

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

145967

145967

EĞİTİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİM ANLAYIŞINA GÖRE HİZMET İÇİ
EĞİTİME KATILAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN İŞ
MOTİVASYONUNA İLİŞKİN DURUM VE GÖRÜŞLERİNİN
ARAŞTIRILMASI

Mükerrem (AKBULUT) TAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA /2004

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİM ANLAYIŞINA GÖRE HİZMET İÇİ
EĞİTİME KATILAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN İŞ
MOTİVASYONUNA İLİŞKİN DURUM VE GÖRÜŞLERİNİN
ARAŞTIRILMASI

Mükerrem (AKBULUT) TAŞ

DANIŞMAN
Yar. Doç. Dr. Mahinur ÇOŞKUN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA /2004

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerim, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

EĞİTİMDE TOPLAM KALİTE ANLAYIŞINA GÖRE HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN İŞ MOTİVASYONUNA İLİŞKİN DURUM VE GÖRÜŞLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Mükerrem (AKBULUT) TAŞ

Yüksek lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yard.Doç.Mahinur Coşkun

Ocak-2004, 238 Sayfa

Bu araştırma eğitimde toplam kalite yönetimiyle ilgili hizmet içi eğitime (HİE) katılan öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonuna ilişkin durumlarını ve görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla kalite eğitimi programlarının öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonu üzerinde nasıl ve ne derece etkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini, adana il seyhan ve yüreğir merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okulları oluşturmuştur.. Araştırma örneklemini 231'i müfredat Laboratuar ilköğretim okullarından (MLO) 89'u müfredat laboratuar okulu olmayan diğer resmi okullardan (MLOOİO) olmak üzere toplam 288 öğretmen ve 32 yönetici oluşturmuştur.

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde yüzde, frekans ve ki-kare testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlar çıkartılmıştır:

1. TKY eğitimleri genellikle il formatörleri tarafından verilmiştir. Öğretmen ve yöneticilere göre TKY eğitimi konuları kısmen verilmiştir.
2. Öğretmen ve yöneticilerin TKY eğitimi öncesi eğitimden beklentisi yüksektir.
3. Eğitim öncesinde karar verilen etkinliklerin yerine getirilmesine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında birkaç madde dışında anlamlı fark bulunmamıştır.
4. eğitimde toplam kalite yönetimiyle (ETKY) ilgili HİE programları öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonu düzeylerini kısmen etkilemiştir. Ancak öğretmen ve yöneticilerin TKY çalışmalarına gönüllü ve etkin katılımları düşüktür.

5. Öğretmen ve yöneticilerin TKY uygulamasında karşılaştıkları sorunlar, iş motivasyonu düzeylerini düşürmüştür.
6. ETKY uygulamasında öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonunun sürekliliğini sağlayacak etkinlikler hiç yerine getirilmemekte yada kısmen getirilmektedir.
7. TKY uygulamasında hem maddi hem de maddi olmayan ödüllerin kullanılmasına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin beklentileri yüksektir. Maddi olan ve olmayan ödüllerin iş motivasyonuna etkisine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri birkaç madde dışında anlamlı fark göstermemektedir.

Anahtar Sözcüler: Hizmet İçi Eğitim, Toplam Kalite Yönetimi, İş Motivasyonu, Eğitimde Toplam Kalite



ABSTRACT**RESEARCHING THE STATES AND IDEAS OF TEACHERS AND ADMINISTRATORS TOWARDS WORK MOTIVATIONS WHO ATTENDED TO IN-SERVICE TRAINING RELATING TO TOTAL QUALITY IN EDUCATION****Mükerrem (AKBULUT) TAŞ****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Asst. Prof. Dr. Mahinur COŞKUN****January-2004, 238 Pages**

The purpose of this study is to determine the ideas about work motivations of teachers and administrators who attended courses of total quality management in education (TQME) and in-service training (IST). To fulfill this purpose how and what level the curriculum of education of quality (CEQ) affected the work motivations of the teachers and administrators were investigated.

The study includes 288 teachers and 32 administrators; 234 of them are working at curriculum laboratory elementary schools (CLES) and 89 of them are working at other non-CLES.

The data were collected by using questionnaire form and semiconstructed interview form, which were prepared by the researcher. Percentages and frequencies of data were determined and chi-square test was used to analyze data.

Following conclusions were drawn from the findings of the research:

1. The total quality management education (TQM) was mostly carried on by the city formators. According to the ideas of teachers and administrators, the subjects of TQM were partly taught.
2. The expectations of the teachers and administrators were high before the education. There wasn't any meaningful difference except for some items between the ideas of them and the activities that were decided to be held before the education.

3. The curriculum of total quality management in education partly affected the level of the work motivations of the teachers and administrators. But, the levels of voluntary and active participations to the TQM of them were low.

4. The problems of the teachers and administrators, which were faced during the application of TQM reduced the level of their work motivations and negatively affected the voluntary and active participations of them.

5. During the application of TQM, the activities providing the continuity of work motivations of the teachers and administrators were carried on partly or not.

6. During the application of TQM, the expectations of the teachers and administrators towards the both material and non-material rewards were high. There wasn't any meaningful difference except for some items between the ideas of teachers and administrators about the effect of material and non-material rewards on work motivation.

Keywords: In Service Training, Total Quality Management, Work Motivation, Total Quality Management In Education

ÖNSÖZ

Toplam kalite yönetim (TKY) felsefesi, örgütte, işine kendisini adayan, işini yaparken beyninde tasarlayan ve amaçlayan; bu amacı elde etmek için değerler geliştiren, amacına inanan, sürekli kendini ve çalıştığı örgütü geliştirmek için çabalayan ve sorumluluk alan bireyleri istemektedir. TKY felsefesinin öngördüğü bu niteliklere sahip işgörenleri yetiştirmek, TKY felsefesinin benimsenmesi ve uygulamada arzulanan başarının elde edilmesini sağlamak için, işgörenlerin yüksek düzeyde iş motivasyonuna sahip olmasını gerektirmektedir. TKY felsefesinin bu misyonunu gerçekleştirme çabaları sürekli eğitim ve yetiştirme etkinliklerine duyulan gereksinimi artırmaktadır.

Eğitimde toplam kalite yönetim anlayışına göre kalite ile ilgili hizmet içi eğitime (HİE) katılan öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonlarına ilişkin durum ve görüşlerinin araştırılması amacıyla yapılmış olan bu çalışma, eğitimde TKY uygulamasına yönelik hizmet içi eğitimlerin ve TKY’de iş motivasyonunun önemini ortaya koyması ve öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonuna ilişkin kaynak olması bakımından önemlidir.

Tezimin veri toplama araçlarının hazırlanmasında ve çalışmanın tamamlanmasında görüş ve önerileriyle destek veren, hocam Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU’na; tezimin son şeklini almasında görüş ve önerileriyle beni destekleyen ve motive eden, tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Mahinur ÇOŞKUN’a; yardım ve desteği için teşekkür ediyorum. Araştırmanın yapılmasında ve görüşleriyle araştırmanın şekillenmesinde yardım eden hocam Prof. Dr. Şükran KILBAŞ’a tez çalışmam boyunca ve verilerin hazırlanmasında ve analizinde desteğini esirgemeyen, görüş ve önerilerinden yararlandığım hocam Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY’a; ve anket sorularının hazırlanmasında görüşlerine başvurduğum bütün hocalarıma içten sevgi ve saygılarımı sunuyorum ve çok teşekkür ediyorum.

Araştırmam süresince desteğini ve ilgisini esirgemeyen araştırma sıkıntılarımı paylaşan sevgili eşim Mikail TAŞ’a ve aileme; araştırma sürecinin her aşamasında ve araştırmanın yazımında büyük yardım ve destek sağlayan arkadaşım Arş. Gör. Oğuzhan KIRDÖK’e; tezimi okuyarak eleştirileri ve önerileriyle eksikliklerinin giderilmesinde ve tezimin tamamlanmasında katkıları olan Arş.Gör. Mehmet KARAKUŞ’a, Öğr. Gör. Tugay AKBULUT’a, Araş. Hasan Güner BERKANT’a, Arş. Gör. İsmail SANBERK’e ve tez çalışmam boyuna yaşadığım sıkıntılarımı paylaştığım Öğr.Gör. Abdullah

BALCIOĞLU'na ve burada ismini yazamadığım bütün dostlarıma içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Not: Bu araştırma, Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı'nca desteklenmiştir

(SOSBE.2002 YL.72).



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1.Değişim Sürecinde Kalite.....	1
1.2.Kalitenin Tarihsel Evrimi.....	2
1.3.Toplam Kalite Yönetimi Felsefesi ve İlkeleri.....	4
1.4.Sürekli Gelişme.....	5
1.5.Sürekli Eğitim.....	7
1.6.Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.....	9
1.7.Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Kapsamı.....	11
1.8.Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Hizmet İçi Eğitimin Önemi.....	12
1.9.Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi.....	16
1.10.Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Hizmet İçi Eğitim Programlarının Uygulanması.....	19
1.11.Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi.....	23
1.12.Hizmet İçi Eğitim Yöntemleri.....	25
1.12.1.Özel Görevler Vererek Yetiştirme.....	25
1.12.2.Görev Değiştirme(Rotasyon).....	25
1.12.3.Grup Tartışması.....	26
1.12.4.Komiteler(Küçük Çalışma Grupları-Proje Grupları).....	26
1.12.5.Duyarlılık Eğitimi.....	26
1.12.6. İşi Yaptırarak Öğretme Eğitimi.....	27
1.12.7. Düz Anlatım Yöntemi.....	27
1.12.8. Panel, Konferans ve Seminer.....	27
1.12.9.Örnek Olay Çalışmalar.....	28
1.12.10. Rol Oynama.....	28

1.13. Toplam Kalite Yönetimi ve Motivasyon.....	28
1.14. İş Motivasyonunda Kullanılan Özendirici Araçlar.....	31
1.14.1 Ekonomik Araçlar.....	32
1.14.2 Psiko-Sosyal Araçlar.....	32
1.14.3 Örgütsel ve Yönetimsel Araçlar.....	33
1.15. TKY' de Öğretmen ve Yöneticiler Açısından İş Motivasyonunun ve Hizmet İçi Eğitimin Önemi.....	34
1.16. Problem.....	35
1.17. Araştırmanın Amacı.....	39
1.18. Araştırmanın Önemi.....	40
1.19. Sayıtlar.....	41
1.20. Sınırlılıklar.....	41
1.21. Tanımlar.....	41
1.21. Kısaltmalar.....	42

BÖLÜM II

2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	43
2.1.1. Motivasyon Kavramı ve Kapsamı.....	43
2.1.2. İş Motivasyonu.....	44
2.1.3. İçsel Motivasyon.....	46
2.1.4. Dışsal Motivasyon.....	48
2.1.5. Öğrenme Motivasyonu.....	49
2.1.6. Çalışma Yaşamında Motivasyona Yönetimsel Yaklaşımlar.....	50
2.1.6.1. Geleneksel Model.....	51
2.1.6.2. İnsan İlişkileri Modeli.....	51
2.1.6.3. İnsan Kaynakları Modeli.....	52
2.1.7. İnsan Doğası Hakkındaki Görüşler.....	53
2.1.7.1. Mc GREGOR'un X ve Y Kuramı.....	53
2.1.7.2. Reddin Z Kuramı.....	54
2.1.7.3. Argyris'in Olgunlaşmışlık Kuramı.....	54
2.1.8. Motivasyon Kuramları.....	55
2.1.8.1. İÇERİK KURAMLARI (CONTENT THEORIES).....	55
2.1.8.1.1. Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi.....	55
2.1.8.1.2. Herzberg' in Çift Faktör Kuramı.....	58

2.1.8.1.3.McClelland' ın Başarı Gereksinimi Kuramı.....	62
2.1.8.1.4.Alderfer' in V.İ.G (E.R.G) Kuramı.....	63
2.1.9.2.SÜREÇ KURAMLARI (PROCESS THEORIES).....	64
2.1.9.2.1.Victor H. Vroom 'un Beklenti Kuramı.....	65
2.1.9.2.2.Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Beklenti Kuramı.....	67
2.1.9.2.3.Eşitlik (Denkserlik) Kuramı.....	69
2.1.9.2.4.Amaçlara Göre Yönetim Kuramı (Amaç Kuramı).....	71
2.1.9.2.5.Bilişsel Değerlendirme Kuramı.....	72
2.1.9.2.6.Nedensellik Yükleme Kuramı.....	73
2.1.9.2.7.Sosyal Öğrenme Kuramı (Gözlemleyerek Öğrenme).....	75
2.1.10.3.PEKİŞTİRME KURAMI.....	75
2.1.10.3.1.Skinner'in Edimsel Koşullanma Kuramı.....	76
2.2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	77
2.2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	77
2.2.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	82
2.2.3.Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	87

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	88
3.1.Araştırmanın Modeli.....	88
3.2.Evren ve Örneklem.....	89
3.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	92
3.4 Verilerin Analizi.....	94

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	96
4.1.Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular.....	96
4.2.Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular.....	101
4.2.1.Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili Aldıkları Eğitim Konularına İlişkin Bulgular.....	101
4.2.2.Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili HİE' nin Yararlarına İlişkin Eğitim Öncesi Beklentilerine Yönelik Bulgular.....	108
4.2.3.Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili HİE Programlarına Katılımlarını Arttırmak İçin Eğitim Öncesi Etkinliklerin Gerçekleştirilmesine	

İlişkin Bulgular.....	118
4.2.4.ETKY İle İlgili HİE Programlarına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Süresinde Etkin Katılımlarını Etkileyen Koşulların Gerçekleştirilmesine İlişkin Bulgular.....	125
4.2.5.ETKY İle İlgili HİE Programlarının Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonlarını Etkilemesine İlişkin Bulgular.....	136
4.2.6.Öğretmen ve Yöneticilerin Okuldaki TKY Çalışmalarına Etkin Katılımlarını Sağlayan Nedenlere İlişkin Bulgular.....	147
4.2.7.ETKY Çalışmalarında İş Motivasyonlarını Azaltan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri İle İlgili Bulgular.....	156
4.2.8.ETKY İle İlgili HİE Sonrasında Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonunu Sürdürmek İçin Yapılan Etkinliklere İlişkin Bulgular.....	169
4.2.9.ETKY Çalışmalarında Maddi Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonuna Etkisinde Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	176
4.2.10.ETKY Çalışmalarında Maddi Olmayan Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonuna Etkisinde Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	181

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	187
5.1.Tartışma.....	187
5.2.Sonuçlar.....	207
5.1.1.Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar.....	207
5.2.2. Alt Amaçlara İlişkin Sonuçlar.....	208
5.3.Öneriler.....	214
5.3.1.Araştırmacılara Öneriler.....	216
KAYNAKÇA.....	217
EKLER.....	226
ÖZGEÇMİŞ.....	238

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo-1. Geleneksel Eğitim İle TKY Eğitiminin Karşılaştırılması.....	15
Tablo-2. Örnekleme Alınan İlköğretim Okullarının Dağılımı.....	90
Tablo-3. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	91
Tablo-4. Örnekleme Alınan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Türüne Göre Cinsiyet Dağılımı.....	92
Tablo-5. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	96
Tablo-6. Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	97
Tablo-7. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY ile ilgili HİE Programına Seçilme Durumlarına Göre Dağılımları.....	98
Tablo-8. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Aldıkları Kişilerin Dağılımı.....	99
Tablo-9. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili HİE Katılma Sayısının Okul Türüne Göre Dağılımı.....	100
Tablo-10. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili Katıldıkları HİE Süresine Göre Dağılımları	101
Tablo-11. ETKY ile İlgili HİE Programına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Aldıkları Eğitim Konularının Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	112
Tablo-12. ETKY ile İlgili HİE Programına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Aldıkları Eğitim Konularının Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerinin HİE Katılma Sayısına Göre Dağılımı.....	104
Tablo-13. TKY ile İlgili HİE Programına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Aldıkları Eğitim Konularının Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinin Katıldıkları HİE Süresine Göre Dağılım.....	106
Tablo-14. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili HİE' nin Yararlarına İlişkin Eğitim Öncesi Beklentilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	108
Tablo-15. ETKY İle İlgili HİE' nin Yararlarına İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Öncesi Beklentilerinin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	111
Tablo-16. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili HİE' nin Yararlarına İlişkin Eğitim Öncesi Beklentilerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	114

Tablo-17.ETKY İle İlgili HİE Programlarına Katılımı Arttırmak İçin Eğitim Öncesi Etkinliklerin Yerine Getirilmesine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	118
Tablo-18.ETKY İle İlgili HİE Programlarına Katılımı Arttırmak İçin Eğitim Öncesi Etkinliklerin Yerine Getirilmesine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Görev Türüne Göre Dağılımı.....	122
Tablo-19.ETKY İle İlgili HİE Programlarına Katılımı Arttırmak İçin Eğitim Öncesi Etkinliklerin Yerine Getirilmesine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin HİE'ye Katılma Sayısına Göre Dağılımı.....	124
Tablo-20.ETKY İle İlgili HİE Programına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Süresindeki Etkin Katılımlarını Sağlayan Koşulların Gerçekleştirilmesine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	127
Tablo-21.ETKY İle İlgili HİE Programına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Süresindeki Katılım Derecelerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	130
Tablo-22.ETKY İle İlgili HİE Programlarının, Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonunu Etkileme Derecesinin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	137
Tablo-23.ETKY İle İlgili HİE Programlarının, Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonunu Etkileme Derecesinin Görev Türüne Göre Dağılımı.....	139
Tablo-24.ETKY İle İlgili HİE Programlarının, Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonunu Etkileme Derecesinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	141
Tablo-25.ETKY İle İlgili HİE Programlarının, Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonunu Etkileme Derecesinin HİE Katılma Sayısına Göre Dağılımı.....	143
Tablo-26.Öğretmen ve Yöneticilerin Okuldaki TKY Çalışmalarına Etkin Katılımlarını Sağlayan Nedenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	148
Tablo-27.Öğretmen ve Yöneticilerin TKY Çalışmalarına Etkin Katılımı Sağlayan Nedenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılım.....	150

Tablo-28.Öğretmen ve Yöneticilerin TKY Çalışmalarına Etkin Katılımlarını Sağlayan Nedenlere İlişkin Görüşlerinin HİE Katılma Sayısına Göre Dağılımı.....	152
Tablo-29.Öğretmen ve Yöneticilerin TKY Çalışmalarına Etkin Katılımlarını Sağlayan Nedenlere İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	154
Tablo-30.Öğretmen ve Yöneticilerin TKY Çalışmalarında İş Motivasyonlarını Azaltan Nedenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	157
Tablo-31.Öğretmen ve Yöneticilerin TKY Çalışmalarında İş Motivasyonunu Azaltan Nedenlerin Göreve Göre Dağılımı.....	160
Tablo-32.Öğretmen ve Yöneticilerin TKY Çalışmalarında İş Motivasyonlarını Azaltan Nedenlere İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	162
Tablo-33.ETKY İle İlgili HİE Sonrasında, Öğretmen ve Yöneticilerin TKY Çalışmalarında İş Motivasyonlarını Azaltan Nedenlere İlişkin Görüşlerinin HİE Katılma Sayısına Göre Dağılımı.....	165
Tablo-34.ETKY İle İlgili Uygulamalarda Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonunu Sürdürmek İçin Yapılan Etkinliklerin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	170
Tablo-35.TKY İle İlgili HİE Sonrasında, Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonunu Sürdürmek İçin Yapılan Etkinliklerin Göreve Göre Dağılımı.....	173
Tablo-36.ETKY Çalışmalarında Maddi Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonunu Etkilemesine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	177
Tablo-37.TKY İle İlgili Çalışmalarda Maddi Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonunu Etkilemesine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Göreve Göre Dağılımı.....	179
Tablo-38.ETKY Çalışmalarında Maddi Olmayan Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonunu Etkilemesine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	182
Tablo-39.ETKY İle İlgili Çalışmalarda Maddi Olmayan Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonunu Etkilemesine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Göreve Göre Dağılımı.....	183

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. PUDD Döngüsü (Sürekli Gelişim Döngüsü).....	6
Şekil 2. Kalite Eğitim Sürecinin Aşamaları.....	16
Şekil 3. Örgütteki Motivasyon (İş Motivasyonu) Etkileri.....	46
Şekil 4. Maslow'un İş Motivasyonu Hiyerarşisi.....	56
Şekil 5. Herzberg'in Çift Faktör Kuramındaki Hijyen Faktörleri ile Motivasyon Faktörlerinin Karşılaştırılması.....	60
Şekil 6. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı İle Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi Kuramı'nın Karşılaştırılması.....	61
Şekil 7. Alderfer'in V.İ.G., Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi ve Herzberg'in Çift Faktör Kuramları'nın Karşılaştırılması.....	64
Şekil 8. Lawler ve Porter'un Geliştirilmiş Beklenti Kuramı İle İlgili Motivasyon Modeli.....	68
Şekil 9. Eşitlik Kuramının Formül Olarak Gösterilmesi.....	69
Şekil 10. Nedensellik Kuramının Oluşum ve Kullanılma Süreci.....	74

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, kalite kavramı, kalitenin tarihsel evrimi, toplam kalite yönetimi (TKY) felsefesi ve ilkeleri, sürekli eğitim ve eğitimde toplam kalite yönetiminden (ETKY) bahsedilmiştir. Daha sonra TKY’de hizmet içi eğitim (HİE) ve TKY’de motivasyon konularına yer verilmiştir.

Araştırmanın giriş bölümünde bilgi yoğunluğunun oluşmaması ve tez de akıcılığın sağlanması açısından iş motivasyonu ile ilgili kuramsal açıklamalar, ilgili araştırmalarla birlikte ikinci bölümde ele alınmıştır.

1.1. Değişim Sürecinde Kalite

İnsanoğlunun yeryüzünde varolmasıyla başlayan üretim faaliyetleri, değişimin temelini oluşturmuştur. Ateşin bulunması, tekerleğin bulunması, buharlı makinelerin ve en sonunda bilgisayarın icadı, insanoğlunun üretim faaliyetlerinde değişim arayışı içinde olduğunun bir göstergesidir (Özevren, 2000).

Değişimin ve gelişimin kaynağı olan insanların, mal ve hizmet üretiminde daha iyiyi arama isteği, “kalite tarihi”nin, insanın üretim çabasıyla birlikte başladığının bir göstergesidir. İnsanların bilgi, beceri ve tutum düzeyinde davranış değişikliği sağlayabilmeleri, yaşam boyu öğrenme ve gelişme çabası içinde olmalarını gerektirmektedir. Kalite hareketinin “yaşam tarzı ve insan davranışı değişikliğine” dayalı olması, insanların bu çabalarına süreklilik kazandırmaktadır (Yıldırım, 2002:3).

