.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). “Özel ve Resmi Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri”, *Education and Science/Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (161), 271-286.
- Gemici, Y. (2008). *Eğitimde Sendika-Yönetim İlişkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). “Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89-102.

- Green, D. (1994). *What is Quality in Higher Education?*. Society for Research into Higher Education, Ltd. England: London.
- Güder, N. (2014). *Hemşirelerin İş Rotasyonuna Yönelik Görüşleri: Bir Üniversite Hastanesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hürgüner, G. (1998). “Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13 (13), 11-22.
- İncir, G. (1991). Çalışma Yaşamının Kalitesinin Geliştirilmesi, Üçüncü Ergonomi Kongresi, Ankara: ODTÜ MPM Yayınları, 441, 230-243.
- İşçi, E., Taştan Bal, S. ve Akyol, Ç. (2013). “Örgütsel Güvenin İşe Yabancılaşma Üzerindeki Etkisinde Yöneticinin ve İletişim Becerisinin Rolü: Özel Hastane Çalışanları Örneği”, *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 2 (3), 95-113.
- Işık, M. (2014). *Çağrı Merkezlerinde Takım Çalışması ve Örgütsel Güven İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Izgar, H., Ertekin, A. L. ve Deniz, M. E. (2009). “Aynı İş Kolunda Çalışan Sendikalı ve Sendikasız İşgörenlerin İş Doymumu”, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 105-114.

- Jones, G. R. (1998). “The Experience and Evolution of Trust: İmplications for Cooperation and Teamwork”, *Academy of Management Review*, 23 (3), 531–547.
- Kanbur, A. (2008). “Küreselleşme Sürecinde Post Modern Örgüt Yapıları”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 387-404.
- Karaeminoğulları, A. (2014). *Birey-Örgüt Uyumunun Ahlaki Değerlendirmeler ve Ahkali Niyet Üzerindeki Etkisinin Kùltürler Arası Bağlamda İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakurum, M. (2005). *The Effects of Person-Organization Fit on Employee Job Satisfaction, Performance and Organizational Commitment in a Turkish Public Organization*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Ankara.
- Karakuş, H. (2011). “Hemşirelerin İş Tatmin Düzeyleri: Sivas İli Örneği”, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 46-57.
- Karasar, N. (1991). *Rapor Hazırlama*. (Beşinci Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (Sekizinci Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karip, E. (1996). “Etkili Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi”, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2 (2), 245-257.

- Keskin. A. ve Keskin B. (2005). *Eğitimde Toplam Kalite-Okul Yönetiminde Kalite Arayışı*. Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
- Kılıç, E. (2008). *İş Tatmini ve İş Rotasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, M. (2010). “Stratejik Yönetim Sürecinde Değerler, Vizyon ve Misyon Kavramları Arasındaki İlişki”, *Sosyo Ekonomi Dergisi*, 13 (13), 82-97.
- Kılıç R. ve Keklik B. (2012). “Sağlık Çalışanlarında İş Yaşam Kalitesi ve Motivasyona Etkisi Üzerine Bir Araştırma”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 147-160.
- Kızılçelik, S. ve Erdem, Y. (1994). *Açıklamalı Sosyoloji Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Kristof, A. L. (1996). “Person-Organization Fit: An Integrative Review of Its Conceptualizations, Measurement, and Implications”, *Personnel Psychology Review*, 49 (1), 1-49.
- Kutlu, H. A. (2007). “Kaliteyi Algılamadaki Farklılıklar Üzerine Kafkas Üniversitesi Öğrencileri Arasında Bir Araştırma”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21 (1), 247-262.

Kuyzu, Ş.D. (2007). *Küçük ve Orta Ölçekli İşletmelerde Ücret ve Ödüllendirme Yöntemleri Konusunda İşgören Algılamaları: Kahramanmaraş Tekstil İşletmelerinde Bir Alan Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Küçükusta, D. (2007). *Konaklama İşletmelerinde İş-Yaşam Dengesinin Çalışma Yaşamı Kalitesine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Lawler, E. E. ve Suttle, J. L. (1973). "Expectancy Theory and Job Behavior", *Organizational Behavior and Human Performance*, 9 (3), 482-503.