Kalite kavramı, son yıllarda üzerinde en çok konuşulan kavramlardan biridir. Günümüzde bir mal ya da hizmetten yararlananların kalite ile ilgili ölçütlerinin ve beklentilerinin değişmesi kalite kavramının niteliğini de değiştirmektedir (Sallis, 1996; Arcaro, 1995; Akt; Gökçe, 2001:42). Doğan (2000:163), kalitenin insanların imgesel dünyalarında oluşturdukları kalite anlayışını gerçek yaşama da uygulamaya başlamalarının kalitenin hiç sonu olmayan bir sürece girmesine neden olduğunu belirtmektedir.

Kalite kavramına yönelik bakış açısının niteliği, gelişmeyi sürdürebilir ya da yavaşlatabilir. Kalite hareketinin, klasik değil değişimci bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Dahlgaard (1999), kalite hareketinin, kendi kendini yenileme yeteneğine sahip, değişime ayak uydurabilmenin bir aracı olduğunu ve kalite hareketinin bu

özelliğinin, yeni fikir, yöntem ve tekniklerle bütünleşmenin gereğini ortaya koyduğunu belirtmektedir.

Kalite hareketinin merkezinde insan vardır ve kaliteli hizmet, ancak örgütteki işgörenler kendilerini güvende hissettiklerinde ve yaptıkları işten zevk aldıklarında sağlanabilir (Aksu, 2002:90). Örgütlerin iç müşterileri olan işgörenlerin sosyal, kültürel ekonomik ve mesleki gereksinimlerinin karşılanması suretiyle motivasyonlarının artırılması, kalite hareketinin başarıya ulaşmasında temel bir rol oynamaktadır.

21. yüzyılda değişim sadece teknoloji alanında değil, insan ve örgüt yapısında da gözlenmektedir (MEB, 2001). Özellikle örgütteki insan ögesinin değişime koşut bilgi, beceri ve tutum kazanma ya da kazandırma isteği kalite gelişim sürecinde eğitimin önemini daha da arttırmıştır. Üretim ve hizmet alanında belli standartlara göre düzenlenmiş kaliteyi elde etme isteği, örgütlerin kalite ve diğer alanlarla ilgili eğitim gereksinimlerini arttırmaktadır.

Örgütlerin değişimle başedebilmesi ve varlığını sürdürebilmesi amacıyla başlattıkları kalite arama çabalarının daha iyi anlaşılabilmesi açısından kalitenin tarihsel evriminden bahsetmek yararlı olacaktır.

1.2. Kalitenin Tarihsel Evrimi

Kalite hareketinin çok eski tarihlere dayandığını belirtilmektedir. Eski Mısır'da Firavun'un dirseğiyle orta parmağının ucu arasındaki mesafe uzunluk ölçüsü olarak kabul edilmiş ve her yapı ustasının bu ölçüye uyması; aksi halde ölümle cezalandırılacağı belirtilmiştir. Yine (M.Ö 3000) Roma İmparatorluğu'nda ve ünlü Hammurabi Kanunları'nda kalite ile ilgili ilk bilgilerin yer aldığı ve en ilkel biçimiyle de olsa kalite hareketinin M.Ö. başlayıp günümüze kadar gelişerek devam ettiği belirtilmektedir (Aksu, 2002, Özevren, 2000, Gençyılmaz ve Zaim, 1999). Ancak kalite konusundaki ilk bilimsel çalışmalar, yönetim bilimine paralel olarak XX. yüzyılın başlarından itibaren başlamıştır (Şişman ve Turan, 2001:26).

On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından itibaren, endüstri devriminin ortaya çıkmasıyla birlikte üretim sisteminde büyük artışların olması ve kaliteli ürün ya da kaliteli üretim anlayışının değişmesi, kalite kavramının önemini daha da arttırmıştır (Şimşek, 2000, Aksu, 2002:94).

Endüstri Devrimi'nden sonra ürün kalitesine yönelik anlayışın değişmesi, ürün kalitesinin ölçülmesini gerektirmiştir. Ürün kalitesini ölçmek amacıyla ilk kez Dr. W.A.

Shewart tarafından istatistiksel ölçme işlemleri gerçekleştirilmiştir (Özevren, 2000:14). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra nitelikli işgücünün yerini nitelsiz işgücünün alması ve artan talebi karşılamak amacıyla kaliteli üretim anlayışının terk edilmesi, kalite devriminin doğuşunu hazırlamıştır (Yenersoy, 1997, Özevren, 2000:15). Önceleri hatalı üretimi belirlemeye yönelik yapılan kalite kontrolü ve daha sonra da hatasız üretimi hedefleyen kalite güvencesi gibi kavramlarda ifadesini bulan kalite, en son şeklini toplam kalite yönetiminde almıştır (Macdonald ve Piggott, 1990; akt; Ensari, 2000:8, Balcı, 2000).

Kalite kavramının, Shewhart, Deming, Juran, Crosby ve Feigenbaum gibi kalite öncülerinin üretim ve yönetim alanındaki düşüncelerinden yola çıkılarak 1940'lı yıllarda Amerika'da doğduğu söylenebilir. Fakat Amerika'da o günün koşullarında önemsenmeyen kalite kavramı, 2. Dünya Savaşından sonra, Deming ve Juran'ın desteğiyle Japonya'da gerçekleştirilmiştir (Temel, 1999).

1970'lerin sonuna doğru pazar ve pazar paylarını Japonlara kaptıran Amerikan şirketleri, yeniden kalite konusuna ilgi göstererek, Deming, J.Juran, Crosby ve Feigenbaum gibi kalite uzmanlarının görüşlerini uygulamaya koymuşlardır (Ensari, 2000:15).

Önceleri ürün kalitesi olarak ele alınan kaliteye, değişim sürecindeki evriminden sonra atfedilen nitelik de değişmiştir. Önceleri üretimi yapan işgörenin sorumluluğunda görülen kalite, daha sonra bir yönetim süreci olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu açıdan ele alındığında kalite, ne sadece müşteri gereksinimlerine yönelik üretim ve hizmette bulunmayı ne de ileri teknoloji kullanmayı ifade eder. Kalitenin yönetsel bazda düşünülmesi ve bir felsefe olarak benimsenmesi ile ilgili Aquayo şu görüşleri belirtmiştir (1994:47-50):

(...)Kalitenin bir tercih olmadığı bilinmelidir. Çünkü tercih her zaman kalite hakkında doğru ileti vermeyebilir. Kalite teknoloji de değildir. Bazen en son teknolojiyi kullanabilir fakat yine de sorun yaşayabilirsiniz. Kalite destekleyici sistemler ya da daha iyi bir tasarım olarak da düşünülmemelidir (...) Aksi halde kalite yüksek maliyet anlamına gelmektedir. Kalite konusunda kabul edilebilir bir düzeye ulaşıldığında işin bittiğine olan inanç bir sakınca yaratmaktadır (Akt; Aksu, 2002:89).

Kalitenin, değişim sürecindeki gelişmelere paralel olarak gelişmesi, kalitenin sadece yönetim alanında değil kişisel alanda da bir felsefe olarak benimsenmesini sağlamıştır.

1.3. Toplam Kalite Yönetimi Felsefesi ve İlkeleri

Rasyonel insan modelini savunan ve örgütsel üretimi en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayarak insanın sosyal ve psikolojik yönlerini dikkate almayan klasik yönetim kuramının yerini alan ve sosyal insan modelini savunan, örgütteki insan ögesinin sosyal ve psikolojik gereksinimlerini dikkate alan neo-klasik yönetim kuramı da örgütsel yapıda meydana gelen değişimi karşılamada yetersiz kalmıştır (Gürsel, 2003).

Uluslar arası rekabetin artması, iletişim ve bilgi işleme teknolojisi alanındaki yaratıcı buluşlar, küreselleşme hareketi ve insanların beklentilerinin değişmesi yeni yönetim ve organizasyon düşüncesinin doğmasına yol açmıştır. Mal ve hizmet üreten örgütlerin varlığını sürdürme arayışları, TKY felsefesinin ve onun getirdiği yaklaşımın benimsenmesinde önemli bir etken olmuştur (Şimşek, 2000; Çetin, Akın ve Erol, 1998). Sonuç olarak TKY'nin, geleneksel yönetim ve kalite ile ilgili fikirlerin düşünsel evrimi sonucu ortaya çıktığı söylenebilir (Aksu, 2002).

Klasik yönetim anlayışlarına alternatif olarak gelişen TKY, günümüzün çağdaş ve etkin yönetim anlayışı içinde değerlendirildiğinde her çeşit organizasyonu, daha mükemmele götürebilecek bir yönetim sistemi olarak diğer yönetim sistemlerinden farklılık göstermekte ve evrensel bir kabul görmektedir (Akın, 2001:32, MEB, 2001).

TKY, sadece kalite ve verimliliği öngören bir yaklaşım değil aynı zamanda bir yönetim felsefesi olarak da kabul görmektedir. TKY örgüt kültüründe kurumsal etkinlik ve sürekli gelişim için değişimi esas alan çağdaş yönetim anlayışı ve felsefesidir (Aydoğan ve Okay, 2001:71; MEB, 2001). TKY'nin ortaya koyduğu ilkeler ve kavramlar açısından ele alındığında bir yönetim modelinden daha çok bir yaşam ve çağdaş yönetim felsefesi ve demokratik bir sistem olduğu belirtilmektedir (Robert ve Sergesketter, 1993:3; akt:Yıldırım, 2002:35).

TKY anlayışı, sürekli gelişme yaklaşımı ile, müşteri istek ve beklentilerini en iyi şekilde karşılamayı amaçlayan ve her zaman ilk defa da doğruyu yapmayı hedefleyen bir yönetim biçimidir (Şimşek, 2000:51; Aydoğan ve Okay, 2001). Bir örgütteki bütün sorunların insan unsuru analiz edilerek çözülebileceğini kabul eden TKY felsefesinde (Balcı, 2000:208) üretilen mal ya da hizmetin alıcısı ya da tüketicisi olan müşteriler kalitenin odak noktası oluşturmaktadırlar (Şişman ve Turan, 2001:48; Şimşek, 2000:51).

Yenersoy (1997, 35-41) TKY felsefesinin amacını genel olarak şu şekilde ifade etmiştir.

TKY'nin temel amacı, örgütün varlığını sürdürmektir. Bunun içinde sağlıklı bir alt yapı ve örgütün yaşam kaynağı olan müşteri doyumunun sağlanması gerekmektedir... Kalite herkesin işidir ve gelişmek için sürekli değişmek ve örgütte her işgörene yaratıcılıklarını kullanabilecekleri katılımcı bir ortam sağlamak gerekir.

Üst yönetimin benimsediği yönetim felsefesi ve örgüte ilişkin değerler sistemi, örgütün faaliyetlerini, işgörenin örgüte bakışını ve örgüt ortamını algılamasını etkileyecektir (Chung, 1999). Bu amaçla TKY felsefesi, öncelikle üst yönetim tarafından benimsenmeli ve sürekli gelişme için örgütte kültürel değişim gerçekleştirilmelidir (Balcı, 2000:212). TKY'de kültürel değişimin sağlanabilmesi için örgüt içinde herkesin katılımını sağlayacak ortamların yaratılması ve TKY'nin işgörenler tarafından yeni bir felsefe olarak benimsenmesi gerekmektedir.

TKY felsefesinin öncülerinden olan Deming, Juran ve Crosby, işgörenlerin yönetime katılması, karşılıklı ilişki ve iletişimde bulunma, sorun çözme, karara katılma ve müşteri tatmini gibi değişkenleri temel ilkeler olarak belirtmişlerdir (Lankard, 1992) TKY felsefesinin amacına ulaşması için birbirinin ön koşulu durumunda olan aşağıdaki ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir (Özdemir, 1996:33).

1. Müşteri-Tedarikçi odaklı olmak
2. Sürekli gelişme
3. Üst yönetimin liderliği
4. Çalışanların tam katılımı
5. Etkili sorun çözme
6. Sürekli eğitim
7. Örgüt kültürü
8. Ölçüm ve istatistik

TKY ile ilgili araştırma literatüründe bu ilkeler ayrıntılı olarak açıklandığı için bu çalışma da sadece araştırmanın dayanak noktası olan sürekli gelişme ve sürekli eğitim ilkeleri kısaca açıklanmıştır.

1.4. Sürekli Gelişme

TKY'nin temel felsefesi olan sürekli gelişme ya da Japonların deyişiyle "Kaizen" bir dinamizmi, sürekli bir arayışı ifade etmektedir. Bu ilke, Crosby'nin "sıfır hata"

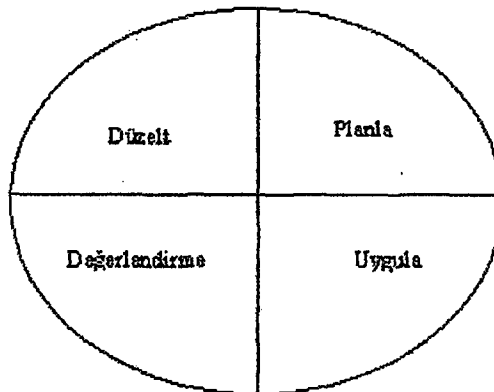
yaklaşımının temelini de oluşturmaktadır. İlk olarak Dr.W.A.Shewhart tarafından ortaya konulan sürekli gelişme döngüsü, 1950 yılında W.E.Deming tarafından Japonlara anlatılarak “Kaizen” gruplarının oluşturulmasında temel alınmıştır (MEB, 2001). Sürekli gelişme, insan gücünün niteliklerini, insan ya da hizmet süreçlerini, üretilen ürünlerin niteliğinin sürekli geliştirilmesini ifade etmektedir (Şişman ve Turan, 2001).

Sürekli gelişme, sonuçlardan ziyade süreçlere yönelik olup, sonuçları ortaya çıkaran süreçlerin iyileştirilmesini hedeflemektedir (Çetin, Akın ve Erol, 1998). Sürekli gelişmenin başarılması için, örgüt kültürünün uygun olması, işgörenlere güvenilmesi, onlara karar verme yetki ve sorumluluğun verilmesi ve değişen şartlara uyum için işgörenlerin bireysel gelişimlerinin sağlanması gerekmektedir (Balci, 2000, Şimşek, 2000).

TKY felsefesinin benimsenmesinde vazgeçilmez bir unsur olan eğitimlerin, sürekli gelişme ilkesi doğrultusunda ve kalite kültürünün yerleşmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi ve uygulanması gerekmektedir (Logothetis,1995).

Okullarda eğitim ve yönetim süreçlerinde sürekli gelişmenin temeli ölçmeye dayandırılmalıdır. Eğitimin kalitesinin göstergelerinin belirlenmesi, ölçümü ve sonuçlarının değerlendirilmesi, insanları yargılamak için değil sistemi iyileştirmek için dikkatlice yapılmalıdır. Ayrıca okuldaki tüm personele hizmet içi eğitim imkanının sağlanması, müşteri ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ortaya çıkacak sorunların önlenmesi sürekli gelişme açısından önemlidir (Cafoglu, 1996:123).

Sürekli gelişmede “planla, uygula, değerlendir, düzelt” (PUDD) döngüsünün başarıyla uygulanması gerekmektedir (MEB, 2001). Şekil-1’de sürekli gelişim döngüsü (PUDD) verilmiştir.



Şekil.1. PUDD Döngüsü (Sürekli Gelişme Döngüsü)

Kaynak: MEB, (2001), “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi CD’si”, Ankara: MEB Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

1.5. Sürekli Eğitim

TKY felsefesinde eğitim hiç sonu olmayan bir süreçtir ve sürekli eğitim, üzerinde önemle durulan bir kavramdır (Dahlggaard ve Kristensen; 1995). TKY’de, sürekli eğitim, yaşam boyu eğitim etkinliği içinde ele alınmakta ve kalite uygulamalarının her aşamasında sürekli eğitimin önemi vurgulanmaktadır.

TKY felsefesinin öncülerinden Deming ve Juran örgütteki sorunların %85’nin yöneticilerden ve yönetim sisteminden, %15’nin ise işgörenlerden kaynaklandığını belirtmektedirler. Bu nedenle yönetimin temel görevi, sistem sorunlarını gidermek ve sistemi sürekli geliştirmektir. Yönetimin bu görevini yerine getirmesini sağlayacak en temel aracın ise, sürekli eğitim olduğu belirtilmektedir.

Eğitimde amaç; işgörelere arzulan kaliteli hizmet ve üretimi en ekonomik şekilde gerçekleştirmesini sağlayacak bilinç, bilgi ve beceriyi kazandırmaktır. Sürekli eğitim, işgörelerin pasif durumlarını terk ederek aktif hale gelmelerini sağlayan en önemli faktördür. Dolayısıyla katılımcılara öğrenme etkinliklerinde gösterdikleri performansın niteliğine ve öğrendiklerini uygulama becerisine ilişkin dönüt verilmesi daha anlamlı, kalıcı ve etkin öğrenmeyi sağlayacaktır (Scott ve Palmer, 1994). Sürekli eğitimde de diğer süreçler gibi eğitimin sürekli izlenmesi, yeterliliğinin ölçülmesi ve geliştirilmesi gerekir. Ulaşılan her yeni performans düzeyinde, yeni gereksinimler ve beklentiler ortaya çıkabildiği için eğitim sürecinin, kullanılan program ve tekniklerin bu düzeye göre yeniden ele alınması gerekmektedir (Evrenosoğlu, 1995).

İşgörelerin etkili bir şekilde hazırlanan ve uygulanan bir eğitim programına katılmaları onların ait olma, sevgi saygı görme, takdir edilme, ilgilenme vb. gibi sosyal gereksinimlerini giderebilmelerini sağlayacaktır. Eğitim uygulamaları sayesinde işgörel, kendilerine değer verildiğini anlayarak, kendi amaçlarıyla örgütün amaçlarının örtüştüğü bilincine sahip olur (Kaynak, 1995).

TKY felsefesi, yenilikçiliği öngören bir felsefedir. Fakat yenilik her zaman ve her yerde olmaz. Yeniliğin kaynağı yaratıcılıktır ve bunun için de sosyal, ekonomik ve siyasi bazı koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Yenilikçilik, içinde yeşereceği bir kültüre gereksinim duyar, uzmanlık ve deneyim gerektirir (Barker, 2001:63). Sürekli eğitim örgütte yenilik hareketinin başlaması ve kültürel değişimin gerçekleşmesinde araç olarak kullanılabilir.

Juran, örgütte kültürel değişimin olması ve değişime olan direncin kırılması amacıyla sürekli eğitimden, ödöl ve onaylamadan yararlanılabileceğini belirtmektedir

(Aksu, 2002:99, Bozkurt, 2001). Crosby ise hatalı üretimin ya da işgören hatalarının arkasında kültürel etkenlerin olduğunu ileri sürerek, işgörenlerde kültürel değişimin olması gerektiğini belirtmiştir (Aksu, 2001).

Çağımızın eğitimcisinin değişimle başa çıkmayı ve değişimi yönetmeyi bilmesi gerektiği için eğitim örgütlerinde sürekli eğitim, bireysel olduğu kadar, kurumsal, toplumsal ve küresel açıdan da ele alınmalıdır (Paykoç, 1995:586) ve iş motivasyonunun sağlanmasında bir araç olarak kullanılmalıdır. Peter Senge (1993:155) “*Beşinci Disiplin*” adlı kitabında, öğrenmenin ve içsel motivasyonun kalitenin temel taşları olduğunu belirterek örgütsel öğrenmenin bireysel gelişime ve motivasyona etkisi ile ilgili şu ifadelerle yer vermektedir;

“Örgütler, sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenir. Bireysel öğrenme, örgütün öğrenmesini garanti etmez; ancak bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenme olmaz. Araştırma, geliştirme, örgüt yönetimi veya başka bir yön için olsun, etkin güç “insan” dır. İnsanların kendi iradeleri, akılları ve düşünüş tarzları vardır. İşgörenler, büyüme ve teknolojik gelişme amaçları için yeterince motive edilmemişlerse o zaman büyüme de, üretkenlik artışı da, teknolojik gelişme de olmayacaktır.”

Öğrenen örgüt olma, eğitim örgütlerinin baş amacı olmalıdır (Çelik,1997:69). Değişim kaçınılmaz bir süreç olduğuna göre örgütlerin değişimi başarıyla yürütebilmeleri için sürekli öğrenme etkinliklerine gereksinim duyulmaktadır. Toplumdaki değişim hareketlerinden doğrudan etkilenen eğitim örgütlerinin, değişim hareketinde belirleyici bir rol üstlenebilmesi için, sürekli eğitime ve yetiştirmeye önem verilmelidir.

Eğitim örgütlerinin insan kaynaklarını oluşturan öğretmenler, kalitenin kilit noktasıdır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde sürekli eğitim ve gelişme için insan kaynaklarına yatırım yapılmalıdır (Scott ve Palmer, 1994, Dahlgaard ve Kristensen, 1995). Ayrıca öğretmenlerin sürekli eğitim ve yetişme etkinliklerinden en iyi biçimde yararlanabilmeleri için öğrenmeye karşı motive edilmeleri ve öğrendiklerini uygulama olanağının ve ortamının sağlanması gerekmektedir.

Eğitim faaliyetlerinin sistemli ve sürekli olması, işgörenlerin motivasyonlarının da süreklilik göstermesini sağlayacaktır. Eğitim örgütünde öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin kalite iyileştirme ve geliştirme sürecinde, motivasyonun sağlanabilmesi için eğitim (education) ve yetiştirme (training) programlarına büyük bir gereksinim

vardır (Dahlgaard ve Kristensen, 1995). Yeni bilgilerin sunulması, davranış ve tutumların değişmesinin sağlanması ve işgörenlerde iş doyumunun yaratılması gibi örgüt amaçları, eğitimin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla eğitim faktörü bir motivasyon aracı olarak da kullanılabilir (Kaynak, 1995).

1.6. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

Eğitimde amaç, gelecek nesillere, sadece kültürel mirası aktarmak değil aynı zamanda toplumda değişimi sağlayan dinamik güç ve yetenekleri geliştirmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

Değişim, gelişim, reform ve yeniden yapılanma ile yakından ilgili olan kalite kavramı, insanların değişimle başa çıkma ve kaliteyi elde etme yollarını da değiştirmiştir. Eğitimde kalite arayışı, her durumda çevreyi, ortamı, kendi özelliklerini dikkate alarak yaşayan, kendisini ve çevresini değiştiren insanı yetiştirme çabasına dönüşmüştür (Paykoç, 1995). Nitelik ve niteliğin yükseltilmesinin önemli bir sorun olarak görüldüğü çağımızda, eğitim kurumlarının da TKY'yi uygulamaya başlaması, eğitim sisteminde yeni yapı, davranış ve becerileri gerektirmektedir (Ağaoğlu, 1997:35).