Lopez, T. B. (1999). *Person-Organization Fit: A Market Orientation Customer Orientation Perspective*. 1 (3). Erişim: Aralık 2014, <http://www.sbaer.uca.edu/research>.

Martel Jean P. ve Gilles D. (2006). "Quality of Work Life: Theoretical and Methodological Problems, and Presentation of a New Model and Measuring Instrument", *Social Indicators Research Review*, 77 (2), 333-368.

Meb, (2012). *Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği*. Resmi Gazete, 4 (1.c).

Müezzinoğlu, G. (2012). *Örgüt Kültürü ile Katımlı Yönetimin Etkileşimi ve Sağlık Sektöründe Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Numanoğlu, G. (2001). “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 113–123.

Özdayı, N. (1990). *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, S. (1986). *Kamu Ödeme Sistemi İçinde Öğretmen Ücretlerinin Yeri ve Sağladığı Doyum*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, S. M. (2007). “Öğretim Süreçlerinde Toplam Kalite İlkelerinin Uygulanmasının Öğrencilerin Tutumlarına ve Başarılarına Etkisi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15 (2), 521–536.

Özden Y. (1996). “Okullarda Katımlı Yönetim”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7 (7), 427-438.

Özkalp, E. (2003). “Örgütlerde İşin Çalışanlar İçin Anlamı ve İş Dizaynı”, *Kamu-iş Dergisi*, 7 (2), 1-26.

Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik Açıdan Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlerin Toplumdaki Yeri, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Algılarına Göre: (Zonguldak İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztuna, B. (2007). *ISO 9001:2000 Kalite Yönetim Sisteminin İş Yaşamı Kalitesine Katkısı: Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Pehlivan, İ. (1990). “Örgütün Davranışsal Sorunlarını Azaltma Yaklaşımları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 163-173.
- Pillay, H., Goddard, R. ve Wilss, L. (2005). “Well-being, Burnout and Competence: Implications for Teachers”, *Australian Journal of Teacher Education Review*, 30 (2), 22–33.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Teachers College Press.
- Sağnak, M. (2004). “Örgütlerde Değerler Yönünden Birey Örgüt Uyumu ve Sonuçları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10 (37), 72-95.
- Sağnak, M. (2005), “Örgüt ve Yönetimde Değerlerin Önemi”, *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (166), 149-158.
- Sekiguchi, T. (2004). “Person-Organization Fit and Person-Job Fit in Employee Selection: A Review of The Literature”, *Osaka Keidai Ronshu Review*, 54 (6), 179–196.
- Sezgin, F. (2006). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Birey-Örgüt Değer Uyumuna İlişkin Algıları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12 (4), 557-583.
- Solmuş, T. (2000). “İş Yaşamında Kalite ve Kaliteyi Arttırmaya Yönelik Programlar”, *Türk Psikoloji Bülteni*, 18, 37-42.

- Şaylan, G. (1973). “Çalışma Özendiricileri”, *Amme İdaresi Dergisi*, 6 (4), 25-36.
- Şermet, M. C. (2009). *İnsan Kaynaklarında İş Rotasyonu Tekniği ve Bir Uygulama*.
Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Bursa.
- Tan, M. (2003). “Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri ve Önemi”,
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (13), 89-101.
- Taşdan, M. ve Yılmaz, K. (2008). “Organizational Citizenship and Organizational
Justice Scales Adaptation to Turkish”, *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33
(150), 87-96.
- Taşdan M. ve Erdem M. (2010). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşamı
Kalitesi ile Örgütsel Değer Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi”, *Yüzüncü Yıl
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 92-113.
- Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi*. (Dokuzuncu Baskı). Ankara: Pegem A
Yayıncılık.
- Telef, B. B. (2011). “Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş doyumları, Yaşam Doyumları
ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi”, *İlköğretim Online Dergisi*, 10 (1), 91-
108.
- Turan, S., Durceylan, B. ve Şişman, M. (2005). “Üniversite Yöneticilerinin
Benimsedikleri İdari ve Kültürel Değerler”, *Manas Üniversitesi Sosyal
Bilimler Dergisi*, 13, 181-202.