Endüstriyel ve ekonomik alanda hızlı teknoloji ve bilgi değişiminin yaşanması, bu alanlara girdi sağlayan eğitim sisteminde de yönetsel alanda kalite anlayışının değiştirilmesini gerekli kılmıştır. Eğitim sisteminin kalitesi, insan kaynaklarının, fiziksel kaynakların, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin, eğitim teknolojisinin, öğrenci-okul-sektör işbirliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi ile yükseltilebilir (Temel, 1999:48).

Paykoç (1995, 583) eğitimde kalite arama çabalarını şu şekilde belirtmektedir:

Eğitim ortamı kurumları aşarak genişlemiş ve eğitimin yaşam boyu özelliği daha belirgin ortaya çıkmıştır. Bilginin kullanılmasında ve üretilmesinde, sınırlar kalkmış, bireysellik, özgünlük, esneklik, grupça paylaşma, karar verme ve özellikle kalite kavramı ortaya çıkmıştır.

Uluslar arası eğitim, bilim ve kültür örgütü UNESCO (1986) kaliteli ve eğitilmiş insan tanımını şu şekilde belirtmektedir:

“Sürekli problem çözme yollarını arayan ve yaratıcı, ilgilerini ve amaçlarını gerçekleştirmede bencil olmayan, adil davranan, insan ilişkilerinde demokratik ve özerk, sosyal kültürel konularda esnek ve bütünlüğü özellikleri ağır basan bir insandır (Akt, Paykoç, 1995:583).

Bu durum insanın bedensel, duyuşsal ve zihinsel gelişiminde önemli bir rol oynayan öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin bu özelliklere sahip olmasını gerektirmektedir.

Başlangıçta kar amaçlı mal üretimi yapan örgütler tarafından benimsenen TKY, bugün alan ve örgüt sınırlaması olmaksızın bütün örgütlerde uygulanmaya başlanmıştır. TKY felsefesinin eğitim örgütlerinde uygulanma gerekçesini ise Şimşek (2000:83) şöyle belirtmiştir;

“Çevre ile iletişim ve etkileşim içerisinde, çevrenin gereksinimlerini takip eden, okulu etkileyen unsurları dengede tutan, değişime açık, öğretmen, öğrenci ve personel arasında ahengi sağlayan, iyi ilişkiler kuran, demokratik, hoşgörülü, anlayışlı, statükocu olmayan, geniş görüş açısına sahip, eldeki kaynakları rasyonel kullanan bir yönetim felsefesidir.

TKY'nin okullarda uygulanmasına ilişkin çabalar, eğitimde kalite arayışlarının bir sonucudur. TKY'nin okullarda uygulanması ile okulların yeniden yapılandırılması, amaçların yeniden belirlenmesi ve katılımcı bir okul ve okul yönetimi amaçlanmaktadır. Ayrıca yönetimin kararlılığı ve liderliği, gerçeklere dayalı olma ve ölçüm, kalite eğitimi ve insan kaynaklarının etkin yönetimi gereklidir (Köksal, 1998:53). Eğitim örgütlerinde, işgörenlerin karar verme sürecine katılma ve okul yönetimi tarafından desteklenme gereksinimleri, istek ve beklentilerinin dikkate alınması ve sürekli değişimin canlı tutulması gereksinimi, eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanmasını gerekli kılmıştır (Cafoglu, 1996).

Eğitimde TKY uygulamasıyla iletişimin kolaylaşması, öğrenci ve akademik çevre arasındaki sınırların azalması, öğrenme seviyesinin artması, kararlılık ve motivasyonun yükselmesi, öğrencilerin isteklerinin anlaşılması, öğrenme süresinin azalması, saygınlık ve yönetime katılımın artması, yenilikçi gelişmelerin ve verimliliğin artması amaçlanmaktadır (Erişen, 2003:286).

ETKY uygulamaları diğer sistemlerde olduğundan daha fazla, insan kaynağına bağlıdır. Kalite kültürünün oluşturulması için, bu kaynağın etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin sürekli gelişme ve öğrenme becerilerini kazanması ve bunu başarmak için güçlü bir güdünün nasıl geliştirilebileceğini bilmesi eğitimde TKY'nin başarılması açısından önemlidir. Yine bu amaçla etkili bir öğrenme ortamının sağlanması, işgörenlerin nasıl ve niçin öğreneceklerini bilmesi, bireysel gereksinimlerin tanımlanması, bir öğrenme planının

hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Dahlgaard ve Kristensen, 1995).

Örgütte işgörenlerin hizmet içi eğitim (HİE) programları aracılığıyla sürekli eğitim gereksinimlerini karşılanabilir. TKY felsefesinin öncülerinden Deming'in 14 ilkesinden ikisi (6. ve 13.) hizmet içi eğitimle ilgili olup, örgütteki eğitim, gelişme ve yetiştirme etkinliklerinin güçlü bir programa bağlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Aşağıda hizmet içi eğitim kavramı ve basamakları TKY felsefesi ışığında ele alınmıştır.

1.7. Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Kapsamı

Bireye kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış kazandırma süreci olarak tanımlanan eğitim, okul öncesi dönemde başlayıp okul yaşamı boyunca devam ettiği gibi, okul yaşamı sonrasında da devam etmektedir (Sönmez, 2000, Özyürek, 1981). Okul sonrası yaşamda, birey için hem mesleki hem de kişisel gelişimi hedefleyen ve örgün eğitim dışında gerçekleşen sürekli bir eğitim süreci başlamaktadır.

Eğitim, kişinin ve toplumun sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişme ve değişme uyumunu sağlayan en iyi araç ve süreçtir. Toplumun farklı alanlarında ortaya çıkan değişimler, eğitim kavramına da yeni bir bakış kazandırmıştır. Özellikle çağımızdaki teknolojik değişimlerin gerektirdiği bilgi ve beceri düzeyi arttıkça, eğitimin geleneksel olan belirli sürelerle ve programlarla sınırlandırılması zorlaşmaktadır. Bireyin, bu değişimlere uyum sağlayabilmesi, yaşamını eğitim süreci içinde geçirmesini diğer bir deyişle “yaşam boyu eğitimi” gerektirmektedir (Taymaz, 1997:1).

Günümüzde bireyin mesleki alanda ve mesleğini etkileyen diğer alanlardaki gelişmelerin gerisinde kalmaması ve yeterliliğinin artırılması için sürekli eğitim bir zorunluluk haline gelmiştir. İnsanların mesleki yaşamları ile ilgili sürekli eğitilmeleri ve yetiştirilmeleri “hizmet içi eğitim” kapsamında ele alınmaktadır (Özyürek, 1981:12-13).

Canman'a göre (1995:112) yaşam boyu eğitimin bir alt süreci olan hizmet içi eğitim, işgörenlerin hizmete yatkınlığını sağlamayı, verimlilik düzeylerini yükseltmeyi, görev ve sorumluluklarını daha etkili bir şekilde yerine getirebilmelerini sağlamak için onlara gerekli bilgi, beceri ve yeteneği kazandırmayı amaçlayan, eğitim etkinlikleridir. Taymaz (1997:4) hizmet içi eğitimi “özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş ya da ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili

gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitim” olarak tanımlanmaktadır.

Hizmet içi eğitimin tanımlarına bakıldığında genel olarak bireye, mesleki yaşamın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak, görevinin gerektirdiği davranış değişikliğini sağlamaktır. İşgören görevinin ya da işinin gerektirdiği değişimlerin ve gelişmelerin gerisinde kaldığında hem örgüt hem de birey açısından bir takım sıkıntılar ortaya çıkacaktır.

Toplam kalite yönetiminin temel ilkelerinden biri olan “sürekli eğitim” yaşam boyu eğitim kavramı ile örtüşmektedir. Görevin ya da işin gerektirdiği yeterlilikler ile işgörenin sahip olduğu yeterlilikler arasındaki uyumsuzluklar ve bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere uyum sağlama gerekliliği sürekli ve yaşam boyu eğitim ve yetiştirme etkinliklerinin önemini ortaya koymaktadır. İşgörenlerde, kaliteli çalışma bilincinin oluşması büyük ölçüde deneyim ve eğitim seviyesine bağlı olduğu için hizmet içi eğitim, TKY felsefesinde önemli bir ilke olarak yer almaktadır (Şimşek, 2000:91).

1.8. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Hizmet İçi Eğitimin Önemi

Eğitim, tarih boyunca toplumların değer yargılarına, gereksinimlerine ve değişimin yarattığı yeni değerlere göre yeniden şekillenmiştir. Yeniden şekillenen sistem içindeki gelişmelerin hem belirleyicisi, hem de yönlendiricisi konumunda bulunan insanoğlu, değişimin yarattığı dinamik güçlerle baş etmek zorunda kalmaktadır. Bu dinamizmle baş etme sürecindeki en etkin ve temel araç ise “eğitim” dir (Kocabaş, 1995:243).

Yönetim sisteminde ortaya çıkan değişimler, işgörenlerin ilgi, yetenek ve gereksinimlerinde de değişimi zorunlu kılmıştır. Değişim için tasarlanmış bir yönetim felsefesi olan TKY uygulamalarında, ürün ve hizmet kalitesini iyileştirmek için öncelikle örgütün insan kaynağının yeterliliğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Nitekim insan kaynağını dikkate almayan dünyadaki TKY uygulamaları başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Şimşek, 2000). TKY’de, işgörenlerin TKY uygulamaları ve süreçleri hakkında sürekli hizmet içi eğitim programlarına alınarak yeterliliklerinin artırılması amaçlanmaktadır.

Sürekli gelişme felsefesinde eğitim, sadece işe başlanıldığında ya da mesleğin belirli bir aşamasında sağlanan bir etkinlik değildir ve örgüt içinde tüm öğrenme gereksinimleri önceden tam olarak belirlenemeyeceği için TKY’yi uygulayan örgütlerin

hizmet içi eğitim programlarını düzenlerken “sürekli gelişme ve eğitim” ilkesini benimsemeleri gerekmektedir (Canman, 1995:112).

Oakland ve Waterworth (1995) TKY’de eğitimin 4 basamaktan oluştuğunu belirtmektedir. Bu basamakları ise sırasıyla şu şekilde belirtmişlerdir;

1. Örgüt yöneticilerine ve işgörenlere, TKY’nin ne olduğu, nasıl uygulanacağı, neler yapılacağı anlatılır.
2. Kalite felsefesine uygun tavırların ve değerlerin kazanılması ve geliştirilmesi için kültürel değişimin gerekliliğini anlatan programlar.
3. Kalite geliştirme takımlarının kurulabilmesi için işgörenlere kalite geliştirme teknik ve araçlarıyla donatılmasını sağlayacak programlar.
4. İşgörenlerin gelişme fırsatlarını tanıyabilmeleri için iş rollerini tanıtırma ve araç gereç kullanma eğitimleri.

Örgütte işgörenler tarafından paylaşılan değerler bütünü olarak tanımlanan örgüt kültürünün oluşturulması (Çelik, 1997) ve kalite de kültürel değişimin olması için herkesin katılımı sağlanarak takım halinde öğrenmeye önem verilmelidir (Karcıoğlu, 2001:287). Ayrıca örgütteki herkesin kalite gelişim sürecinin nasıl gerçekleşeceğini anlaması, işbirliği kültürünün oluşturulması ve hem yöneticiler hem de işgörenler için öngörülen zihniyet değişiminin gerçekleştirilebilmesi için hizmet içi eğitime gereksinim vardır (Kanji, 1991).

Geleneksel uzmanlaşmaya dayalı, bürokratik kurum modelinden işgörenlerin inisiyatif almasını, takım çalışmasını ve birden fazla konuda uzmanlaşmasını destekleyen TKY modeline geçiş sürecinde, hem yöneticilerin hem de işgörenlerin, bilgi ve beceri eğitimine olduğu kadar tutum ve davranış değişikliği için destekleyici eğitimlere de gereksinimleri vardır (Evrenosoğlu, 1995:68). Örgütte kalite kültürünü oluşturabilmek için üst yönetimden başlamak üzere bütün işgörenlerin alması gereken eğitimler genel olarak şu şekilde sıralanmaktadır (Kanji ve Asher, 1993);

- TKY felsefesi ve ilkeleri
- liderlik, kendi kendini yönetme
- motivasyon, tanıma ve ödül mekanizması
- vizyon ve misyon, takım çalışması
- iletişim teknikleri, problem çözme araç ve teknikleri
- teknolojik araçların kullanımı
- TKY engelleri
- stratejik planlama ve değerlendirme

-İstatistik yöntemler, süreç kontrol teknikleri

-Katılımcı yönetim, değişim yönetimi vb.

Ayrıca TKY uygulamalarının teknolojik gelişmelerden bağımsız olması düşünülemeyeceğinden dolayı üst yönetimin ve işgörenlerin teknolojinin önerdiği çözüm yollarını kullanarak kalite amaçlarına ulaşabilmeleri için, teknoloji eğitimine ve akademik alandaki diğer eğitimlerine de önem verilmelidir (Kanji, 1991).

Önemli yönetim araçlarından biri olan hizmet içi eğitimi kullanma isteği, yöneticinin tutumuna ve yeterliliklerine eğitim biriminin yapı ve işleyişiyle örgütün bulunduğu çevreye bağlıdır (Kocabaş, 1995:245). İşgörenlerin sürekli eğitim ve yetiştirme etkinliklerinden yararlanabilmesi, üst yönetimin eğitime bakış açısıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle TKY eğitimi, üst yönetimin kalite sistemini anlaması ve sistemin etkililiğini değerlendirebilmesi için, öncelikle yöneticilerden başlamalıdır.

TKY’de eğitim faaliyetlerinin geleneksel eğitim faaliyetlerinden daha etkili ve motive edici olması için çağdaş eğitim anlayışının gerektirdiği ve işgörenlerin etkin katılımını sağlayacak öğretim yöntemlerinin seçilmesi gerekmektedir (Kandemir, 2000). Kanji (1991), geleneksel HİE programlarının, sürekli değişim ve gelişim sürecinde hem bireysel hem de örgütsel öğrenmede yetersiz kaldığını ve geleneksel eğitim programlarıyla kalitenin başarılamayacağını ifade etmektedir. Çağdaş eğitim yaklaşımında ise işgörenin yetkilendirilmesi ve etkin öğrenen olması önem kazanmıştır.

Geleneksel öğretim yöntemlerinde edilgen, tek yönlü iletişimin olduğu, düşük motivasyona neden olan bir eğitim etkinliği söz konusudur. TKY anlayışında ise, eğitim ve yetiştirme etkinlikleri, etkili iletişim becerilerinin kullanıldığı, etkin katılımı ve içsel motivasyonu sağlayacak içerik ve yöntemlere göre düzenlenmelidir (Kandemir, 2000). Zira işgörenlerin etkin katılımının sağlanarak içsel motivasyonun oluşturulabileceği belirtilmektedir (Mitchell, 1978:359).

İş ortamındaki insanların her türlü gelişimini kapsayan hizmet içi eğitim etkinlikleri her meslek grubu için önemlidir ve gereklidir. Ancak eğitim kurumlarında TKY uygulamasına geçen okullardaki öğretmen ve yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri ayrı bir önem taşımaktadır (Erişen, 1998). Eğitim kurumlarında TKY vizyonunu anlamak ve benimsemek için üst yönetim tarafından bütün düzeylerde görev yapan işgörenlerin eğitime ve yetişmesine yatırım yapılmalıdır (Dahlgaard ve Kristensen, 1995).

TKY eğitiminde, kalite ve değişim kültürünün oluşturulması için zihniyet değişiminin gerçekleştirilmesi (Evrenosoğlu, 1995) amaçlandığından TKY eğitimlerinin

geleneksel eğitim yaklaşımlarından ve programlarından ayırt edici özellikte olması gerekmektedir. TKY felsefesine göre düzenlenen hizmet içi eğitim programları ile geleneksel hizmet içi eğitim anlayışına göre düzenlenen eğitim programları arasındaki farklılıklar Tablo-1’de gösterilmektedir.

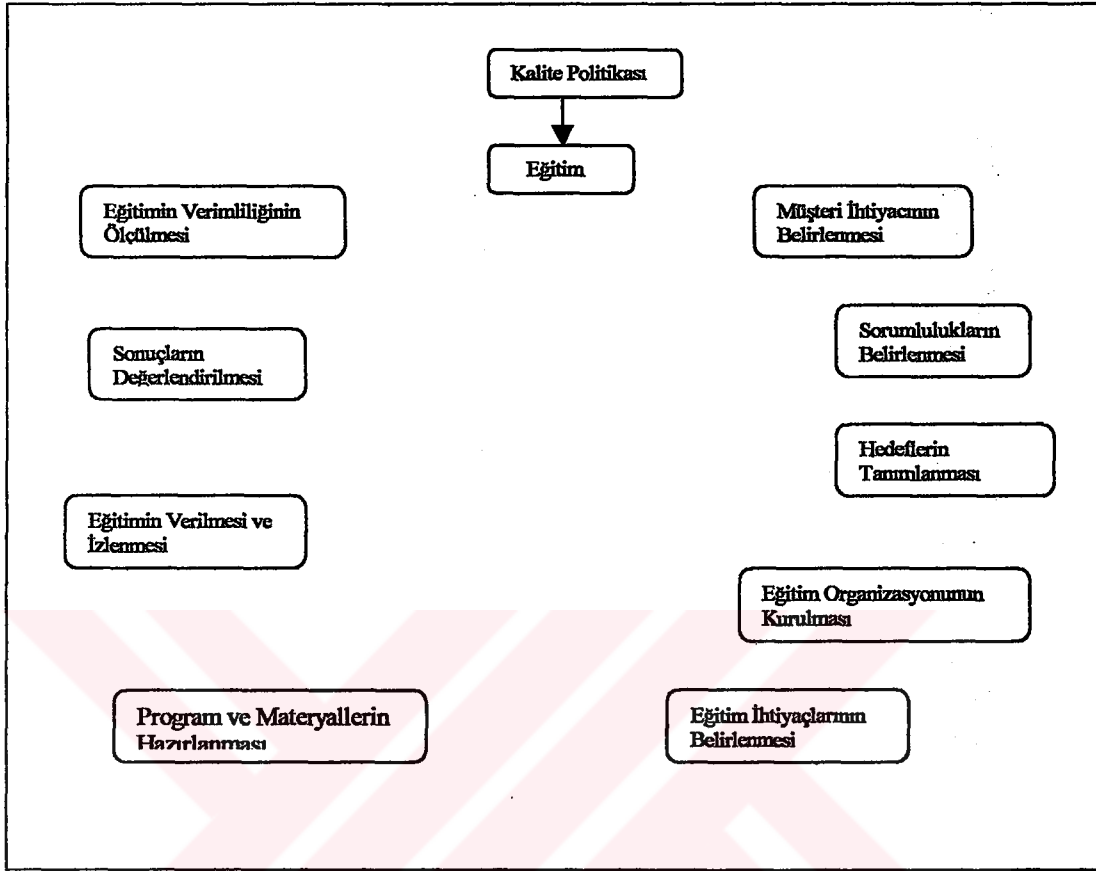
Tablo-1. Geleneksel Hizmet İçi Eğitim Anlayışı İle TKY’deki Hizmet İçi Eğitim Anlayışının Karşılaştırılması

	GELENEKSEL EĞİTİM	TKY’DE EĞİTİM
Katılımcı	Birey	Grup ve birey
Öğrenmede Vurgulanan Öğe	Konunun kapsamı	Kapsam ve örnek prosesler
Katılımcının Konuya Katılım Tarzı	Bilgi almak (genel anlamda)	Kendi özelliklerini de dikkate alarak ve araştırarak bilgi almak (kendi organizasyonunu/yapısını bilerek)
Katılımcının rolü	Dinleyen, ezberleyen, sınavları geçen, edilgen	Konuya katılan, ilgili etkileşime açık, son derece aktif
Eğitmenin rolü	Öğretmen, öğretim görevlisi, tanıtan, sunucu, değerlendiren	Rehber, antrenör, çözüm bulan, zaman zamanda katılımcı
Eğitmenin sorumluluğu	Tek yönlü iletişim araçlarını sağlamak (konferanslar, filmler,slayt gösterileri, panel tartışmaları)	Eğitilenlere, esas öğrenmenin gerçekleşeceği ve deneyim kazanılacak şartları sağlamak
Eğitim ortamı	Formal, yasadışı, hiyerarşik yapıyı vurgulayan	İnformal, rahatlatıcı, cesaretlendirici, hiyerarşik yapıyı azaltan
Eğitmenin önemle üzerinde durduğu öğe	Katılımcılara daha iyi sorular yöneltebilmek	Eğitilenlerden daha kapsamlı sorular gelmesini ve bu sorulara da grup içerisinde daha iyi yaklaşımlar ile yanıt bulunmasını teşvik etmenin yollarını aramak
Öğrenmenin gerçekleşmesinden sorumlu kişi	Eğitmen sorumludur (öğrenecek kişi öğrenememişse, öğreten öğretememiştir)	Eğitilenler, kendi öğrenimlerinden ve davranışlarından sorumludurlar
Gereksinimleri en fazla tatmin edilen kişi	Sunucu rolündeki eğitmen	Katılımcı
Öğrenilenlerin iş yaşamına yansıtılma ve kullanılma olasılığı	Oldukça az oranda ya da belirsiz	Katılımcıların büyük çoğunluğu için oldukça yüksek oranda

Kaynak: (Kandemir, 2000:71)

TKY’de eğitim programlarının amacına ulaşabilmesi ve işgörenin iş motivasyonunu yüksek düzeyde etkileyebilmesi için eğitim süreci basamaklarının planlı ve sürekli olarak uygulanması gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında, eğitim ihtiyacının belirlenmesi, eğitim programının uygulanması ve uygulanan eğitim programının değerlendirilmesi basamakları TKY anlayışı doğrultusunda incelenmiştir.

TKY felsefesinin benimsenmesi ve geliştirilmesi için öngörülen eğitim sürecinin basamakları şekil-2’de gösterilmektedir.



Şekil-2: Kalite Eğitim Sürecinin Aşamaları

Kaynak: Evrenosoğlu, M. N.1995:69, Oakland, J. (1993) Total Quality Management, Butterterworth Heineman Ltd., England, Akt; Tuncer, 2000: 72

Bu araştırma kapsamında, araştırmanın içeriğinde bilgi yoğunluğunun olmaması açısından eğitim süreci basamaklarının hepsine yer verilmesinin uygun olmayacağı düşünüldüğünden sadece, eğitim ihtiyacının belirlenmesi, eğitimin uygulanması ve eğitimin değerlendirilmesi basamakları ele alınmıştır.

1.9. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi

Eğitim ihtiyacının belirlenmesi, programlı bir hizmet içi eğitim çalışmasının ilk basamağını oluşturmaktadır. İşgörenin eğitim ihtiyacı, karşılaştığı sorunları çözerek amacına ulaşmasında, eksikliğini ya da yokluğunu hissettiği davranışlar ya da kendi

rolünü yerine getirebilmesi için eksikliğini duyduğu yeterlilikler olarak tanımlanmaktadır (Taymaz, 1997:23-25).