- Türkan, M. (1999). *Ortaöğretim (Lise) Öğretmenlerinin Beklenti ve Sorunları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türker, E. ve Kılıç, R. (2006). “Kalite Çemberlerinde Lider ve Liderlik Fonksiyonu”, *Mevzuat Dergisi*, 9 (98).
- Tütüncü, Ö. (2008). “SA 8000 Sosyal Sorumluluk Standardı ile İş Yaşamı Kalitesi Arasındaki İlişki”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (2), 169-199.
- Tüz, M. V. (2001). “Kendi Kendini Yöneten Takım Kavramı ve Bu Takımların Gelişim Aşamaları”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 123-136.
- Uçar, R. (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Van İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Uğur, E. ve Abaan S. (2008). “Hemşirelerin İş Yaşamı Kalitesi ve Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri”, *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences Dergisi*, 28 (3), 297-310.
- Uysal, G. (2002). “Çalışma Yaşamının Kalitesi ve Çağdaş Yönetim”, *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 4 (1), 278.

Ürüt, Z. (2006). *Avrupa Kalite Ödülü Modelinin Eğitim Kurumlarında Uygulanması ve Modelin Performansa Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Walton, R. E. (1975). *Criteria for Quality of Work Life*. New York: Free Press.

Vurgun, L. ve Öztop, S. (2011). “Yönetim ve Örgüt Kültüründe Değerlerin Önemi”, *Süleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences Review*, 16 (3), 217-230.

Yaman, E. ve Çetin, M. (2004). “Kaliteli Okulda Etkin Yönetim Anlayışının Bir Göstergesi: Takım Çalışmaları”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 43-54.

Yazıcı, K. (2006). “Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış”, *Türklük Bilimi Araştırmalar Dergisi*, 19, 499-522.

Yılmaz, F. (2006). *Performans Değerlendirme Sisteminin İşletme Verimliliği Üzerine Etkisi ve Örnek Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarında Bireysel ve Örgütsel Değerler ve Okul Yöneticilerinin Okullarını Bu Değerlere Göre Yönetme Durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, K. (2007). “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Değerlere Göre Yönetim ile İlgili Görüşleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13 (52), 639-664.

Yüçetürk, E. E. (2012). “İşyerlerindeki Yıldırma Eylemlerini Önlenmede Sendikaların Rolü: Nitel Bir Araştırma”, *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 4 (35), 41-72.

Yüksel, İ. (2004). “Çalışma Yaşamı Kalitesinin Tipik ve Atipik İstihdam Açısından İncelenmesi”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5 (1), 47-58.



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929/605/940340

04/03/2014

Konu: Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı (2012/13 Genelge) emirleri.

Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans Programı Öğrencisi Venhar KAPLAN'ın Listede belirtilen Müdürlüğümüze bağlı merkez ilkökul, ortaokul ve liselerde öğretmenler ve okul yöneticilerine yönelik "Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin İş Yaşamı Kalitesi ile Örgütsel Değer Algıları Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans çalışması yapması isteği ile ilgili Harran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 18/02/2014 tarih ve 216-1468 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans Programı Öğrencisi Venhar KAPLAN'ın Listede belirtilen Müdürlüğümüze bağlı merkez ilkökul, ortaokul ve liselerde öğretmenler ve okul yöneticilerine yönelik "Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin İş Yaşamı Kalitesi ile Örgütsel Değer Algıları Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans çalışması yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Bahameddin KARAKÖSE
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
04/03/2014
Haluk TUNÇSU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Örneği (7 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hacı Saki Mah. Osman Kavuncu Bul.
No:40/B 38010 Kocasinan/KAYSERİ
Elektronik Ağ: www.kayseri.meb.gov.tr
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Bahameddin KARAKÖSE (Şube Müdürü)

Tel: (0 352) 330 11 25(160)
Faks: (0 352) 336 76 04

ANKETLERİN UYGULANACAĞI KAYSERİ(Merkez) Okullar

İİ	Okul Adı
	Kayseri Anadolu Lisesi
	Atatürk Çok Programlı Lisesi
	Fatma Kemal Timuçin Anadolu Lisesi
	Fatma Zehra Dülgeroğlu İlköğretim Okulu
	Halide Nusret Zorlutuna Kız Meslek Lisesi ✓
	Osman Hilmi Kalpaklıoğlu İlköğretim Okulu
	Rauf Denктаş İlköğretim Okulu
	Şehit Binbaşı Mahmut Şahin İlköğretim Okulu
	Talas Atatürk Anadolu Teknik Lisesi Ve Endüstri Meslek Lisesi
	Talas Lisesi
	Gazi Paşa İlköğretim Okulu
	Alparslan İlköğretim Okulu
	Feridun Cıngılı İlköğretim Okulu
	Hacı Mustafa Gaziöğlu Ortaokulu
	Kadir Has İlköğretim Okulu
	Refika Küçük çalık Ortaokulu
	Besime Özderici İlköğretim Okulu
	50.yıl Dedeman İlköğretim Okulu
	Birlik Mensucat İlköğretim Okulu
	Osman Kavuncu Ortaokulu
	Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu
	Behice Yazgan Kız Lisesi →
	Arif Molu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
	Atatürk Kız Teknik ve Meslek Lisesi
	Kayseri Aydınlıkevler Lisesi
	Melikgazi İstikbal Lisesi
	Melikgazi Mustafa Eminoğlu Anadolu Lisesi
	Melikgazi İmam Hatip Lisesi
	Özel Safa Lisesi
	Özel Ufuk Lisesi
	Özel İstikbal Lisesi
	Özel Yılmaz Akansu Koleji
	Özel Tekden İlköğretim Okulu
	Özel Hunat Hatun Anadolu Lisesi
	Ali Rıza Özderici Anadolu Lisesi

KAYSERİ

Değerli Katılımcı;

Kayseri Kültür Varlıkları ve Turizm Bakanlığı Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Denetimi Teftişi ve Ekonomisi Bölümünde Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez çalışmam "Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin İş Yaşamı Kalitesi ile Örgütsel Değer Algıları arasındaki İlişki"nin incelemesidir. Bu kapsamda Kayseri merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algılamalarına göre iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Anket iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde sizlerle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise iş yaşamı kalitesi ve örgütsel değerler ölçeği yer almaktadır. Yapacağınız değerlendirmelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecek ve elde edilen bilgilerin doğruluğunu artıracaktır. Lütfen, tüm soruları eksiksiz ve samimiyetle doldurmanızı rica eder, katkılarınız için teşekkür ederiz.

Venhar KAPLAN
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1-Cinsiyetiniz	: Kadın []1 Erkek []2
2-Yaşınız	: 30 yaş ve altı []1 31-40 yaş arası []2 41-50 yaş arası []3 51 ve üzeri []4
3-Medeni Durum	: Evli[]1, Bekar[]2
4- Göreviniz	: Müdür []1 Müdür Yardımcısı []2 Öğretmen []3
5-Branşınız	: Sınıf Öğrt. []1, Anaokulu Öğrt. []2, Branş Öğrt. []3
6-Branş Alanınız	: Fen Bilimleri[]1, Sosyal Bilimler[]2, Diğer []3,
7-Bitirdiğiniz Son Eğitim Kurumu	: Ön Lisans []1, Lisans []2, Yüksek Lisans []3, Doktora ve üzeri []4
8-Bitirdiğiniz Fakülte	: Eğitim Fakültesi []1, Fen Edebiyat Fakültesi []2, Diğer []3,
9-Kurumunuzun Yapısı	: Devlet(Kamu)[]1, Özel []2,
10- Okulunuzun Türü	: İlkokul []1,Ortaokul []2,Genel Lise []3,Anadolu Lisesi []4 İmam Hatip Lisesi []5, Meslek Lisesi []6, Diğer []7
11-Yöneticilikte Kaçınıcı Yılıınız	: 1-4 yıl []1, 5-8 yıl []2, 9-13 yıl []3, 14 yıl ve üzeri []4
12-Öğretmenlikte Kaçınıcı Yılıınız	: 1-4 yıl []1, 5-8 yıl []2, 9-13 yıl []3, 14 yıl ve üzeri []4,
13-Sendika Üyeliliğiniz Var mı?	: Evet []1, Hayır []2
14-Kurumunuzun Yönetim Stili	: Demokratik []1, Otoriter []2, İlgisiz []3, Diğer []4,
15-Hizmetiçi Eğitim Kurslarına Kaç Kez Katıldınız:	Hiç Katılmadım []1, 1-2 kez []2, 3-4 kez []3, 5 ve daha fazla []4
16-Kurumunuzdaki Öğretmen Sayısı	: 5-10 []1, 11-20 []2, 20 ve üzeri []3,
17-Okulunuzdaki Hizmet Süreniz	:0-2 yıl []1, 3-8 yıl []2, 8-15 yıl []3, 15 ve üzeri []4,
18-Okulunuzun Teknik ve Eğitim Açısından Yeterliliği:	Az []1, Orta []2, Tam []3,
19-Okulunuzda Öğretmen Görüşünün Alınması	: Hiç []1, Ara-sıra []2, Her zaman []3,
20- Aylık Okuduğunuz Kitap Sayısı	: 0-2 []1, 3-7 []2, 8 ve üzeri []4
21- Bir Yıl İçerisinde İşe Gitmedeki Devamsızlık Durumunuz :	0-2gün []1, 3-7 gün []2, 8-15 gün []3, 16 ve üzeri []4