Eğitim faaliyetlerinde, ihtiyaçların belirlenmesinden başlayarak programların tasarlanması, uygulanması, verimliliğinin değerlendirilmesi gibi bütün aşamalar somut verilere dayandırılmalı ve ölçülebilir olmalıdır. Eğitim ihtiyacının türü, özellikleri, eğitimden kimin sorumlu olduğu, maliyeti ve süresi gibi konular ayrıntılı olarak planlanmalı ve daha sonra uygulama aşamasına geçilmelidir. (Evrenosoğlu, 1995:69).

Eğitim gereksinimleri belirlenirken, öncelikle eğitim amaçları oluşturulmalıdır. Sadece işgörenin arzu edilen bilgi, beceri ve tutumlarındaki değişikliği belirtmek yeterli değildir. Neyin, ne kadar değiştirilmek istendiği de açıkça belirtilmelidir. Eğitim amaçları, somut, ulaşılabilir, süreli ve ölçülebilir olmalıdır. Böylelikle hem yöneticiler hem de işgörenler eğitim etkinliklerinden ne kazanacaklarının farkında olurlar (DeCenzo ve Robbins, 1999:230).

Örgütte eğitim gereksinimlerini belirleme aşamasında, örgütün başarı ve verim düzeyinde bir sorun olup olmadığı ve belirlenen sorunları çözmede eğitimin ne kadar etkili ve yararlı olacağı gibi soruların cevapları araştırılmalıdır (Ergül, 1996:33). İyi hazırlanmış bir ihtiyaç belirleme planı, sadece hangi konularda eğitimin gerektiğini değil aynı zamanda eğitimin nasıl yapılacağını ve eğitimden nasıl bir sonuç çıkacağını da belirler (İşcan, 2000).

İşgörenlerin eğitim gereksinimleri örgütsel, iş (görev) ve birey analizi yapılarak üç şekilde belirlenebilir.

Örgütsel Analiz: Temel sorunları ortaya çıkartmak için örgütün bütünü incelenir. Mevcut durumun yanı sıra geleceğe yönelik eğitim ihtiyaçlarını da kapsayan bir plan hazırlanır. Örgütsel analiz yoluyla belirlenen eksiklikler ve sorunlar işgörenlerin eğitim gereksinimi için bir gösterge olarak kabul edilmektedir.

İş (Görev) Analizi: İş analizi, işgörenin yapacağı işin, etkili performans için gerektirdiği nitelik, bilgi, beceri ve tutum bakımından ayrıntılı bir şekilde incelenerek eğitim ihtiyacının belirlenmesidir.

Birey Analizi: Bireylerin, arzu edilen performans düzeyleri ile gerçek performans düzeyleri arasındaki farkın ortaya çıkartılması ve kazandırılması gereken bilgi, beceri ve tutumların ve kimlerin ne düzeyde eğitime gereksinimi olduğunun belirlenmesi amacıyla birey analizi yapılabilir. Birey analizinde; tutum araştırmaları, grup tartışmaları, anketler, beceri testleri, davranış gözlemleri, görüşmelerin yapılması, performans ödülleri, işgören performansını gösteren kayıt ve raporların incelenmesi,

performans değerlendirmeleri, kendi kendini değerlendirme, eşitlerin birbirini değerlendirmesi gibi yöntemlerle bilgiler toplanabilir (Evrenosoğlu, 1995:69, Taymaz, 1997:28-42, Morano,1973;akt; Erkan, 2000: 42-44,).

Dillon-Peterson (1981:4) iřęörenlerin eğitim ve gelişme ihtiyaçlarının belirlenmesinde üç farklı yöntem önermektedir. Bunlar;

1. Denetici pozisyonundaki kişiler, yapılan işin kalitesini değerlendirerek iřęörenlerin eğitim ve gelişme gereksinimlerini belirleyebilirler.
2. Iřęrenlerin kendi kendilerini değerlendirmelerini sağlayacak bir kontrol listesi ya da benzer bir test aracılığıyla kendi gereksinimlerini ifade etmesi sağlanabilir.
3. Takımların ya da bölümlerin oluşturduğu grup tartışmaları yoluyla gereksinimler belirlenebilir.

Bireyin gelişmesini amaçlayan hizmet içi eğitim etkinliklerinin başarılı olması, beklentileri karşılaması, etkileşime açık olması ve iyi ilişkiler çerçevesinde yürütülmesi, öncelikle hedef grubunun gereksinimlerinin belirlenmesine, belirlenen amaçlar doğrultusunda kısa ve uzun süreli programlarının hazırlanmasına ve eğitim amaçlarının iřęrenlere en etkili yöntem ve araçlarla kazandırılmasına bağlıdır (Ersoy, 1996:162).

Deming, Juran, Crosby, Peters, Ishikawa gibi kalite ncleri, TKY anlayışına göre bir eğitim programı hazırlanırken; kaliteli hizmetin sadece yöneticilerin değil herkesin sorumluluğunda olduğunun göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedirler. Bu nedenle, TKY’ de liderlik rolünü üstlenen yöneticilerin ve diğer iřęörenlerin, TKY ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçları saptanarak programların bu ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenmesi ve eğitim programında, takım çalışması, işbirliği, iletişim, motivasyon vb. gibi konuların dikkate alınması gerekmektedir (Logothetis, 1995). Ayrıca iřęörenlerin, eğitim ihtiyaının belirlenmesi sürecine etkin katılımlarının sağlanması ve bireysel farklılıklarının dikkate alınması, yapılacak eğitim etkinliklerine daha istekli katılmalarını, eğitimi benimsemelerini ve yüksek düzeyde yarar sağlamalarını sağlayacaktır (Fındıkçı,1999:256).

Okulda kalitenin elde edilmesi için ğretmen niteliklerinin sürekli geliştirilmesi ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim hedeflerinin net olarak açığa kavuşturulması gerekmektedir. Temel eğitimde iyi yetişmiş olduğu varsayılan öğretmenlerle belli bir süre eğitimde toplam kalite standartları gerçekleştirilebilir. Ancak bu durumun sürdürülebilmesi, zamanla değişen, gelişen, artan, bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarda ortaya çıkacak farkların kapatılmasına bağlıdır. Bu amaçla, öğretmenlere yönelik hizmet

İçerik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler ve kazandırılmak istenen nitelikler arasındaki fark belirlenmelidir (Budak, 1998: 36, 37).

1.10. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Hizmet İçi Eğitim Programlarının Uygulanması

Hizmet içi eğitim programlarının uygulanmasında yönetici ve eğiticilerin özenli ve planlı davranmaları eğitimin başarıya ulaşmasında etkili olacaktır. Hizmet içi eğitim programları genellikle çalışma çağındaki bireylere yani yetişkin grubuna yönelik olduğu için (Taymaz, 1997) eğitim programı uygulanırken, eğitim grubunun özellikleri, gereksinimleri ve öğrenme yetileri hakkında bilgi sahibi olunması ve yetişkin eğitiminin ilkelerine uygun hareket edilmesi gerekmektedir.

Son yıllarda yapılan eğitim araştırmaları, aktif öğrenme yöntemlerine odaklanan bütün eğitim programlarının anlamlı öğrenmeyi ve gelişmeyi ortaya çıkardığını göstermiştir. Yetişkin eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar da, yetişkinlerin de, aynı çocuk eğitimindeki gibi aktif öğrenme yöntemleriyle daha anlamlı öğrenme gerçekleştirdiklerini göstermiştir (Law ve law, 1995:589). Fakat yetişkin grubundaki öğrenciler, yaşantıları, öğrenmeye yönelimleri, motivasyonel faktörlere tepkileri, algıları vb. gibi özellikler yönünden çocuklardan oldukça farklılık göstermektedirler.

Knowles yetişkin eğitimi için formal bir yapı sağlayan ve yetişkinlerin öğrenmesine yardım eden bilim ve sanatı olarak tanımlanan *andragoji* kavramını kullanmıştır (Ayhan, 1990:530-531).

Kalite eğitimlerinin ve diğer HİE programlarının üst düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için eğitimin, yetişkinlerin öğrenme yeteneklerine uygun düzenlenmesini gerektirmektedir. Yetişkinlerin, nasıl öğrendiklerine, tutumlarına ve öğrenme motivasyonlarına yönelik ilkeler ve varsayımlar kısaca şu şekilde belirtilebilir (Knowles, 1996:56-62, Kaufman, 2003);

1. **Yetişkinler, öz- yönetimli (self- directed) öğrencilerdir.** Öz-yönetimli birey, tek başına karar verebilir, sorumluluk alabilir ve kararlarına müdahale edildiğinde direnebilir. Yetişkin eğiticileri, yetişkinlere bağımlı öğrenenler olmaktan öz-yönetimli öğrenenler olmaya geçiş yapmalarına yardımcı olan öğrenme yaşantılarını yaratmak durumundadırlar. Yetişkinler, derin bir öz-yönetimli olma gereksinimine sahiptirler; bu nedenle öğretmenin rolü onlarla karşılıklı bir

araştırma sürecine katılmaktır, bilgisini onlara aktarmak ve sonra onların o bilgiye uyumlarını değerlendirmek değil.

2. Yetişkinler zengin bir öğrenme kaynağı olan birikimli tecrübeye sahiptirler.

Yetişkinler, eğitsel bir etkinliğe, gençlerden hem daha fazla hem de farklı nitelikteki yaşantı biçimi ve önceden kazandıkları bilgilerle gelirler. Yetişkin eğitimcisi, yetişkinin birikimli deneyime sahip olduğunu kabul etmeli ve öğrenme durumunu yetişkinlerin deneyimlerine dayandırmalıdır. Knowles yetişkinin deneyimlerini, “öğrenme ortamı içinde zengin bir kaynak” olarak tanımlamaktadır (Cullen, 1999). Zira yetişkinler kendilerinde varolan bilgilerini ve deneyimlerini öğrenme durumunda kullanabilirlerse daha anlamlı öğrenme gerçekleşir (Kurt, 2000:184). Yetişkin grubu; öğrenme tarzı, motivasyon, gereksinimler, ilgiler ve hedefler bakımından, gençler grubuna göre daha heterojen olacaktır. Bu nedenle yetişkin eğitiminde, deneyimsel tekniklere yani grup tartışması, benzetim alıştırmaları, problem çözme etkinlikleri, örnek olay yöntemi ve laboratuvar yöntemi gibi tekniklerle, öğrenenlerin yaşantılarına yer verilebilir.

3. Yetişkinler, bir şeyi neden öğrendiklerini ya da öğrenme nedenlerini bilme gereksinimi duyarlar (Knowles, Holton ve Swanson, 1998; akt; Clair, 2002).

Yetişkinler, öğrenme durumu, yaşamlarındaki sorunlarla ve görev ve sorumluluklarıyla baş edebilmede kendilerine yardım ettiğinde öğrenmeye karşı daha istekli olacaklardır. Yetişkinlerin neyi? niçin? öğrendiklerini bilmeleri için öğrenme amaçlarını oluşturmalarına destek verilmelidir (Kaufman, 2003). Bu nedenle eğitimcilerin, öğrenenlerin “bilme gereksinimleri”nin ayırda varmalarına yardım etmesi, onları öğrenmeye hazırlaması ve onlarla dostça ilişki kurması gereklidir.

4. Yetişkinler, kendi gerçek-yaşam durumları ile etkili olarak başa çıkabilmek için bilmeye gereksinim duydukları şeyleri öğrenmeye hazır olurlar.

Knowles, yetişkin öğrencileri, çoğunlukla yaşamındaki değişikliklerle bağlantılı olarak (yeni bir iş, ortam değişikliği, yönetim değişikliği vb.) bilme ve öğrenme ihtiyacı olan bireyler olarak tanımlar (Cullen, 1999). “Öğrenmeye hazır olma”nın en zengin kaynağı, bir gelişim döneminden diğerine geçişte ortaya çıkan gelişim ödevleridir. Bu dönemlerde yetişkinlerde gelişme ve başarıma duygusunun oluşması öğrenme gereksinimini arttıracaktır (Kurt, 2000:184). Fakat “hazır olma”nın edilgen biçimde kendiliğinden gelişmesi beklenmemelidir. Daha yüksek

performans örneklerinin, mesleki rehberliğin, benzetim alıştırmaalarının ve diğerk tekniklerin etkilerine açık olmak da hazır oluşu teşvik edecektir

5. Öğrenmeye yönelimlidirler. Çocukların ve gençlerin öğrenmeye yönelimleri konu-merkezli iken yetişkinlerin öğrenmeye yönelimleri yaşam-merkezli ya da sorun-merkezlidir. Yetişkinler bir şeyi öğrenmenin, görevlerini yerine getirmede ya da kendi yaşam durumlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada kendilerine yardımcı olacağını algıladıkları ölçüde enerjilerini onu öğrenmeye vermek üzere güdülenirler. Yetişkinlerin, işlenen konuların ve kullanılan yöntemlerin, kendi yaşantılarına yakın olduğunu bilmeleri öğrenme isteğini ve hızını arttıracaktır (Kurt, 2000:184). Ayrıca yetişkinler, yeni bilgileri, anlayışları, becerileri, değerleri ve tutumları, kendilerine gerçek-yaşam durumlarına uygulama bağlamında sunulduğu zaman en etkili ve kalıcı şekilde öğrenirler. Bu nedenle, yetişkin eğitiminde etkili öğrenme yöntemlerine ağırlık verilmelidir.

6. Yetişkinler, dışsal dürtülerden daha çok içsel dürtülerle motive edilirler. Motivasyonun, öğrenme sürecindeki bilme gereksinimini karşılayan önemli bir varsayım olduğu kabul edilmektedir. Motivasyon, katılımcıya, gelişmesi, uyum sağlaması, öğrenmesi ve harekete geçmesi için bir uyarıcı sağlar (Cullen, 1999). Yetişkinlerin motivasyonel faktörlere tepkileri çocuklarınkinden farklıdır. Çocuklar çoğunlukla, akran baskısı (peer pressure), ödül, hediye, ebeveynler ve öğretmenler gibi dışsal etkilere tepki verirken yetişkinler daha çok kendini yetiştirme, kişisel gelişme, öz saygı, öz-yetkinlik (self-efficacy) daha fazla iş doyumunu arzusu, yaşam kalitesi vb. gibi içsel etkilerle daha çok motive olmaya eğilimlidirler (Knowles, 1996:62, Cullen, 1999, Kaufman, 2003). Though (1979) araştırmasında, bütün normal yetişkinlerin büyümeyi ve gelişmeyi sürdürmek için motive olduklarını; fakat bu motivin olumsuz benlik algısı, olanakların ve kaynakların erişilemezliği ve yetersizliği, zaman kısıtlılığı ve yetişkin öğrenme ilkelerine uygun olmayan programlar gibi nedenlerle kaybolduğunu bulmuştur (Akt; Knowles, 1996:62). Yetişkinlere, kendi eğitim gereksinimlerini tanımlamaları için fırsat verilmesi, gereksinimlerin belirlenmesine etkin katılımlarının sağlanması içsel motivasyonun oluşmasını sağlamaktadır. Ayrıca yetişkinlere öğrenme amaçlarını uygulama olanağının sunulması öğrenme motivasyonunu arttırmaktadır (Kaufman, 2003, Cullen, 1999).

Hizmet içi eğitim programının uygulama aşamasının en önemli noktalarından biri, eğitimi verecek olan kişilerin seçilmesidir. HİE konularının öğretilmesinde konunun gerektirdiği mesleki, sosyal ve kişisel bilgi, beceri ve tutumu kazanmış olan kişilerin seçilmesi gerekmektedir (Taymaz, 1997:111). Bunun yanı sıra hizmet içi eğitimde görev alacak öğretmen niteliklerine de önem verilmelidir. Çünkü eğitimci de bulunması gereken nitelikler ne denli iyi belirlenir ve iyi bilinirse programın amaçlarına ulaşması o denli kolay olacaktır (Armutçuoğlu, 1992).

TKY eğitimlerinde yönetici ve öğretmenlere hizmet içi eğitimi verecek olan eğitimcilerin, TKY'deki eğitim konuları ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarından geçmiş olması, eğitmenin örnek olabilecek liderlik özelliklerine sahip olan, TKY felsefesini ve sürecini benimsemiş, müşteri ihtiyaçlarına odaklanmış, iş akışını yakından izleyen, değerlendiren, önerilere açık, işgörenleri motive eden ve onlarla açık iletişim kurma becerisine sahip profesyonel biri olması gerektiği belirtilmektedir (Çoruh, 1995). Eğitimcilerin eğitim konusuna ilişkin yüksek motivasyona düzeyine sahip olması, katılımcılara, eğitimin önemini çok iyi vurgulaması, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini etkili kullanabilmesi, katılımcıların eğitime ilgilerini arttıracaktır (Fındıkçı, 1999:260).

Hizmet içi eğitim programının uygulanması aşamasında bir diğer önemli etken ise, eğitim için uygun bir yer ve ortamın sağlanmasıdır. Eğitim ortamının katılımcıların ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesi, fiziki (ısı, ışık, beslenme vb.) sorunların giderilmesinin ve eğitim materyallerinin ve teknolojik araçların eksiksiz hazırlanmasının eğitim sürecine yüksek katılımı sağlayacağı ve öğrenme başarısını arttıracacağı belirtilmektedir (Fındıkçı, 1999, Taymaz, 1997:113).

Etkili ve verimli eğitim ve öğrenme gerçekleştirmek için eğitim teknolojisine, uygun eğitim ortamına ve farklı öğretim yöntemlerine gereksinim vardır (Kurt, 2000:224). Eğitim uygulamasında, yetişkinin eğitim sürecine etkin katılımını sağlayan, deneyimlerini paylaşmasına izin veren, üst düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirecek ve eğitim sürecindeki motivasyonu arttıracak öğretim yöntemlerinin seçilmesi gerekmektedir. Ayrıca eğitim sürecinde, öğrenme deneyimini zenginleştirmek amacıyla farklı yeteneklere ve özgeçmişlere sahip olan katılımların bir arada olmasına önem verilmelidir (Logothetis, 1995).

1.11. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi

Eğitim programları hazırlanırken eğitim hedefi ve sonucunda elde edilecek bilgi, beceri ve verimliliğin nasıl ölçüleceği belirlenmelidir. Eğitim programını değerlendirme, sadece eğitim sırasında veya sonrasında yapılması gereken bir işlem olmayıp, eğitimin her aşamasında çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan düzenli ve sürekli bir süreçtir (Taymaz, 1997:161). Değerlendirmede önemli olan örgütsel performansta bir değişimin olup olmadığıdır (Oakland ve Waterworth, 1995).

TKY eğitiminde önemli olan aşamalardan biri de; TKY amaçlarını başarmada eğitimin ne ölçüde etkili olduğunu göstermek amacıyla eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesidir. Eğitimi değerlendirme işlemi, hem katılımcılar açısından bir dönüt sağlamak hem de daha sonraki eğitimlerin nasıl düzenlenmesi gerektiği ve katılımcılara, kazandırılmak istenen davranışın nasıl gözlemleneceği ve ölçüleceği hakkında bilgi vermektedir. Bu uygulamanın, katılımcıların öğrenme çabalarını ve motivasyonlarını arttıracak belirtilmektedir (Oakland ve Waterworth, 1995).

Eğitimde amaç sadece bilgi aktarmak değil aynı zamanda katılımcıların tutum ve davranışlarında da değişim meydana getirmektir. Eğitim sonrası değerlendirmede yeni tutum ve davranışların kazandırılıp kazandırılmadığını ya da tutum ve davranışların kalıcılığını ölçmek oldukça zor (Mitchell, 1978:357) olduğu için eğitimin başarısını etkileyebilecek bir çok faktörün dikkatlice ele alınması gerekmektedir. Değerlendirme yapılırken dikkat edilmesi gereken bazı faktörler ise şu şekilde belirtilmektedir;

✓ katılımcının eğitime tepkileri, eğitime bakış açısı

✓ eğitimcinin karakteristik özellikleri, eğitimin değeri, zorluğu

✓ Katılımcıların öğrenme düzeyleri; eğitim konularını, uygulamaları, kavramları, ilkeleri ne düzeyde öğrendikleri

✓ Katılımcının tutum ve davranış düzeyi; arzu edilen davranışların işteki başarıya etkisi

✓ Eğitim programının, arzu edilen sonuçları sağlama derecesi (DeCenzo ve Robbins, 1999:242, Ergül, 1996:34).

İşgören eğitimine yönelik eğitim ve yetiştirme etkinlikleri, hem örgütsel hem de bireysel boyut dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Duke ve Corno (1981:93-94) eğitim etkinliklerinin bireysel boyutunun değerlendirilmesinde, yöntem, bilgi toplama,

sonuçları tanıtma gibi konuların yanında, değerlendirmenin amacı, özel (specific) sonuçların değerlendirilmesi, değerlendirmeyi kimin gerçekleştireceği, sonuçları kimin kabul edeceği ve değerlendirmede hangi kaynakların kullanılacağı gibi konularda da bir karara varılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Hizmet içi eğitimde değerlendirme yaparken birtakım soruların cevaplandırılması, değerlendirmenin daha sağlıklı yapılmasını sağlamaktadır. Garrison ve Bly'e göre (1997:198) değerlendirme yapmadan önce şu sorular sorulmalıdır:

1. Eğitim ortamından öğrenilen bilgi ve beceriler, iş ortamına aktarılmış mıdır?
2. Her eğitim grubu için davranış değişikliği aynı mıdır?
3. Eğitim programı her konu ve bütün durumlar için uygulanmaya elverişli midir?

Bu tür sorularla, geliştirilmiş performans, eğitim ve öğrenme kalitesi ve uygulanan eğitimin başarısı ve etkililiği hakkında bilgi toplanabilir ve değerlendirme yapılabilir.

Eğitim yoluyla gerçek bir davranış değişikliğinin olup olmadığını belirlemek için eğitim etkinliklerinin değişik süreçlerinde değerlendirme yapılabilir. Eğitim programlarının değerlendirilmesinde üç yöntem önerilmektedir; (DeCenzo ve Robbins, 1999:242)

1. **Eğitim Sonrası Performansı Değerlendirme:** Eğitim sonrası davranış değişikliği olup olmadığını belirlemek amacıyla katılımcıların performans düzeyleri ölçülür. Eğitim sonrasında, yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak ve işgörenin davranışları izlenerek eğitimin etkili olup olmadığı gözlemlenebilir.
2. **Eğitim Öncesi Performans Değerlendirme:** Her bir katılımcının eğitim öncesi durumu değerlendirilir ve gerçek iş performansı derecelendirilir. Eğitim sonrasında katılımcıların performansları yeniden değerlendirilir ve aradaki fark eğitimin başarısı olarak yorumlanır.
3. **Kontrol Gruplu Eğitim Öncesi Performansı Değerlendirme:** Bu yöntem en etkili yaklaşımlardan biridir. Bu yöntemde gerçek iş performansları değerlendirilen iki grup oluşturulur. Kontrol grubundaki işgörenlere eğitim verilmez. Eğitim sonrasında eğitim alan grup ile kontrol grubu yeniden değerlendirilir. Eğitim grubundaki performans ve davranış değişikliği eğitimin başarısını göstermektedir.

Cole (1993) ise işgören eğitimi ile ilgili daha çok eğitim sonrası değerlendirmeye yönelik aşağıda belirtilen boyutların dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (Akt; İşcan, 2000:240);

1. Eğitimde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi
2. Ulaşılan eğitim düzeyinin ölçülmesi suretiyle işgörenlerin eğitim sonrası test edilmesi
3. Eğitim sonrası iş ya da çalışma davranışındaki değişiklik derecesinin değerlendirilmesi
4. Eğitim programının örgüt amaçlarına katkısının değerlendirilmesi

1.12. Hizmet İçi Eğitim Yöntemleri

Hizmet içi eğitimin temel amacı; hizmetin daha iyi yürütülmesini sağlamaktır. Bu amaçla gerekli bilgi beceri ve davranışların kişiye etkili yöntemler kullanılarak kazandırılması gerekmektedir. Yapılan işin niteliği, kazandırılacak olan bilginin türü ve niteliği için en uygun eğitim yöntemini seçmek gerekmektedir. Eğitim işgörenleri için uygun görülen eğitim yöntemleri ise şunlardır.(Canman, 1995: 98-104)

1.12.1. Özel Görevler Vererek Yetiştirme: Bu yöntemin amacı, işgörenlerin yeteneklerinin geliştirilmesidir. Yalın ve alışılmış bir takım görevler seçilir ve astlara verilir; ya da bir sorun hakkında araştırma görevi verilerek görevin yerine getiriliş biçimi gözlenir. Toplanan bilgilerin değerlendirilmesi, varılan sonuçlar ve hazırlanan raporlar incelenir ve değerlendirilir. Bu yöntemde verilecek görevlerin değişik yöntem ve becerilerin kullanılmasını gerektirecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

1.12.2. Görev Değiştirme (Rotasyon): Kişinin bir program uyarınca belli görevlerde çalıştırılması tekniğidir. Bu yöntem değişik biçimlerde uygulanabilir. Adayların, gönderildikleri kuruluşun görevleri ve izlediği yöntemler hakkında bilgi edinmeleri yeterli görülebileceği gibi, adaylar özel görev ve sorumluluklar verilmek suretiyle de bilgi ve becerilerinin artırılması sağlanabilir. Herkes belli bir uzmanlık dalında kendini yetiştirmek istediği için görev değiştirme tekniği bazı uzmanlık dalları için elverişli değildir. Bu durumda rotasyonun kısa süreli olması tercih edilebilir.

1.12.3. Grup Tartışması: Sayıları 8-12 kişiden oluşan bir grubun, bir yönetici başkanlığında toplanıp yönetsel sorunları tartışma yöntemidir. Amaç bilgi arttırmak ve belli davranışları kazandırmaktır. Tartışma sırasında sorunlar açıklanır ve çözüm yolları araştırılır. Fakat belli ve kesin bir uzlaşma zorunluluğu yoktur. Konuya bağlı olarak dışarıdan yetkili bir kişi grup tartışmasına çağrılabilir. Bu yönde tartışılacak konunun açıkça saptanması ve sınırlarının belirlenmesi gerekir. Sonuçta tartışma kısaca özetlenmelidir.

Bu yöntemde, grupta dinamik katılma olduğundan öğrenme hızlı olur. Deneyim ve bilgi alışverişi olur. Katılımcılar, kişisel yorumlar yapabilme, düşüncelerini serbestçe anlatabilme ve eleştirilerde bulunabilme, başkalarının düşünce öneri ve eleştirilerine saygı duyma ve diğerlerinden öğrenme gibi bilgi, beceri ve tutumları kazanır (Taymaz, 1997:121). Grup tartışmasının zayıf yönleri ise; yöneticinin alanında uzman olmaması ve tartışmayı etkili bir şekilde yönetememesi, katılımcıların hazırlıksız olması ve konunun iyi seçilememesidir.

1.12.4. Komiteler (Küçük Çalışma Grupları-Proje Grupları): Bu yöntem, karar verme, planlama vb. konularda etkili bir yöntemdir. Her küçük grup, belli bir görevi ortaklaşa yerine getirebilir. Bu görevler belli bir konuda rapor hazırlanması, seçilmiş belgelerin incelenmesi ya da ortak bir araştırma çalışması olabilir. Komite çalışmaları, iyi bir ön hazırlık ve etkili bir önderlik gerektirir. Bu yöntem çalışma ve karar verme yeteneğini geliştirir. Kişileri yaratıcı ve üretken olmaya yöneltir.

1.12.5. Duyarlılık Eğitimi: Duyarlılık eğitiminin amacı; bireyleri, bir grup içinde birbirlerini nasıl etkiledikleri ve ilişkilerin nasıl kurulup geliştiği bilincine erdirmektir. Duyarlılık eğitiminde yöneticinin işlevi; sadece değer yargılarının ve varsayımların tartışılabileceği uygun bir ortam hazırlamaktır.

Duyarlılık eğitiminin temel özellikleri şunlardır:

1. Grup üzerinde hiç kimsenin biçimsel otoritesi yoktur. Eğitiminin grup üzerinde son derece sınırlı bir rolü vardır.
2. Grup içinde önceden saptanmış bir konu yoktur. Konuyu grup seçer; grup üyelerinin geldikleri yerlerin özel sorunlarını tartışmaları özendirilir.
3. Eğitimde ortak bir amaç yoktur. Tek amaç, birey ve grubun karşılıklı ilişkileri hakkında bilgi edinmektir. Grubun almak zorunda olduğu bir karar yoktur.

Katılımcılar, 3-4 gruba ayrılır ve her bir grup aynı zamanda toplanır. Her grupta bir ya da iki önder bulunur. Grup oturumlarında kişiler, gerçek durumlarını kavrama, kendilerine özgü değerler geliştirme ve kişiliğini geliştirme fırsatı bulurlar. Bu yönetme katılımcılara, başkalarını anlama, onlarla görüş alışverişinde bulunma ve onları etkileme, çevreyle etkileşimi ve başarı duygusunu geliştirme, örgütsel davranışta değişme olanağı sağlar (Taymaz, 1997:152). Eski yöntemler bırakılarak yeni yöntemlerin denenmesi için imkan hazırlanır. Böylece öğrenim hem zihinsel hem de duygusal planda gerçekleşir.

1.12.6. İşi Yaptırarak Öğretme Eğitimi: Bu eğitimin amacı; bir işin yapılış biçimini kişilere göstererek öğretmektir. Bu dört aşamalı bir yöntemdir. Birinci aşamada asta yazılı ya da sözlü biçimde gerekli açıklamalar yapılarak kişi hazırlanır. İkinci aşamada yönetici, işi kendisi yapar ve gösterir. Örneğin bir makinenin kullanılmasını işleterek gösterme. Üçüncü aşamada, iş kursiyere yaptırılır. Dördüncü aşamada öğrenme durumu gözlenir. Gösteri yöntemi de denilen bu yöntemin uygulama alanı oldukça geniştir. Gösteri yöntemi halkla doğrudan ilişkisi olan kamu görevlilerinin eğitiminde, insan ilişkileri ve görüşme tekniklerinin öğretiminde de yararlı olabilir.

1.12.7. Düz Anlatım Yöntemi: Düz anlatım yöntemi, bir konuşmacının bir konuyu bir dinleyici grubuna anlatmasıdır. Bu yöntem diğer yöntemlere göre daha kolay uygulanabildiğinden, masrafsız olduğundan ve özel eğitim araç gereçlerini (görsel ve işitsel) kullanmayı fazla gerektirmediğinden eğitim uygulamalarında en yaygın kullanılan yöntemdir. Düz anlatım yöntemi, kısa zamanda çok sayıda kişiye bilgi verilmesine olanak sağlamasına rağmen, kişilerin beceri ve davranışlarını geliştirmede çok etkili olmaz.

1.12.8. Panel, Konferans ve Seminer: Panel, iki ya da üç kişilik bir grubun, birbirleriyle ilişkili konularda kısa sunuşlar yapması ya da tek bir konuda değişik görüşler ortaya koymasındır. Seminer ya da konferans, yeni bir uygulamayı, ya da özel bir beceriyi tanıtmaya, öğrenme gibi konularda verilen eğitim etkinliğidir. Bu tekniklerle, yönetim becerileri, motivasyon eğitimi, diğer insanların duygu ve düşüncelerini öğrenme, tavırlarını anlama, kendini ifade etme öğretiler (Garrison ve Bly, 1997:191).

1.12.9. Örnek Olay Çalışmaları: Örnek olay, kamu görevlilerinin önemli kararlara nasıl vardıklarını, bunları nasıl uyguladıklarını ya da belli sorunları nasıl çözümlediklerini anlatan özel bilgilerin incelenmesi yöntemidir. Bu yöntemde, ilk önce örnek olay tanıtılır ve katılımcılar, sorunları belirlemek için grup halinde çalışırlar; çözümler önerirler; çözümleri tartışarak eleştirirler ve en yararlı olanları seçerler. Daha sonra grupların farklı yaklaşımları kıyaslanır ve tartışarak kesin sonuca varılır. Örnek olay incelemesi, çalışma takımlarıyla bir sorunun çözümünde çok rahat uygulanabilir (Garrison ve Bly, 1997:191). Bu yöntemin özelliği, öğrenme açısından zengin bir kaynak oluşturmastır. Bu yöntem sorunlara somutluk kazandırır, mantıklı düşünmeyi, karar vermeyi öğretir ve tartışma yeteneğini geliştirir.

1.12.10. Rol Oynama: Hemen hemen her yerde ve konuda kullanılabilecek olan çok yönlü ve yararlı bir teknik olarak kabul edilmektedir (Garrison ve Bly, 1997:191). Bu yöntemde, bir olayın dramatize edilmesi suretiyle bazı tekniklerin öğretilmesi amaçlanır. Eğitime katılanlar rolü oynarlar. Bu yöntem özellikle insan ilişkilerinin ve halkla ilişkiler tekniklerinin öğretiminde etkilidir. Sorun çözme yeteneğini ve işbirliğini geliştirir, öğrenimi daha zevkli hale getirir.

1.13. Toplam Kalite Yönetimi ve Motivasyon

Geleneksel yönetim yaklaşımlarının yerini, çağdaş yönetim yaklaşımlarının alması, işgören motivasyonuna bakış açısını da etkilemiştir. Üretim ve hizmet kalitesine yönelik bakış açısının değişmesi, işgören motivasyonunda içsel motivasyon yönelimlerinin ağırlık kazanmasına yol açmıştır. Geleneksel yönetim anlayışında, daha çok maddi niteliği olan ekonomik araçlarla ya da dış kontrol araçlarıyla işgören motivasyonu sağlanmaktadır. Fakat örgüt yönetimine bakış açısının ve üretim ve hizmet sektörünü etkileyen koşulların değişmesi iş motivasyonunu sağlayan faktörlerin de değişmesine neden olmuştur (Dahlgaard, 1999, Burr, 2001).

Burr (2001) Bandura'nın sosyal öğrenme kuramını temel alarak yaptığı araştırmada kendini yönetme (Self- management) yetkinlik (self- efficacy) inancının iş motivasyonu ve kendini düzenleme (self-regulatory) ve geliştirme arasında yüksek düzeyde ilişki bulunduğunu ve kendini yönetme yetkinliğinin çalışma ortamında önemli bir içsel motivasyon mekanizması olarak kullanılabileceğini belirtmiştir.

Örgütün yönetim felsefesinin, örgütsel performansının artırılmasında, işgörenin işine motive olmasında ve örgütsel bağlılık duygusunun geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Çelik, 1997). TKY felsefesinde işgören motivasyonu, herkesin katılımı, sürekli gelişme ve eğitim, işgören gereksinimlerinin ve beklentilerinin karşılanması gibi ilkelere ifadesini bulmaktadır. TKY anlayışına göre, iş motivasyonunun sağlanması örgüt yöneticisinin liderliğinde ve sorumluluğundadır. Kalite öncülerinden Crosby örgütteki mal ve hizmet üretiminde sıfır hata yaklaşımının uygulanması amacıyla işgörelere kendi başarılarını gösterme olanağının sunulmasının, işgörelerin eylemlerinde desteklenmesinin ve sonuçta başarılarının takdir edilmesinin yönetimin sorumluluğunda olduğunu ifade etmektedir (Arnold ve Holler, 1995, akt; Aksu, 2002:102).

James (1996:155) motivasyonun, amaçlarının gerçekleştirilmesinde bireyler tarafından üretilen bir güç olarak görüldüğünü belirtmektedir. Kalite merkezli örgütlerde, insanların ürettiği bu itici gücü etkili bir şekilde kullanmak, yönlendirmek ve sürekliliğini sağlamak üst yönetimin liderliğindedir. Feigenbaum, TKY uygulamalarında iş motivasyonun önemini vurgulayarak yöneticilerin belli sürelerdeki motivasyon programlarından geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Bozkurt, 2001:55).

TKY yaklaşımı, örgütte bir bütün olarak örgütsel ve kültürel değişimi gerektirir. Kültürel değişimi sağlayacak olan örgüt üyelerinin motive edilmesi daha da önemli olmaktadır. Bu nedenle kalite felsefesinde iş motivasyonunun sağlanmasında ödül en önemli tanınma yollarından biridir (Garrison ve Bly, 1997:182). Ancak TKY felsefesi, ücretin ödül olarak en etkili özendirici araç olduğunu kabul etmekle birlikte işgörelerin bireysel ve örgütsel amaçları başarması ve sürekli yenilik arayışı içinde olmaları için içsel motivasyon kaynaklarının da vazgeçilmez olduğunu kabul etmektedir.

Geleneksel motivasyon kuramlarının birçoğu, motivasyonun sağlanmasında amaçları, beklentileri, sonuçları kullanırken, işin kendisini motivasyon aracı olarak vurgulamazlar. Süreç merkezli TKY felsefesinde ise, Herzberg'in kuramında yer alan işin kendisi, etkili bir motivasyon aracı olarak kabul edilmektedir. İş süreci, sadece üretim ya da hizmet sürecindeki basamakları değil, aynı zamanda çalışırken, bireyin ne düşündüğü, ne hissettiği, ne öğrendiği gibi deneyimlerini de kapsamaktadır. TKY felsefesinde motivasyonun amacı; bireyin işini daha iyi yapabilmesi için zeka gücünü harekete geçirmektir. Bireyin işini önemsemesi, işini daha iyi ve verimli yapmasını sağlayacaktır (Chung, 1999).

TKY uygulamalarının her aşamasında işgörenlerin etkin katılımını sağlayacak uygulamalara, (öneri sistemleri, tartışma toplantıları, sorumluluk verme, ödüllendirme vb.) yer verilmelidir. Herkesin katılımını sağlamak ve örgüt içi iletişimi iyileştirmek, iş birliğine dayalı çalışmaların ve ekip ruhu anlayışının gelişmesini sağlar (Bozkurt, 2001:68). TKY felsefesinde problem çözme ve kalite kontrol çemberleri etkinlikleri, karara katılım ve sürekli eğitim iş motivasyonunun yaratılmasında güçlü bir araç olarak kullanılmalıdır.

İnsanları motive etmek, onların istek ve gereksinimleri ile samimi olarak ilgilenmeyi, insanlara saygı göstermeyi, değer vermeyi, kendileri ile ilgili görüşleri her fırsatta dile getirme fırsatı sunmayı, başarmak için gereksinim duydukları kaynakları onlara sağlamayı, başarılarını kutlamayı, düşüncelerini ve önerilerini dinlemeyi, kaygılarını anlamayı, güven ortamı içinde işte duyulan heyecanı onlarla paylaşmayı gerektirir (Çetin, Akın ve Erol, 1998:161-162).

Örgüt içinde hizmette kaliteyi ve işe yönelik ilgi ve istekliliği arttırmak için insana saygı duymanın ve içinde yaşamaya değer, bir çalışma ortamı yaratmanın, insanların, yeteneklerini ortaya koyması için olanaklar sunmanın gerektiği belirtilmektedir (Özden, 2000,163). Ouchi (1989) insana saygı duyulmasının ve değer verilmesinin, sadece kaliteyi arttırmakla kalmayacağını, aynı zamanda işgörenlerin öz saygı, tanınma, başarma, değerli olma vb. gibi gereksinimlerinin de tatmin edileceğini belirtmektedir.

Bireyin kalite amaçlarının başarılmasında etkin olması için sadece maddi değil, maddi olmayan ve içsel motivasyonun artmasında önemli rolü olan faktörlerin de yöneticiler tarafından dikkate alınması gerekmektedir. Ancak maddi yönden gereksinimleri doyurulmayan ve işinden haz almayan bir işgörenin içsel motivasyonunun sağlanmasının oldukça zor olduğu da kabul edilmelidir.

TKY felsefesinin uygulandığı örgütler de işgörene olumlu, gayretli çalışmaların farkında olunduğunun, örgüte yaklaşım tarzının onay gördüğünün ve fikirleriyle örgüt yönetimine katılabileceğinin ifade edilmesi işgörenin benimseme, onay görme, takdir edilme gereksinimlerini karşılayarak motive edici bir gücün oluşmasına yol açacaktır (Karcıoğlu, 2001:301).

Örgütlerde bilginin ve bilgiye ulaşmanın önemi arttıkça bilgiyi uygulamaya dönüştürecek insanın niteliği de önem kazanmaktadır. Bireyin özgüven duygusu ve yetenekleri eğitim aracılığıyla geliştirilebilir. TKY, bu kuramsal bakış açısıyla ele alınarak örgütlerde kaliteli hizmetin gerçekleştirilmesi için motivasyon eğitimi düzenlenebilir (Garrison ve Bly, 1997:181; Kaynak, 1995)

DeCenzo ve Robbins (1999), çağdaş yönetim yaklaşımını benimsemiş olan örgütlerde iş motivasyonunu sağlamak için örgütteki işgörenlerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasını, ödüllendirmenin bireysel farklılıklara göre yapılmasını, örgütte ulaşılabilir amaçların oluşturulmasını, performansın eşitlikçi ve objektif bir sistemle değerlendirilmesini ve ücretin hiçbir zaman gözardı edilmemesini önermektedirler.

1.14. İş Motivasyonunda Kullanılan Özendirici Araçlar

Motivasyon kavramı ödül kavramıyla yakından ilişkilidir. İşgörenin örgüte sağladığı ve örgütten elde ettiği yararların artırılması amacıyla, emeğin takdir edilmesi ya da ödüllendirilmesi iş motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Fındıkçı, 1999).

Geleneksel yönetim kuramlarında, iş motivasyonu geleneksel bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Klasik yönetim kuramının insanı ekonomik bir varlık olarak görmesi, motivasyon sürecinde de dışsal motivasyonu öne çıkarmaktadır. İşgörenin sürekli ve düzenli olarak ekonomik ödüllerle ödüllendirildiğinde verimin artacağı, verim arttığında ise ücretin artacağı anlayışı hakimdir. Klasik yönetim kuramının öncüsü Taylor'ın ortaya koyduğu bu görüş günümüzde hala bazı örgütlerde geçerli olmaktadır (Sabuncuoğlu, 1984).

Başlangıçta ekonomik bir varlık olarak görülen işgörenin ekonomik değeri olan dışsal araçlarla motive edileceği varsayılırken, çağdaş yönetim kuramlarının örgütlerde uygulanmasıyla birlikte, insana ve insanın motivasyonuna bakış açısı da değişmiştir. Çağdaş yönetim kuramları, işgören motivasyonunda, ekonomik ödüllerle birlikte kendini gerçekleştirme (Self-actualization), kendini geliştirme (Self-development), tanınma (recognition), öğrenme (learning), yaratıcılık (creativity) gibi işgörenler için içsel motivasyonu sağlayacak faktörlerin ve içsel motivasyona odaklanmanın önemini vurgulamışlardır (Dahlgard, 1999).

Örgütte işgörenin iş motivasyonunu arttıracak değişkenler içinde ödüllendirme sistemi önemli bir yer tutar. İşgörenin performansının ödüllendirildiğini görmesi içsel motivasyon düzeyini ve örgütsel bağlılığını olumlu yönde etkiler. Fakat işgören motivasyonunda sürekliliğin sağlanması bakımından örgütün sunduğu ödülün işgörenin beklentisiyle uygunluk göstermesi gerekmektedir (Fındıkçı, 1999:373).

İşgörenlere sunulan maddi (dışsal) ve maddi olmayan (içsel) ödüllerin, içsel ve dışsal motivasyonu sağladığı belirtilmektedir (Onaran, 1981, Fındıkçı, 1999). Ancak İşgören motivasyonunda sorulması gereken soru, işgörenin hangi ödüller kullanılarak motive edileceğidir. TKY uygulamalarında ve eğitiminde işgörenler, ücret artışı, statü, iş güvencesi, ek parasal ödüller vb. gibi dışsal ödüllerin yanında iş doyumunu, işten gurur duyma, yönetime katılma ve diğer işgörenlerle iletişim becerisini geliştirme, eğitim ve yükselme, sorumluluk üstlenme, başarının tanınması, takdir edilme vb. gibi içsel kaynaklı ödüllerle de motive edilirler (Gümüş, 2000:129).

İşgören motivasyonunda evrensel bir nitelik taşıyan özendirici araçların varlığı kabul edilse bile her örgüt için uygun bir motivasyon modeli geliştirmek çok olası değildir. Ancak iş motivasyonu için kullanılan genel geçerliliği kabul edilmiş özendirici araçlar; ekonomik, psiko-sosyal ve örgütsel-yönetimsel araçlar olarak burada üç grupta ele alınacaktır (Sabuncuoğlu, 1984:84-101);

1.14.1. Ekonomik Araçlar

Örgütlerin ve işletmelerin kuruluş nedeni ile işgörenlerin çalışma nedeni temelde ekonomik çıkarlara ve gereksinimlere dayanır. Ekonomik özendiricilerden en yaygın olarak kullanılanı ücret artışıdır. Geleneksel motivasyon kuramlarına göre ücret ve diğer parasal ödüller etkin bir motivasyon aracıdır. DeCenzo ve Robbins (1999) iş motivasyonunun yükseltilmesinde ücretin asla gözardı edilmemesini önermektedirler.