ALİTESİ		Davranışla İlgili Katılım Düzeyiniz					
		H	A	O	Ç	T	
		i	z	r	o	a	
		ç	t	t	k	m	
...den her birini sonra, bu ifadelerde davranışı ...lerin ve okul ...lerinin ne derece ...diklerini, okulunuzun ...sını yönlendiren ilke ...ması açısından taşıdıkları öneme göre derecelendirmeniz gerekmektedir. Yapacağınız işaretleme gösterdiğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecek ve elde edilen bilgilerin doğruluğunu artıracaktır.							
TOPLAM YAŞAM ALANI							
1. Hayatından memnunuz.							
2. Eğer yeniden dünyaya gelsen yaşamda Hiç bir şeyi değiştirmedim.							
3. Hayatım idealiime yakındır.							
4. Hayattan istediğim önemli şeyleri elde ettim.							
5. Hayatım, yakın çevremdeki birçok kişinin hayatından daha iyidir.							
6. Mesleğim gereği çevre ...irmem hayatımı olumsuz etkiledi.							
7. İşimi, aksamları ve hafta sonları eve taşıyım.							
GÜVENLİ VE SAĞLIKLI YAŞAM KOŞULLARI							
8. Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir.							
9. Bu okulda derslik sayısı eğitim ve öğretim açısından yeterlidir.							
10. Bu okul sosyal ve kültürel etkinlikler bakımından yeterli fiziki donanıma sahiptir.							
11. Bu okul sportif etkinlikler için yeterli fiziki donanıma sahiptir.							
12. Bu okulda çalışma koşulları sağlık açısından uygundur.							
13. Bu okulda eğitim ve öğretim ...leri için uygun bir ortam vardır.							
14. Bu okulda kendimi güvende hissediyorum.							
15. Bu okulda öğrenciler beni tedirgin etmiyor.							
16. Okulda çalışma arkadaşlarımı beni tedirgin etmiyor.							
İŞ GÖREN KAPASİTESİNİN GELİŞTİRİLMESİ							
17. Bu okulda kariyer (lisansüstü ve hizmet içi eğitim gibi) yapmak isteyenlere kolaylık gösterilmektedir.							
18. Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde Kullanabiliyorum.							
19. Yöneticilerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.							
20. Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum.							
21. Bu okulda işimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağlanmaktadır.							
22. Bu okulda konferans, panel vb. gelişim olanaklarına katılımım desteklenmektedir.							
23. Bu okulda nadiren yeni şeyler öğrendiğimi ve geliştiğimi hissediyorum.							
24. Bu okulda, çalışmalarımın dolayı çok az teşvik alıyorum.							
SOSYAL SORUMLULUK							
25. Bu okulda çevrenin eğitimine yönelik okuma-yazma etkinlikleri düzenlenmektedir.							
26. Bu okulda çevreye yönelik sanat ve kültür etkinlikleri düzenlenmektedir.							
27. Bu okulda çevrenin yeşillendirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenmektedir.							
28. Bu okulda çevre temizliğine özen gösterilmektedir.							
29. Bu okulda hesap verme anlayışı vardır.							
30. Bu okulda velilerin görüşleri dikkate alınmaktadır.							
31. Bu okulda tüm bireylere eşit hizmet sunulmaktadır.							
32. Bu okul toplum kalkınmasına katkıda bulunmaktadır.							
SOSYAL BÜTÜNLEŞME							
33. Bu okulda yöneticiler öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır.							