Ücret dışında ekonomik değeri olan ödüllerde motivasyon aracı olarak kullanılabilir. Örgüt içinde başarılı çalışmaları olan ve yüksek performans gösteren kişilere zamanında ekonomik ödüllerin verilmesi iş motivasyonunu arttırabilir. Ancak ekonomik ödüllerin örgüt içinde çatışma yaratmaması için bireysel ödüllendirmelerden daha çok grup ödüllendirmesine yer verilmelidir. Bunun dışında karara katılma, prim vb. alternatifler de kullanılabilir (Sabuncuoğlu, 1984).

1.14.2. Psiko-Sosyal Araçlar

Bir örgütte işgörenleri çalışmaya karşı istekli kılmak için sadece ekonomik araçlarla değil bunun yanında psikolojik anlamda da ödüllendirmek gerekmektedir. Örgütte psiko-sosyal araç olarak, öncelikle çalışma ortamındaki engellerin kaldırılması, huzurlu ve rahat bir ortamın oluşturulması gerekmektedir. İşgörenlere, işlerinde

bağımsız çalışma inisiyatifinin verilmesi, kişisel gelişimine yardım ederek, potansiyel güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkarmasını sağlar (Sabuncuoğlu, 1984).

Bir örgütte, işgören, ne yapacağını, kiminle ve nasıl çalışacağını ve ne ölçüde başarı elde edebileceğini bilerek çalışması, kendine güvenini artırır ve çalışma performansının yükselmesini sağlar (Eren, 1996:427).

Örgütte insanın sosyal gereksinimleri olan bir varlık olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle örgütte sosyal gruplara katılma etkinliklerinin düzenlenmesi ya da işgörenin herhangi bir sosyal gruba dahil olması hoşgörüyle karşılanmalıdır. Bunun yanında yöneticiler, işgörenlerin takdir edilme ve statü elde etme gereksinimlerini de karşılamak durumundadır. İşgörenin değer verilme, takdir edilme ve toplumsal saygınlık kazanma gereksinimi iyi değerlendirildiğinde hem yüksek düzeyde örgütsel başarı, hem de işgörenin kendini daha değerli görmesi sağlanır (Sabuncuoğlu, 1984).

Bir başka psiko-sosyal özendirici ise, örgüt içinde ilerleme ve yükselme olanağının sunulmasıdır. Bu amaçla işgörelere gerek örgüt içi, gerekse örgüt dışı eğitim olanaklarından yararlanma fırsatı verilmelidir. Eğitim yoluyla işgörenlerin örgüt içindeki sorumlulukları ve yetkileri artar; kendilerine olan güven duygusu gelişir; kişisel ve grup başarısı artar.

İşgörelere bazı yetkilerin devredilmesi, işgörenin saygı ve tanınma gereksinimlerini tatmin edecek bir başka motivasyon aracıdır. Böylelikle işgörel, sorumluluk yüklenir, bağımsızlık kazanma, anlamlı iş yapma, işe değer verme gibi üst düzey psikolojik gereksinimlerini gidermiş olur (Kaynak, 1995:144).

Örgüt sistemi içinde diğer önemli bir araç olan öneri sistemi ile işgörel, örgüt ile ilgili sıkıntılarını, eleştirilerini, önerilerini özgürce yönetime iletme olanağı bulmaktadır. Öneri sistemi örgüt içinde demokrasinin gelişmesinde de önemli bir basamaktır. Önerilerin üst yönetim tarafından dikkate alınması ve değerlendirilmesi, işgörelin kendisini değerli görmesini ve örgütün bir parçası olduğunu düşünmesini sağlar.

İşgörelin boş zamanlarını değerlendirme uğraşlarına katılması için fırsatların sunulması ve destek verilmesi işgörenin psiko-sosyal yönden doyuma ulaşmasına ve örgütsel etkililiğin ve başarının artmasına yol açabilir.

1.14.3. Örgütsel ve Yönetmel Araçlar

Örgütte işgörelin iş motivasyonu açısından verimliliğini ve başarısını arttırmak için örgütsel ve yönetmel içerikli bazı özendirici araçlardan yararlanmak olasıdır.

Örgütsel ve yönetsel amaçlardan en önemlisi, örgütte amaç birliği sağlamaktır. Örgüt yönetimi, örgütsel amaçlarla, işgören amaçları arasında bir denge sağlamalıdır. İşgören, örgüt amaçlarının kendi amaçlarını gerçekleştirmesine fırsat verdiğine inanırsa, yüksek iş motivasyonu oluşabilir. İşgörenlere örgüt içinde yetki ve sorumluluk verilmesi, bağımsız karar alma özgürlüğünün tanınması, işgörenlerle yönetim arasında açık iletişim sisteminin kurulması, iletişim kanallarının açık tutulması, işgörenlere düşünce ve sorunlarını açıkça ifade etme özgürlüğünün verilmesi onların iş motivasyonunu olumlu yönde artırır.

Eğitim ve yükselme olanaklarının sunulması, en önemli örgütsel ve yönetsel özendirici araçlardan biridir. İşgörenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması, kişisel ilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesi için eğitim olanaklarının düzenli ve sürekli olarak sunulması, örgütsel gelişim ve iş motivasyonu açısından önemlidir. Sürekli eğitim ve yükselme olanakları, işgörenlerin karar alma sürecine de daha etkin katılmalarını sağlayacaktır (Sabuncuoğlu, 1984).

1.15. TKY’de Öğretmen ve Yöneticiler Açısından İş Motivasyonunun ve Hizmet İçi Eğitimin Önemi

Eğitimde TKY’nin başarılması için ilk değişime öğretmen ve yöneticilerden başlanmalıdır. Öğretmen ve yöneticilerin TKY felsefesine uygun olarak eğitim felsefelerini, öğretim yöntemlerini, kullandıkları eğitim materyallerini kendi kendini kontrol etme (self-control) yöntemlerini, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını, kendini geliştirme (self-improvement) yöntemlerini vb. değiştirmeleri bir zorunluluktur (Logothetis, 1995). Öğretmen ve yöneticilerin okulların kalite hedeflerini benimsemeleri TKY çalışmalarında iş motivasyonunu arttırabilir.

Kalite hedeflerini yükseltmek isteyen eğitim örgütleri, öncelikle insan kaynakları açısından yöneten ve yönetilen boyutunda bir çalışma ortamı oluşturmalıdır (Köse ve Gülova, 1999). TKY anlayışı ve hedefleri doğrultusunda eğitim sistemi içinde, öğretmenlerin ekonomik, fiziksel, sosyal ve psikolojik gereksinimlerini karşılanarak öğretmenlerin hizmete etkin katılımları ve verimlilikleri arttırılabilir.

Öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonunun arttırılmasında ve hizmet kalitesinin geliştirilmesinde maddi ve maddi olmayan ödüller önemli bir rol oynamaktadır (Silah, 2001:94). TKY, işgörenleri hedefe yöneltme de, motivasyon sorununa ilişkin, bireylerin sosyal saygı ve kendini gerçekleştirme, başarı duygusunu

yaşama, meslekte ilerleme, başarının tanınması, sosyal gruplar vb. gibi üst düzey gereksinimlerini karşılayabilecek bazı motivasyon araçları önermektedir (Köse ve Gülova, 1999:268). Brondisky ve Neill (1983) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin, iş motivasyonunu arttırmak için yönetime katılmak, hizmet içi eğitim, sistematik ve denetleyici değerlendirme politikalarını önerdikleri belirtilmiştir (Akt; Ellis, 1984).

Öğretmenlerin duygusal ve fiziksel yoğunluğu iş motivasyonunu ve işe ilgisini azaltabilir. Bu nedenle öğretmenlerin çalışma koşullarından kaynaklanan sorunları giderilmelidir. Lumsden (1998) öğretmenlerin iş motivasyonunun yüksek olmasının öğrenci tavırlarını ve öğrenme ve öğretme etkinliklerini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Dahlgaard ve Kristensen ise (1995) eğitim örgütlerinde kalite felsefesinin uygulanabilmesi ve öğretmenlerin kalite çalışmalarında etkin bir rol üstlenmeleri için yönetimin öncelikle örgütte sürekli gelişimi uygulamak için, bir organizasyon kurması; örgütsel değişikliklerin nedenlerini, öğretmen, veli ve öğrencilere açıklaması ve onların görüşlerini alması; geleneksel yaklaşımı bırakmada cesur davranması ve her işgörenin kalite çalışmalarında etkin bir rol almasını sağlamakla sorumlu olduğunu vurgulamışlardır.

1.16. Problem

Bilgi çağı olarak tanımlanan 21.yy' da teknoloji alanında yaşanan hızlı ilerlemeler yalnızca endüstri ve ekonomi alanında değil üretim ve yönetim süreçlerinde de etkili olmuştur. Değişim gereksinimlerinin yarattığı rekabet koşullarında örgütlerin varlığını sürdürebilmesi, yönetim sistemlerinde ve felsefesinde kökten bir değişimi gerekli kılmıştır (Akın, 2001).

TKY felsefesi, bilim ve teknolojinin yarattığı değişim ve gelişim gereksinimleri doğrultusunda kaliteyi arttırmayı hedeflemektedir. Bütün örgütlerin temel amacı olan kalite ile ilgili hedeflere ulaşma, hizmet üreten eğitim örgütleri için de son derece önemlidir. Eğitim hizmetinin, toplumun beklentilerini karşılama derecesinin ya da beklentilere uygunluğunun önem kazanması eğitimde kaliteye olan gereksinimin artmasına neden olmuştur.

Eğitim örgütlerinin, kalite hedeflerine ulaşma isteği, TKY eğitimlerinin önemini daha da çok arttırmaktadır. Sürekli eğitim bütün örgütler için önemlidir. Ancak eğitim örgütleri için daha çok önem ifade etmektedir (Dahlgaard ve Kristensen, 1995; Kanji,

1991). Eğitim örgütlerinin toplumun diğer alanlarındaki değişim ve gelişme hareketliliğine ilgisiz kalamayacağı için eğitim sistemi de sürekli gelişmek zorundadır. Bu, hem toplumdaki hem de eğitim sistemindeki sürekli gelişmenin öncüsü olmaları için öğretmen ve yöneticilerin kendilerini de sürekli yenilemelerini gerektirmektedir.

TKY'yi gerçekleştirecek ve yaşatacak örgütlerin bilgiyi merkeze alan ve dinamik bir yapı sergileyen örgütler olması gerekmektedir (Şimşek, 2000:90). Bu durum, bilginin üreticisi olan insana yatırım yapmayı yani sürekli eğitimi önemli kılmaktadır. Cafoğlu, (1996:104) toplam kalite yönetim felsefesine göre temel eğitim düzeyinin ne kadar yüksek olursa olsun, sürekli hizmet içi eğitimin göz ardı edilmesi halinde, hedeflenen kalite düzeyinin gerektirdiği nitelikler açısından işgörenlerin yetersiz kalacağının kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Crosby'de, hata önleme sürecinde "sıfır hata" standardını geliştirerek işgören eğitiminin önemi vurgulamıştır (Lankard, 1992).

Eğitim örgütlerinde yenilikçi hareketlerin politik müdahalelerden uzak bir biçimde gerçekleştirilmesinde ve eğitim işgörenlerinin yenilikçilik hareketini benimsemelerinde sürekli eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Bilgiyi üreten ve kullanan eğitimli insan olacağı için değişimin yönetiminde de eğitimli ve nitelikli insana gereksinim vardır. Bu gereksinim, eğitimli insanın topluma kazandırılmasında temel rol alan öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin sürekli eğitimlerini kaçınılmaz kılmaktadır.

HİE'de kalite esas noktadır ve öğretmenlerin eğitim düzeylerinin korunması ve mesleki gelişimlerinin sağlanması, TKY'nin okullarda başarıyla uygulanmasında önemli bir etkidir. Öğretmen ve yöneticilerin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri, yeni teknolojik araçlardan öğrenme-öğretme sürecinde yararlanabilmeleri, sınıf ortamında çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeleri ve öğrencilerin potansiyel güçlerini yükseltebilmeleri için, sahip oldukları mesleki niteliklerin artırılması gerekmektedir (Logothetis, 1995).

TKY uygulamasına geçen okullardaki öğretmenlerin ve yöneticilerin, günümüz bilim ve teknoloji alanındaki değişmelere uyum sağlayabilmeleri, ancak öğretmen ve yöneticileri sürekli hizmet içi eğitim programlarından geçirmekle olanaklıdır. Sürekli öğrenmeyen bir öğretmen ve yöneticinin günün koşullarına uygun bir eğitim ve öğretim yapması beklenemez.

TKY'de kültürel değişim ve motivasyon ancak eğitim yoluyla sağlanabilir (Şimşek, 2000). Başarılı bir kalite eğitimi ise, hem örgütsel hem de bireysel bazda değişime uyum sağlamayı gerektirir. Yenilik arayışları, sürekli eğitimle aynı örüntü

içinde yer alan öğrenen örgüt ve öğrenen birey kavramlarının da işgörenler tarafından benimsenmesini sağlayacaktır. Sürekli öğrenen ve araştıran bireyler aynı zamanda birbirlerini etkileyerek değişimin ve yeniliklerin gerçekleşmesini sağlarlar (Senge, 1993:155-156; Oakland ve Waterworth, 1995). Eğitim örgütlerinde örgütsel değişimi ve zihniyet değişimini sağlamak için hizmet içi eğitim programları, etkili bir araç olarak kullanılabilir.

Örgüt yönetiminin ve işgörenlerinin örgüt ortamı içindeki davranışlarının şekillenmesini ve belirlenmesini sağlayan örgüt felsefesinin (Çelik, 1997:47) başarıyla uygulanabilmesi, işgören eğitiminin önemini arttırmaktadır. Kaliteyi artırma, bireysel bir çabadan çok örgütlenmiş ve işbirliğine dayalı çabaları gerektirir. Kaliteyi arttırmaya yönelik işbirliği çalışmaları ise örgütün felsefesi ve işgörenlerin kalite anlayışı ile doğrudan ilgilidir (Kanji ve Asher, 1993). Bu nedenle örgütteki işgörenlerin kalite algılarını olumlu yönde geliştirmek ve etkilemek amacıyla sürekli eğitime olan gereksiniminin daha da arttığı söylenebilir.

Örgütsel, mesleki ve kişisel gelişime yönelik HİE programlarının amacına ulaşması, eğitime katılanların gereksinimlerini saptama, onları eğitime katılmak için özendirme, etkili ve sistematik programlar uygulama, nitelikli ve uzman kadrosu oluşturma vb. gibi sorunları çözümlemeyi gerektirir. Bu sorunların çözülmesi, eğitime katılanların motivasyonunu olumlu yönde etkiler (Noe, 1999:58-59). Ayrıca örgütte öğrenme ortamının hazırlanması ve kişilerin öğrenmeye karşı motive edilmesi, zaman içinde kendi kendine öğrenen ve araştıran bireylerin çoğalmasına ve öğrenen örgüt kültürünün gelişmesine olanak sağlayacaktır (Senge, 1993:155-156).

Sürekli eğitim, kalite kültürünün oluşmasını sağladığı kadar, iş motivasyonunun artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Sürekli eğitimin, işgörenlerin işlerinde yeterli olması, işini daha anlamlı bulması ve dolayısıyla da yüksek iş motivasyonunun oluşmasında önemli bir araç olduğu günümüzde daha çok kabul görmektedir. Kalite geliştirme sürecinde öğretmen ve yöneticilerin gerekli motivasyon ve bilgiye sahip olması için etkili eğitsel ve yetiştirme (training) programlarına olan gereksinim artmaktadır.

TKY anlayışına göre işgörenlerin eğitimi, yetişmesi ve iş motivasyonlarının yükseltilmesi için bütün düzeylerde; başarısızlıkların ve sorunların tanımlanması nedenlerinin bulunması ve bu nedenleri ortaya çıkaran nedenlerin önlenmesi ve yapılan çalışmaların sürekli gözden geçirilmesi gerekmektedir (Dahlggaard ve Kristensen, 1995).

Deming, karar verme sürecine işgörenlerin katılmasını ve kalite çalışmalarını önleyecek engellerin kaldırılmasının işgörenlerin başarıma duygusunu ve en iyisini elde etme isteğini arttıracak ve burada yönetimin rolünün önemli olduğunu vurgulamaktadır (Lankard, 1992). Shcmoker (1992) ve Blankstein (1992) ise işgörelere sürekli eğitim olanağı sağlamanın, işgöreleri yetkilendirmenin, örgütteki değişiklikler için onların görüşlerini almanın ve bu görüşleri işte uygulamanın örgüt yöneticinin sorumluluğunda olduğunu; ayrıca yöneticilerin, işgörelere kaliteli hizmet sağlamadıkça, kaliteli işin yapılamayacağının farkında olmaları gerektiği belirtmektedirler (Akt; Weaver, 1992).

Yöneticilerin, iş ortamında işgöreleri motive eden değişkenleri saptaması ve yerine getirmesi gerekmektedir. Bu amaçla okul yöneticileri öncelikle TKY felsefesini benimsemiş ve işgören motivasyonu ile ilgili eğitim almış olmalıdırlar.

Eğitim örgütlerindeki şu an mevcut TKY uygulamalarının iş motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ya da var olan iş motivasyonunun sürekliliğini sağladığını söylemek çok mümkün görünmemektedir.

Başlangıçta Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulları'nda (MLO) ve daha sonra tüm ilköğretim okullarında uygulanan TKY felsefesinin okullarda arzulanan kaliteli hizmeti sağlayıp sağlamadığı, günün koşullarıyla rekabet edebilecek değişimi gerçekleştirip gerçekleştirmediği tartışılabilir.

Eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşları, öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğu TKY'nin, eğitimde özelleştirmenin alt yapısını oluşturacağı endişesiyle TKY felsefesine ve uygulamalarına tepkili yaklaşmaktadırlar. TKY ile ilgili etkili hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmemesinin ve TKY çalışmalarında iş motivasyonunun sağlanamamasının TKY'ye yöneltilen bu eleştirileri pekiştirdiği söylenebilir.

Araştırmacı tarafından araştırma öncesinde okullarda TKY uygulamasıyla ilgili yapılan gözlem ve ön görüşmeler sonucunda öğretmen ve yöneticilerin TKY felsefesini benimsememelerinin ve karşı çıkmalarının en önemli nedenleri; sistemli ve düzenli sürekli eğitim etkinliklerinin olmayışı, TKY çalışmalarına etkin katılımı sağlayacak okul ortamının yetersiz olması olarak belirtilebilir. Ayrıca TKY uygulamalarında öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonunu arttıracak düzenlemelerin yapılmadığı ve iş motivasyonuna, TKY felsefesinde önemli bir yer tutmasına rağmen, ETKY uygulamalarında yeteri kadar önem verilmediği söylenebilir. Eğitimde toplam kalite yönetimi ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda, genellikle TKY'nin eğitime uygulanabilirliği üzerine öğretmen ve yönetici görüşleri, rolleri ile ilgilidir. TKY'de

motivasyonun önemi ve işlevi ile ilgili yapılan çalışmalar, genellikle üretim yapan özel işletmelerdeki işgörenleri kapsamaktadır (YÖK Tez Katalogu, 2003). Yapılan araştırma sonuçlarında, TKY uygulamalarında sürekli eğitimin, TKY kültürünün oluşturulmasında ve kaliteli hizmetin geliştirilmesinde çok önemli bir ilke olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca kalite çalışmalarına yönelik iş motivasyonunun oluşturulmasında sürekli eğitim ilkesinden bir araç olarak yararlanılabileceği belirtilmiştir.

Eğitimde TKY uygulamalarında ise öğretmen ve yöneticilerin TKY çalışmalarındaki iş motivasyonunu etkileyen durumlara ilişkin bir araştırmanın olmaması böyle bir çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

Araştırma örneklemine sadece ilköğretim düzeyindeki okullar alınmıştır. Bunun nedeni, çalışma evreninde TKY felsefesini etkin uygulayan 17 MLO'dan 12'sinin ilköğretim düzeyinde bulunmasıdır. Araştırma problemi hakkında daha çok ve ayrıntılı veri toplayabilmek amacı ile ilköğretim düzeyindeki MLO'ların alınmasının daha doğru olacağı düşünülmüştür. Bu paralelde Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulu olmayan (MLOOİO) diğer resmi okullardan da ilköğretim düzeyinde olanlar araştırma örneklemine alınmıştır.

Bu araştırmanın problem cümlesi; "İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Anlayışına Göre Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin, Hizmet İçi Eğitim Programlarının İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisine ve İş Motivasyonuna İlişkin Durum ve Görüşleri Nelerdir?".

1.17. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Eğitimde toplam kalite yönetim anlayışına göre hizmet içi eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin, iş motivasyonuna ilişkin durum ve görüşlerinin araştırılmasıdır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir;

1. ETKY ile ilgili İE programına katılan öğretmen ve yöneticilerin, aldıkları eğitim konuları arasında okul türü, HİE katılma sayısı, HİE süresi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
2. ETKY ile ilgili HİE programına katılan öğretmen ve yöneticilerin ETKY' ye ilişkin eğitim öncesi beklentilerinde cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem açısından anlamlı fark var mıdır?

3. ETKY ile ilgili HİE programı öncesi etkinliklerde, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri açısından okul türü, görev ve HİE katılma sayısına göre anlamlı fark var mıdır?
4. ETKY ile ilgili HİE’de öğretmen ve yöneticilerin eğitim süresi içindeki katılımlarına ilişkin görüşleri açısından okul türü, HİE veren kişiler ve kıdeme göre anlamlı fark var mıdır?
5. ETKY ile ilgili HİE programı sonrası öğretmen ve yöneticilerin ETKY’deki iş motivasyonuna ilişkin görüşleri açısından okul türü, görev, kıdem ve HİE’ye katılma sayısına göre anlamlı fark var mıdır?
6. Öğretmen ve yöneticilerin ETKY çalışmalarına katılımlarını sağlayan nedenlere ilişkin görüşleri açısından okul türü, eğitim durumu, görev, kıdem ve HİE’ye katılma sayısına göre anlamlı fark var mıdır?
7. ETKY çalışmalarında iş motivasyonunu azaltan nedenlerle ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri açısından okul türü, görev, kıdem ve HİE katılma sayısına göre anlamlı fark var mıdır?
8. ETKY uygulamasında öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonunu artırılmasına yönelik etkinliklerin düzenlenmesine ilişkin görüşleri açısından okul türü ve görev bakımından anlamlı fark var mıdır?
9. ETKY çalışmalarında maddi ödüllerin kullanılmasına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri açısından okul türü, görev ve mesleki kıdeme göre anlamlı fark var mıdır?
10. ETKY çalışmalarında maddi olmayan ödüllerin kullanılmasına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri açısından okul türü, görev ve mesleki kıdeme göre anlamlı fark var mıdır?

1.18. Araştırmanın Önemi

İnsanoğlunun üretimde kaliteyi arama çabalarının sonucu olarak ortaya çıkan toplam kalite yönetim felsefesinde, değişim sorunlarıyla baş etmenin ve değişime öncülük etmenin önemi vurgulanmaktadır. TKY felsefesinde, örgütte istenen değişimi ve hedeflenen kaliteyi sağlayabilmek için sürekli gelişme ve sürekli eğitim ilkeleri temel alınmaktadır.

Eğitim örgütleri toplumdaki ekonomik, sosyal ve kültürel, bilim ve teknoloji alanındaki değişim ve gelişim hareketlerinden en çok etkilenen örgütlerdir. Bu nedenle

TKY'ye felsefesini uygulayan eğitim örgütlerinde, kaliteli öğretmen ve eğitim yöneticisine olan gereksinim sürekli eğitimin önemi daha da arttırmaktadır.

Bu araştırma, öğretmen ve yöneticilerin katıldıkları TKY eğitimlerinden nasıl ve ne düzeyde yararlandıklarını, verilen eğitimlerin okulda kalite kültürünün ve motivasyonunun oluşmasında ne kadar etkili olduğu, kalite eğitimlerinin öğretmen ve yöneticilerin TKY çalışmalarındaki iş motivasyonunu ne derece etkilediğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca çalışmanın HİE programlarının iyileştirilmesinde veri olması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, TKY uygulaması kapsamında öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonunun niteliğine, düzeyine ve iş motivasyonunu olumlu ya da olumsuz etkileyen etmenlere ilişkin öğretmen ve yöneticilerin durum ve görüşlerinin daha sonraki çalışmalarda yol gösterici olması bakımından önemlidir. Ayrıca, araştırma sonucunda, eğitim örgütlerinde kaliteli hizmetin başarılmasında motivasyon sisteminin öneminin ve gerekliliğinin ortaya konulması amaçlandığından eğitim örgütlerindeki iş motivasyonu ile ilgili çalışmalarda başvurulabilecek bir kaynak olabileceği için önemli görülmektedir.

1.19. Sayıtlar

- 1) Araştırmanın örnekleme araştırma için gerekli bilgileri toplamada yeterlidir.
- 2) Öğretmen ve yöneticiler görüşlerini içtenlikle belirtmişlerdir.

1.20. Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırma, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, amacına uygun olarak hazırlanmış anket ve görüşme tekniği ile toplanan öğretmen ve yönetici görüşleri ile sınırlıdır.

1.21. Tanımlar

Hizmet İçi Eğitim (In-Service Training): Özel ve tüzel işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin, mesleğe uyum, meslekte ilerleme ve gelişme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan her türlü eğitim-öğretim faaliyetidir (Taymaz, 1997:2).

Kalite: Kullanıma uygunluktur (J.M. Juran). Bir mal ya da hizmetin gereksinim ve beklentileri karşılayabilme yeteneğidir (Şimşek, 2000:1).

Toplam Kalite Yönetimi: Bir kuruluştaki herkesin katılımı (employee involvement) ile süreçlerin, ürünlerin ve hizmetlerin sürekli iyileştirilmesi (continuous improvement) suretiyle iç ve dış müşteri kalite (intenal/external customer) gereksinimlerinin karşılanması ve müşteri tarafından tanımlanan kaliteyi ürün ve hizmet yapısında oluşturmaya çalışan bir yönetim biçimidir (Soylu ve diğerleri, 1998:196).

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi: Eğitimde toplam kalite yönetimi bütün işgören ve öğrencilerin aktif bir şekilde katıldığı sürekli iyileştirmeler ile artan müşteri tatmininin karakterize ettiği bir eğitim kültürüdür (Köksal, 1998:53).

İş motivasyonu: Bireyin örgütsel amaçları başarmada ve örgütsel verimliliği arttırmada, çaba harcama istekliliği ve bireysel gereksinimlerin ve güdülerin karşılanarak işe yönelik çalışma isteğinin yönlendirilmesidir (DeCenzo, Robbins, 1999:100).

Androgoji: Yetişkin eğitimi için formal bir yapı sağlayan ve yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilim ve sanatıdır (Ayhan, 1990:530).

1.21. Kısaltmalar

TKY	:Toplam Kalite Yönetimi
HİE	:Hizmet İçi eğitim
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
ETKY	:Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi
MLO	:Müfredat Laboratuvar İlköğretim okulları
MLOOİO	:Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulu Olmayan İlköğretim Okulları
İ.Ö.O	:İlköğretim Okulu
PUDD	:Planla, Uygula, Değerlendir, Düzelt Döngüsü
OGE	:Okul Geliştirme Ekibi

BÖLÜM II

Araştırmanın bu bölümünde iş motivasyonu ile ilgili kuramsal açıklamalara ve bu konuda yapılmış olan ilgili yurt içi ve dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1.1. Motivasyon Kavramı ve Kapsamı

Bugün hemen hemen bütün insanların-egitimciler ve uzmanlar- sahip olduğu bir motivasyon tanımı vardır. Teknik olarak “motivasyon” kelimesi hareket etmek anlamına gelen eski latin kelimesi “movere” sözcüğünden gelmektedir. İnsanların çok çeşitli bir takım gereksinimleri vardır ve bu gereksinimler harekete geçirilene kadar kişi güdülenmez. Motivasyon, oldukça çeşitli insan gereksinimlerini karşılamaya yönelik temel bir psikolojik süreçtir (Luthans,1995:140-141).

Birçok bilim adamı, “tercih edilen belirli bir davranışa rehberlik etmesi, davranışın uyandırılabilmesi ve gösterilebilmesi, davranışın amacının belirtilmesi ve davranışın devamının sağlanabilmesi için motivasyon kelimesini kullanır (Wlodkowski, 1984;akt. Burden, 1995). Slavin’e göre (1994) motivasyon “isteklerin ve ihtiyaçların, davranışın kullanımı ve sıklığı üzerindeki etkisi”dir (Burden, 1995). Şimşek, Akgemci ve Çelik (1998:97) motivasyon kavramını, davranışa enerji ve yön veren ve bireylerin belirli amaçlara yönelmesini sağlayan güçler olarak tanımlamışlardır. Başaran (2000:78) ise motivasyonu, bireyin bir gereksinmesini doyurmaya ya da yeni bir gereksinme yaratmaya yönelik dıştan yapılan etki olarak tanımlamaktadır.

Jones’a göre (1955) motivasyon, davranışın nasıl başlatıldığını, güçlendiğini ve sürdürüldüğünü, nasıl kontrol edildiğini ve durdurulduğunu ve bütün bunlar devam ederken, organizmadaki öznel eylemin türünün nasıl gösterildiğidir (Akt; Steers ve Porter, 1991:5).

Motivasyon tanımlarına bakıldığında üç ortak nokta görülmektedir (Steers ve Porter, 1991). Bunlar;

1. İnsan davranışına enerji ve güç veren nedir?
2. Davranışı kontrol eden ya da yöneten nedir?
3. Davranış nasıl sürdürülmektedir?

Yukarıdaki üç soru, iş yaşamında işgörenin davranışını anlamak, yönlendirmek ve güçlendirmek amacıyla geri bildirim sağlamak açısından önemlidir.

Dunnette ve Kirchner, motivasyonun karmaşık yapısından söz ederken motivlerin anlaşılabilirliğini fakat görülemeyeceğini belirtmişlerdir. Örneğin, ücretli fazla mesai yapan işgörenlerin gerçekten işlerini sevdiklerinden dolayı mı yoksa daha fazla kazanç elde etmek için mi çalıştıkları bilinmemektedir (Akt; Steers ve Porter, 1991:7). Gözlemlenen davranışlarla motivleri anlamının niçin güç olduğunu ise, Atkinson ve Hilgard (1967) şöyle belirtmektedirler;

1. Her bir eylem birden fazla motivi açıklayabilir,
2. Motivler gizli biçimlerde görülebilir,
3. Bazı motivler, hemen hemen aynı ya da benzer davranışlar sayesinde ifade edilebilir,
4. Benzer motivler farklı davranışları ifade edebilir,
5. Kültürel ve kişisel değişkenler, belirli motivlerin ifade edilme biçimlerini önemli ölçüde azaltabilir (Akt; Steers ve Porter, 1991:7).

2.1.2. İş Motivasyonu

Örgütsel yaşamda, üretim ve verimlilik açısından işgören davranışının ve performansının gücü olarak iş motivasyonu kavramı kullanılmaktadır. İş motivasyonu, bireyin örgütsel amaçları başarmada, çaba harcama istekliliği ve bireysel gereksinimlerin karşılanarak bu çabanın işe yöneltilmesi olarak tanımlanabilir (DeCenzo, Robbins, 1999).

Motivasyon, işte insan davranışını yönlüten ve davranışa enerji veren bir süreçtir (Neale ve Northcraft, 1990:134). Jackson (1995) iş motivasyonunu “bireyin hem kendisinin içinden hem de dışından kaynaklanan enerji verici güçlerin toplamı” olarak tanımlamıştır (Akt; Herselman, 2001). Bu güçler, işgörenin çalışma davranışının süresini, yoğunluğunu ve yapısını belirler ve onun verimliliğini etkiler. İş motivasyonu, örgütün ve bireylerin gereksinimlerinin tatminle sonuçlanacak bir iş ortamı yaratarak bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Can, 1999:173).

İş motivasyonu ile performans arasındaki karmaşık ilişkiyi ve işe yönelik motivasyonunun niteliğini anlama çabaları uzun zamandan beri sürdürülmektedir (Loo, 2001). 19. yüzyılın başlarından beri, örgütsel ve endüstriyel psikolojinin öncüleri, iş motivasyonu kavramını anlamaya ve açıklamaya çalışmışlardır. Bilimsel yönetim kuramının öncüsü F.Taylor, bilimsel olarak düzenlenmiş güdüleyici sistemlerin,

motivasyonu sağlama aracı olarak kullanılmasını savunmuştur. Gilbret'le birlikte işgörenlerin yorgunluğunu ve monotonluğunu etkileyen faktörleri inceleyerek, 1920'lerde zaman ve etütlere dayalı bir çalışma düzeni geliştirerek, iş performansını ve motivasyonunu sağlamayı amaçlamışlardır (Locke ve Latham, 1990:240).

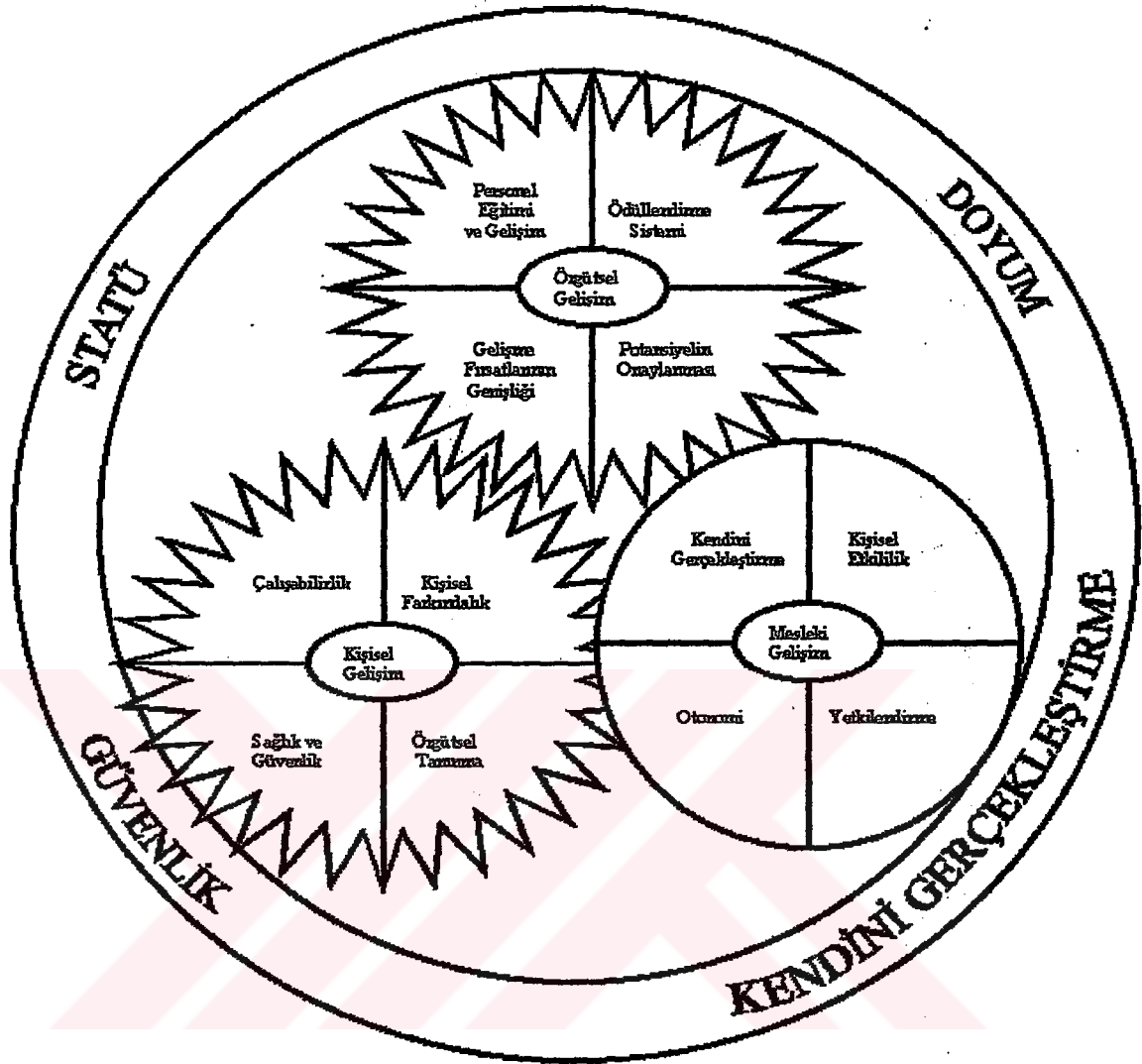
1930'larda ise Elton Mayo'nun öncülüğünde yapılan ünlü Hawthorne çalışmalarıyla, iş performansı ve işgörenin morali üzerinde arkadaş gruplarının ve deneticilerin etkilerine dikkat çekilmiştir. İlk defa bu yüzyılda işgörenin iş motivasyonunu ölçmek için geniş ölçekli çalışmalar yapılmıştır. Daha sonraki yıllarda ise Herzberg (1959) ve Lawler'ın (1971) yaptığı çalışmalarda da, işin kendisine atfedilen anlam, katılım ve ücret gibi faktörlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisine dikkat çekilmiştir (Locke ve Latham, 1990:240).

İş motivasyonu örgütteki ortak inanç, amaç ve değerleri gerçekleştirmenin yanında işbirliğini ve bağlılığı da arttırır. TKY açısından işgörenlerde bir kalite ve örgüt kültürünün oluşturulması ve aidiyet duygusunun yerleştirilmesi, iş motivasyonunun sağlanmasıyla olanaklıdır (Şimşek, 2000:35). Yine işgörenin içsel ya da dışsal kaynaklı motivlere sahip olması, örgütsel bağlılığın derecesini, mesleğe değer verme algısını, örgütteki işbirliğine dayalı çalışmaları ve başarıma duygusunu önemli ölçüde etkilemektedir.

Örgütte iş motivasyonunu etkileyen bir çok faktörün varlığından sözedilebilir. Bu faktörler genel olarak üç boyutta ele alınmaktadır. Şekil-3'de iş motivasyonu boyutları gösterilmektedir. Şekilde de görüldüğü gibi, işgören motivasyonunda, kişisel gelişim, mesleki gelişim ve örgütsel gelişimin birbirine bağımlı ve birbirini etkileyen güçlerdir. Bir alandaki gelişim diğer alanı da etkilediği için işgören motivasyonu bir bütün olarak ele alınmalı ve her üç alandaki gereksinimler eşit düzeyde karşılanmalıdır (Hood, 2003).

Hood'a göre (2003) değişim, örgütsel yaşamın bir sanatıdır. Örgütün gelişmesi, işgören gelişimine bağlıdır ve motive edilmemiş bir işgören eğitimi ve gelişimi için harcanan kaynaklarla, örgütsel amaçlar başarılamaz. Örgütsel gelişim, işgörenlerin kişisel gereksinimlerinin yerine getirilmesi, örgüt ve işgören amaçlarının uyumlu olmasının bir sonucudur.

Örgütlerde bireylerin işe yönelik tutum ve davranışlarının anlaşılması ve yorumlanabilmesi için işgören motivasyonunun içsel ve dışsal niteliği önemlidir. Bu nedenle burada içsel ve dışsal motivasyonun iş motivasyonu açısından ele alınması uygundur.



Şekil-3: Örgütte Motivasyon (iş motivasyonu) Etkileri

Kaynak: Hood, Penelope J. (2003), Human Resource Development Motivation and Movement.

2.1.3. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, merak, bilme gereksinimi ya da yetişme ve yetenek duygusu gibi gereksinimlere bir tepkidir. Çalışma yaşamında ise, içsel motivasyon, bireyin sahip olduğu iş için çalışma arzusuna sahip olmasıdır. Çünkü iş birey için bir doyum aracıdır, mücadele gerektiren heyecan verici bir iştir (Loo, 2001). İçsel ve dışsal motivasyon ayrımını yapan Deci (1971, 1972b) para gibi dıştan verilen ödüllerin dışsal motivasyona, yaratıcılık gerektiren bir işin başarılması gibi içsel ödüllerin de içsel motivasyona yol açacağını belirtmektedir (Akt; Onaran, 1981:235). Harackiewicz ve

Larson (1986) tarafından işgörenin iş doyumu ve yeteneğini algılaması ile ilgili yapılan araştırmada, denetçi dönütünün içsel motivasyon üzerinde kısmen etkili olduğu; yine Rosenfield, Folger ve Adelman (1980) tarafından yapılan araştırmada da yetenek düzeyini yansıtan ödüllerin içsel motivasyonu arttırdığı, yetenek düzeyini yansıtmayan ödüllerin ise içsel motivasyonu düşürdüğü belirtilmiştir (Akt; Wiersma, 1992). İçsel motivasyon kavramını uygulamada tanımlamak her zaman kolay olmasa da, temel iş motivasyonu kuramları içerisinde önemli bir yer tutmaktadır.

Maslow (1987) içsel motivasyonu, kendini gerçekleştirme yani bireyin sahip olduğu potansiyellerini kullanması olarak tanımlarken; Alderfer (1972) bireyin çevresini incelemesi, araştırması ve çevre üzerinde denetim kurması; McClelland ise (1961) bireyin sorumluluk alması ve görev ve sorumluluklarıyla mücadele de başarılı olmak için içsel arzu duyması olarak tanımlamıştır (Akt; Wiersma, 1992). Deci (1975) ise içsel motivasyon da, bireyin, yeteneğini hissetmesinin, davranışlarının sorumluluğunu almasının ve kontrol odağı olarak kendisini algılamasının önemini belirtmektedir (Akt; Wiersma, 1992). Çünkü kontrol odağı olarak çevreyi algılayan bireylerin içsel motivasyonu düşüktür.

Porter ve arkadaşları (1975) ise içsel ve dışsal ödüllerin performans üzerinde olumlu bir katkı yaptığını belirtmektedirler. İşgörenlerin kişisel olarak değerliliğine ya da anlamlılığına inandığı bir şeyi başarması ve çabalarının sonucunda neye sahip olduğunu öğrenmesi içsel motivasyonunu arttırmaktadır (Porter, Lawler ve Hackman, 1975:301). Bugün insanlar, ücret miktarından çok, kaliteli çalışma yaşamı ile ilgilenmektedir. Bunun yanında yeni becerilerde uzmanlaşma ve yeteneğini artırma önemli içsel güdüleyiciler olarak kabul edilmektedir (Garrison ve Bly, 1997:225).

İşgöreni yüksek başarıya ve verime ulaştıran içsel motivasyondur. İçsel motivasyonu sağlamada örgüt yönetimin görevi ise; görevin yapılması için işgörenin gereksinimlerini karşılamak ve görevi çekici hale getirmek ve böylelikle yüksek performans elde etmektir. İşgörenin görevine ilişkin içsel motivasyonunu sağlayan görevin niteliğine ilişkin boyutlar şunlardır (Başaran, 2000:26; Porter, Lawler ve Hachman, 1975).

1. Görev işgörenin işini anlamlı ve değerli hissetmesini sağlamalıdır,
2. Görevin beceri çeşitliliği, işgörenin yeterliliklerini göstermesine ve yeteneklerinin ortaya çıkarmasına yol açıyorsa, görev işgörene çekici gelir,

3. Görevin işgörenin yeterliliklerine uygun olması, anlamlılığı ve harcanan çabaya değer olması işgörenin kendisini değerli ve önemli hissetmesini sağlar,
4. Görevin işgörene işiyle ilgili özerklik sağlaması ve sorumluluk yüklemesi, içsel motivasyonu oluşturabilir. İşgörenin, hedeflerini belirlemede, programını hazırlamada, görevini nasıl yapacağını kararlaştırmada ve performansını değerlendirmede yetkili kılınması, onu görece bir özerkliğe kavuşturur,
5. Başarılan görev hakkında dönüt sağlama, işgörenin işiyle ilgili içsel motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilir,
6. Örgütte işgörenin arkadaşlarıyla ve üstleriyle iyi ilişkiler kurması ve arkadaşlık geliştirme olanağının sağlanması toplumsal gereksinimlerini doyurabilir ve içsel motivasyonunu artırabilir,
7. Bireylerin örgüt içinde bilgi ve becerilerini geliştirme olanağı bulması, yetiştirme ve yükselme isteğinin karşılanması içsel motivasyonunu sağlayabilir.

Eğitim örgütleri gibi gönüllülük ilkesinin önemli olduğu örgütlerde, işgörenlerin belirli görevleri gerçekleştirebilmesi için içsel olarak motive edilmeleri önemlidir (Steers ve Porter, 1991:265). Fakat Örgüt içinde her işgörenin de içsel motivasyona ulaşması beklenmemelidir. Yönetimin görevi ise, örgüt içinde çalışan herkese içsel motivasyon olanaklarını eşit düzeyde sunmak olmalıdır.

2.1.4. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bireyin dışında olan ve bir görevin tamamlanması için dıştan ödüllerle sağlanan motivasyon (Burden, 1995) ya da bireyin öncelikle işin kendisinden daha çok iş davranışıyla elde edeceği faydalar için çalışma arzusuna sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Loo, 2001). Motivasyonda bireyin denetim odağı önemlidir. Dışsal denetime sahip işgören dışsal motivasyonu arar. Bu işgörenler için dışsal motivasyonu sağlayacak yöntemler ve teşvik araçları kullanılmalıdır. Dışsal ödüller, bireyin bir görevdeki etkinliğini kontrol edebilir ve önemli bir doyum kaynağı sağlar (Steers ve Porter, 1991:265).