34. Bu okulda herkes birbirine güvenir.							
35. Bu okulda ait olduğumu hissediyorum.							
36. Üstlerimle ilişkilerim iyidir.							
37. Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir.							
38. Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da zaman geçiririm.							
39. Bu okulun toplumla bütünleşme kaygısı yoktur.							
40. Bu okul topluma kapalıdır.							
DEMOKRATİK ORTAM							
41. Bu okulda işimle ilgili karar alma sansına sahibim.							
42. Üstlerimden eşit muamele görüyorum.							
43. Hak ve sorumluluklarımı biliyorum.							
44. Bu okulda hakkımı özgürce savunabiliyorum.							
45. İşimle ilgili problemleri özgürce üstlerimle konuşabiliyorum.							
46. Okulun değerleriyle bireysel değerlerim örtüşmektedir.							
47. Bu okulda yöneticiler özel yaşamın gizliliğine saygı gösterir.							
48. Bu okulda kuralların daha iyi olması ile yapabileceklerim sınırlıdır.							
UYGUN VE ADİL KARŞILIK							
49. Aldığım ücretin yaptığım işin karşılığı olduğunu düşünüyorum.							
50. Aldığım ücret, alanımla ilgili yayınları takip etmem için yeterlidir.							
51. Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.							
52. Emeklilik haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum.							
53. Özlük haklarımla ilgili imkânları yeterli buluyorum.							
54. Aldığım ücret işteki verimliliğimi olumlu yönde etkilemektedir.							
55. Aldığım ücret, işe bağlılığımı olumlu yönde etkilemektedir.							
56. Aldığım ücret kendimi değersiz hissetmeme yol açmaktadır.							
57. Aldığım ücret ancak asgari ihtiyaçlarımı karşılamama yetmektedir.							
58. İşsiz kalma korkusu olmasa bu ücretle bu işte çalışmazdım.							
Örgütsel Değerler Ölçeği							
Bu bölümde sizden, aşağıdaki listede verilen değerleri "1 ile 5" arasında derecelenmeniz beklenmektedir. Burada okulunuzun yaşantısını yönlendiren ilk olması açısından taşıdıkları öneme göre "ilkelerimiz ters düşer" dediğiniz değerler için "1", "en üst düzeyde önemlidir" dediğiniz değerler için ise "5" işaretlemeniz, diğer değerlerden size uygun olanları ise önem derecesine göre derecelendirmeniz gerekmektedir. Yapacağınız işaretleme gösterdiğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecek ve elde edilen bilgilerin doğruluğunu artıracaktır.							
ÖRGÜTSEL DEĞERLER							
		Ölçek					
		Önemli	++	Önemsiz			
		5	4	3	2	1	
1. Açıklık							
2. Adalet							
3. Bağımsızlık							
4. Bağlılık							
5. Başarılı olmak							
6. Bilimsellik							
7. Çalışkanlık							
8. Demokrasi							
9. Dindarlık							
10. Dürtüstlük							
11. Eşitlik							
12. Fedakarlık							
13. İnsan Saygı							
14. İşbirliği							
15. İyilikseverlik							
16. Laiklik							
17. Otorite sahibi olmak							
18. Özdenetim							
19. Ös saygı							
20. Para							
21. Sadakat							
22. Sorumluluk							
23. Tarafsızlık							
24. Tutumculuk							
25. Uyum							
26. Yaratıcılık							
27. Yardımlaşma							
28. Yeterlik							
29. Zevk almak							
30. Diğer							