Steers ve Porter'a göre (1991) dışsal ödüller, içsel motivasyon üzerinde bazı koşullarda olumlu, bazı koşullarda ise olumsuz bir etkiye yol açabilmektedir. Eğer

dışsal ödüller, işgören tarafından kontrol edilme veya denetim olarak algılanırsa içsel motivasyonu azaltabilir. Eğer yetenek, ilgi ve bilgisini geliştirme olarak algılanırsa, içsel motivasyon artabilir (Wiersma, 1992).

Üst yönetim, işgörenin işten doyumunu sağlamak ve örgütün verimliliğini arttırmak için işgörenin bireysel ve çevre faktörlerini göz önünde bulundurarak uygun motivasyon yöntemlerini kullanmalıdır. İşgörenlerin kişilik özellikleri, görevindeki yeterliliği, örgüte ve görevine karşı tutumu, ast-üst ilişkisi ve elverişli çevre koşulları, dışsal motivasyon yöntemleri uygulanırken göz önünde bulundurulmalıdır (Başaran, 2000:78, 79).

2.1.5. Öğrenme Motivasyonu

Öğrenme, insanın uyum sağlayabilme özelliklerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. İş yaşamında bireyin öğrenmesine yardım eden en önemli unsur ise eğitim ve yetiştirme (training). Gagne ve Medsker'e göre, (1996:169) öğrenme motivasyonu, öğrenmeye ısrarlı bir şekilde yöneltilmiş çaba, ilgi ve dikkattir

Öğrenme motivasyonu, eğitilenlerin eğitim programının içeriğini öğrenmeye olan arzularıdır. Bireyin karakteristik özellikleri; girdi, çıktı, sonuçlar ve dönüt öğrenme motivasyonunu etkiler (Noe, 1999:64). Bireyin gereksinim ve isteklerini oluşturan kişilik özellikleri (biyolojik, psikolojik) ile öğrenme deneyimlerini etkileyen etkenler, aynı zamanda motivasyonel yönelimini de etkilemektedir (Aydın, 1993:80). Bu nedenle motivasyonel yönelimlerinin bilinmesi öğrenme etkinliğinin boyutlarını da değiştirecektir.

Öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörler, insanın içinde bulunduğu duruma göre değişmektedir. Öğrenilecek konunun çekiciliği, zorluğu, kolaylığı, öğrenmede başarı sağlama, öğrenme ortamının elverişliliği, eğitmenin mesleki yeterliliği ve kişisel özellikleri, öğrenen kişinin önceki deneyimleri, şimdiki hafıza durumu, bireyin kendine güven duyması gibi durumlar öğrenme motivasyonunu etkilemektedir. Ayrıca öğrenme sırasında ve sonunda öğrenme eylemlerine ilişkin anında ve etkili dönütün verilmesi de işgörenin motivasyonuna yardım eder (Gagne ve Medsker,1996:168). Bireyin genel olarak eğitime yönelik tutum ve davranışları ve işgörenin öğrenim amaçlarının gerçekleşemeyeceğine ilişkin kaygılarının olması da eğitim sırasındaki motivasyonu etkilemektedir. Bu nedenle işgörenin öğrenme etkinliklerine ilişkin kaygılarından kurtulması ve öğrenme sonunda elde edeceği ürün hakkında bilgi sahibi olması gerekir (Başaran, 2000:143).

İşgörenlerin eğitime yönelik eğitim programı hazırlanırken, eğitilenin durumu ve örgüt yapısı, motivasyon planı yapmadan önce bir çok açıdan analiz edilmelidir. İyi hazırlanmış bir eğitim programının hedefleri, planlı motivasyon stratejilerini de kapsamaktadır (Gagne ve Medsker, 1996:168). Öğrenme süreci sonucunda, işgörenlerin elde ettiği performansı ölçmek ve değerlendirmek için ölçüt olarak kullanılan hedef davranışların, işgörenlerin eğitim gereksinimlerini karşılaması, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi ve işgörenlerce benimsenmesi önemlidir (Başaran, 2000:143).

Mitchell (1978:359) yetişkinlere yönelik eğitimde, etkili öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için şu ilkelerin gözönünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir:

1. Eğitimin başlangıç aşamasında katılımcıların eğitime karşı motive edilmeleri, öğrenmeye yönelik ilgi ve dikkati arttırarak, öğrenme tutumlarını geliştirir.
2. Öğrenme sürecinde motive edici ödüller kullanılarak etkili öğrenme sağlanabilir. Başlangıçta ekonomik değeri olan dışsal ödüller kullanılabilir; ancak eğitim sürecinde katılımcıların etkin katılımı sağlanarak, öğrenme içsel bir ilgiye dönüştürülebilir.
3. Katılımcıların arzu edilen davranışı sıklıkla göstermelerini sağlamak amacıyla pekiştirme ve dönüt kullanılabilir. Burada önemli olan herkesin farklı beklentilere sahip olabileceği dikkate alınarak pekiştirecin neye hizmet edeceğine karar vermektir. Dönüt ise katılımcının zayıf veya üstün yönlerini görmesi için her süreçte sıklıkla kullanılmalıdır. Ayrıca eğitimin tekrarlanmasına ve bilginin uygulanmasına önem verilmelidir.
4. Öğrenme materyalinin katılımcılar için anlamlı olması, anlaşılabilir ve yorumlanabilir nitelikte olması ve verilecek bilgi miktarının iyi belirlenmesi etkili öğrenmeye katılımı arttıracaktır.

2.1.6. Çalışma Yaşamında Motivasyona Yönelik Yaklaşımlar

Karmaşık yapıya sahip örgütlerin çok uzun süredir var olmasına rağmen, motivasyonun, örgütsel yaşamdaki rolünün, son yıllarda ortaya çıkan bir fenomen olduğu kabul edilmektedir (Steers ve Porter, 1991).

Endüstri devriminden önce temel motivasyon biçimi, parasal, fiziksel ve sosyal cezalandırma şeklindeydi. Endüstri devrimiyle birlikte üretim sürecinin karmaşık bir hal alması ve küçük üretim sistemlerinin yok olması, örgütsel ilişkilerin yapısını da

değiştirmeye başlamıştır. Bu anlamda endüstri devrimi sadece üretim alanında değil, aynı zamanda sosyal alanda da bir devrim yaratmıştır. Üretim sistemiyle birlikte, ast-üst ilişkilerinin de değişmesi geleneksel motivasyon anlayışını sonlandırmıştır (Steers ve Porter, 1991:15).

Yönetim sistemlerinde meydana gelen değişim, örgütlerin işgören motivasyonuna yaklaşımını da değiştirmiştir. Yönetim anlayışının işgören motivasyonu üzerinde etkili olmasından dolayı burada geleneksel model, insan ilişkileri modeli ve insan kaynakları modeline yer verilmiştir.

2.1.6.1. Geleneksel Model

Frederick W.Taylor tarafından bilimsel yönetim akımı içinde tanımlanmış olan bu modelde, çalışmanın bir çok insan için hoş olmayan bir durum olduğu ve işgörenin kendi kendini kontrol etme, yönetme ve yaratıcılık gerektiren işlerde sorumluluk almaktan kaçınma eğiliminde olduğu varsayılır (Steers ve Porter, 1991:16). Bu görüşte insanların, istenilen yönde yönlendirilebilecek, pasif ve duygusal bir varlık olduğu ve özellikle ekonomik güdülerin etkisi altında kaldığı varsayılmaktadır (Gürsel, 2003:30).

Geleneksel modelde, üstlerin görevi, yakın denetim kurmak ve işgörenlerini kontrol etmektir. İşgörenler, sınırları belirlenmiş, kolayca öğrenilebilen, basmakalıp iş rutinlerini ve prosedürlerini, değişmez bir şekilde yerine getirmekle görevlidirler. Bu modelde, işgörenleri motive etmek için, örgütte iyi bir ücret sistemi kurulmalıdır (Steers ve Porter, 1991:15-16).

On dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru örgütlerin üretim kapasitesinin artmasına rağmen, işgörelere verilen ücretlerin azalması, üretimin düşmesine ve işgüvenliği endişesine yol açmış ve sendikal faaliyetler gibi tepkisel olayların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu problemlerin sonucu olarak, örgütler işgörelere motivasyonuyla ilgili varsayımlarını yeniden gözden geçirmek durumunda kalmışlardır.

2.1.6.2. İnsan İlişkileri Modeli

1920'lerin başında, geleneksel modelin işgörelere motive etmede yetersiz kalması, motivasyonla ilgili yeni arayışlara, klasik yönetim anlayışının da bu yeni arayış ve görüşler içinde erimesine neden olmuştur (Steers ve Porter, 1991). "İnsan ilişkileri yaklaşımının" öncüsü olarak bilinen Elton Mayo, Roethlisberger ve Dickson (1939) tarafından yapılan ilk çalışmalarda, insan faktörü dikkate alınmış ve yüksek moralin

işgörenin performansını arttırdığı vurgulanmıştır (Çetin, Akın, Erol, 1998; Steers ve Porter; 1991). İşgören motivasyonundaki bu yeni yöntemlerle ilgili yeni varsayımlar, işgörenlerin sosyal gereksinimlerinin dikkate alınmasının ve onlara işinde önemli olduğunun hissettirilmesinin gerektiğini ileri sürmüştür. Üretkenliği artırır düşüncesiyle işgörenlerin karara katılmalarını sağlama ve bireye ve çalışma grubuna önem verme, katılımlı yönetim anlayışının doğmasına neden olmuştur (Aydın, 1994:108).

İşgören motivasyonunu sağlamak ve motivasyonu sağlayan faktörleri ortaya çıkarmak için, yönetimin temel görevi; işgörenin kendisini değerli ve yararlı hissetmesini sağlayacak bazı sorumluluklar vermek, dikey iletişim kanallarını açık tutarak, işgörenlerin görüşlerini açıkça üst yönetime iletebilmesini sağlamak ve örgüt içindeki informal grupları ve ilişkileri anlamaktır (Steers ve Porter, 1991). İşgörenlerin bu gereksinimlerinin doyurulması, moralin ve performansın dolayısıyla iş motivasyonunun artmasına ve yönetime karşı direncin azalmasına yol açmaktadır.

İnsan ilişkileri kuramının, sistem görüşünü önemsememesi ve yönetsel ve örgütsel sorunlara davranış bilimleri içinde çözüm arayan ve insan ögesine aşırı önem vermesi ve örgütün ekonomik çıkarlarını ikinci plana itmesinden dolayı daha sonra çok fazla eleştirilmiştir (Gürsel, 2003:34).

2.1.6.3. İnsan Kaynakları Modeli

İnsan ilişkileri modeline yöneltilen eleştirilerin yanı sıra bu modelin geleneksel modelin değiştirilmiş şekli olarak değerlendirilmesi, işgören motivasyonu ile ilgili yeni arayışların devam etmesine neden olmuştur.

İnsan kaynakları modelinde, genel olarak insanların oldukça karmaşık ve birbirleriyle ilişkili, bağımlı faktörler tarafından (para, bağlanma ve başarı gereksinimi, işin anlamlılığı, katılım, tanınma, önemsenme, çalışma koşulları vb.) motive edildiği belirtilmektedir. Bu modele göre; işgörenlerin, oluşturulmasına katkı sağladıkları amaçları gerçekleştirmek için çabalayacakları ve işlerinde kendini yönetme (self-direction) sorumluluğunu ve yaratıcılığını ön plana çıkarmak istedikleri varsayılmaktadır (Steers ve Porter, 1991:19). Ayrıca bu modelde, iş motivasyonu açısından işgörenin, performansı üzerindeki otonomisinin (özerklik) arttırılmasının önemi vurgulanmaktadır.

Yönetimin temel görevi ise, motivasyonel kalıpların karmaşık yapısını anlayarak kullanılmayan insan kaynaklarını kullanmak, yaratıcı bir örgüt ortamı oluşturarak işgörenlerin bütün yeteneklerini geliştirmelerine yardım etmek, astın karara katılmasını sağlamak ve kendi kendini kontrol (self-control) etmesi için sürekli yardım sağlamaktır (Steers ve Porter, 1991:17-19).

2.1.7. İnsan Doğası Hakkındaki Görüşler

İnsan doğası ve nitelikleri hakkında birçok görüş vardır. Örgütte verimliliği ve başarıyı arttırmak için işgörenlerin motivasyonunu sağlayacak yöntemler kullanılırken insan doğasına ilişkin kuramlar önemli bir yer tutar. Burada araştırmanın içeriğine uygun olarak kısaca bu kuramlara yer verilecektir

2.1.7.1. McGREGOR'un X ve Y Kuramı

McGregor insan doğası ile motivasyon arasındaki ilişkileri X ve Y kuramları altında toplamıştır.

X kuramının Adam Smith, F. Taylor gibi yazarların savunduğu rasyonel ve insan verimini ekonomik faktörlerle açıklayan görüşlerle ilişkili olduğu görülmektedir. X kuramı, işgörenlerin örgütün amaçlarından çok kendi amaçlarına yöneldiğini ve yeniliklere ve değişikliklere karşı direndiğini varsaymaktadır (Baykal, 1978:13)

X kuramında genel olarak insanların, çalışmaktan hoşlanmadıkları, bu nedenle insanları çalıştırmak için korkutmak, yönlendirmek gerektiği; insanların çoğunun yaratıcı olmadığı, sorumluluk almaktan kaçındığı ve değişikliğe karşı direndiği; insanların sadece kendi ekonomik çıkarlarını düşündükleri ve örgütün amaçlarıyla ilgilenmedikleri varsayılmaktadır.

McGregor tarafından insan doğasına ilişkin ortaya konulan ikinci kuram ise insan doğasına önem veren Y kuramıdır.

Y kuramında ise genel olarak insanların bir işte çalışarak fiziksel ve ussal bir çaba harcamalarının, dinlenme ya da oyun oynama istekleri kadar doğal olduğu; önceden belirlediği amaçlara ulaşmak için kendi kendini yönlendirdiği ve kontrol ettiği; insanların amaçlara yönelmesinin başarı gereksinimini karşılamaya yönelik olduğu; normal insanların öğrenme merakına sahip olduğu ve koşullar sağlandığında sorumluluk almak istediği ve yaratıcılık özelliğinin toplumda sadece çok az kişiye verilmiş olmayıp geniş bir biçimde yayıldığı varsayılmaktadır (Baykal, 1978:19, Can, 1999:175).

Y kuramına göre, yöneticilerin görevi; işgörenleri teşvik etmek ve gelişmeleri için onlara olanak sağlamak ve bireyin sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkarabilmesi için iç güdülerini harekete geçirmek şeklinde belirtilmektedir (Baykal, 1978:19). İnsan ilişkileri ekolünün görüşlerini yansıtan Y kuramına göre yönetici işgörenlerinin yeteneklerine güvenir ve işlerinden tatmin olmalarını sağlar ve onları karara katılmaları yönünde teşvik ederek iş motivasyonunu yükseltir (Can, 1999:175).

2.1.7.2. Reddin Z Kuramı

Araştırmacılar Y kuramını geliştirirken X kuramında da gördükleri bir takım eksiklikleri gidermeye çalışmışlardır. Z kuramını ortaya atan Ouchi (1989) her iki kuramdan da örgütün yapısına ve şartlarına göre faydalanma olanağı olduğunu belirtmektedir.

Ouchi' nin (1989) ortaya attığı Z kuramında ise; insanın düşünme, karar verme ve azmetme yeteneklerine sahip bir yaratık olduğu; insanın doğuştan ne iyi ne de kötü, koşullara göre her ikisine de yatkın olabileceği; insanı motive eden şeyin içinde bulunduğu durum olduğu, insanın ancak mantık yoluyla motive olabileceğini ve insanı iyimser ya da kötümser olarak değil tarafsız olarak değerlendirmek gerektiği varsayılmaktadır (Can, 1999).

2.1.7.3. Argyris'in Olgunlaşmışlık Kuramı

Argyris insanın gelişmesini olgunlaşmışlık yönünden inceler. Bu görüşe göre insanlar çocukken olgunlaşmamış bireylerdir. Ama zamanla olgun bireyler olma yönünde gelişirler. Olgunlaşmamış insan pasif, diğerlerine bağımlı, kısa zaman görüşlü, düşünme yeteneği sınırlı ve benliğinin farkında değildir. Olgunlaşmış insan ise aktif, bağımsız, uzun zaman görüşlü, derin ilgilere sahiptir ve benliğinin farkındadır (Can, 1999:176).

Argyris, örgüt özelliklerini de incelemiş ve klasik örgütlerin olgunlaşmamış insan özellikleriyle uyum içinde olan ilkelerle yönetildiğini belirtmiştir. Çünkü klasik örgütlerin ilkeleri, işgörenlerin işleri üzerinde en az kontrole sahip olmalarını, pasif, bağımlı ve ast biçiminde davranmalarını gerektirmektedir. Olgun insanların özelliklerine zıt olan bu ilkeler, işgörenlerin iş motivasyonunu zayıflatmaktadır (Akt; Can, 1999:176).

2.1.8. Motivasyon Kuramları

Motivasyon hakkında psikologlarca birçok kuram geliştirilmiş olmakla birlikte bu kuramların hiçbiri, tam ve evrensel anlamda kabul edilebilecek düzeyde değildir. Her bir kuram, insan davranışlarının nedenlerini diğerlerinden farklı varsayımlara dayandırmaktadır. İnsan davranışları, bu kuramların hiçbiriyle tam olarak örtüşecek kadar basit değildir ve bir tek kuramla olası bütün motivasyon sorunlarını açıklamak olanaksızdır (Luthans, 1995).

İş motivasyonu anlamak için iş motivasyonu kuramlarını bilmek bir ihtiyaçtır. İş motivasyonunu açıklayan önemli kuramlar, ilgili literatürde içerik (kapsam) ve süreç kuramları olarak ele alınmıştır (Çetinkanat, 2000; Can, 1999, Northcraft ve Neale, 1990). Bu araştırmada da iş motivasyonu kuramları içerik ve süreç kuramları olarak iki grupta ele alınmıştır.

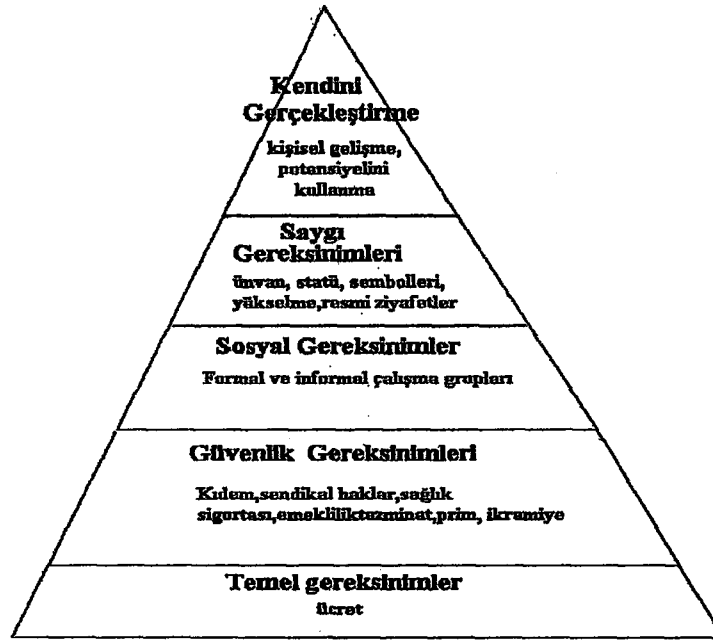
2.1.8.1. İÇERİK KURAMLARI (CONTENT THEORIES)

İçerik kuramları, bireyin içinde bulunan ve bireyi belirli yönlerde davranışa yönlten faktörleri anlamaya önem vermektedir. Dolayısıyla motivasyonun başlaması için koşul olan gereksinimin hissedilmesi ve gereksinimin içeriği ile ilgilenilir. İçerik kuramlarına göre, yöneticinin görevi, işgöreni, belirli şekillerde davranmaya iten faktörleri anlayarak, onları örgüt amaçları doğrultusunda davranmaya yönltmektir (Aşan, 2001:226).

2.1.8.1.1. Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi

Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi kuramı iki temel varsayıma dayanmaktadır. Bunlardan biri, gereksinim duyulan bir şeyin eksikliği sonucu ortaya çıkan "eksiklik güdüsü"dür. Açlık, susuzluk, yorgunluk gibi gereksinimler, gereksinim duyulduğunda bir kez karşılandığında doyum sağlar. Gelişme gereksinimleri olarak tanımlanan diğer gereksinimler ise eksiklik güdülerinin aksine bir kez karşılanmasıyla doyum sağlamaz (Burger, 1990:286).

Maslow'un kuramına göre, insan gereksinimleri bir nedene dayanmakta ve doyurulan bir gereksinim motive edici olmaktan çıkıp yerini bir başka gereksinime bırakmaktadır. Maslow insan gereksinimlerini önem derecesine göre bir hiyerarşi biçiminde sıralamıştır. Şekil-4'de Maslow'un kuramında belirtilen gereksinimlerin iş yaşamına uygulanması gösterilmektedir.



Şekil-4: Maslow'un İş Motivasyonu Hiyerarşisi

Kaynak: F. Luthans, 1995; Organizational Behavior, USA: McGraw-Hill 7.Basım

Burger'e göre (1990:295) Maslow, işgörenlerin üst düzey gereksinimlerini karşılamak için örgütün yeniden yapılanması gerektiğini belirtmektedir. İş performansından gurur duyan işgörenler, öz saygı gereksinimlerini doyurmak için davranışta bulunurlar. Bu nedenle yöneticiler, işgörenlerin kendilerini değerli hissetmeleri için fırsatlar sunmalı ve işgörenlerin örgüt sorunlarının çözümüne etkin katılımlarını sağlamalıdır.

Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi beş düzeyde sınıflandırılmaktadır:

1. **Fizyolojik Gereksinimler:** Maslow'un gereksinimler hiyerarşisinde en temel gereksinim yeme, içme, uyku, cinsellik vb. gibi fizyolojik gereksinimlerdir. Bu kurama göre önce temel gereksinimler karşılanır ve bireyi memnun eder. Fakat karşılandıktan sonra bireyi motive etmez. Bir üst düzeyde yer alan gereksinimler motive edici olacaktır.
2. **Güvenlik Gereksinimleri:** İkinci düzeydeki gereksinimler ekonomik güvence, korunma, rahatlık, tehlikeden ve tehditten uzak olma, işinde süreklilik ve işini koruma, iyi bir çevrede yaşama gibi gereksinimlerdir. Maslow, fiziksel güvenlik kadar duygusal güvenliğin önemini de vurgulamıştır. Bütün canlılar bir güvenlik arama hareketi içinde olabilirler. Fakat güvenlik ihtiyacı da karşılandıktan sonra bireyi motive etmez.

3. **Sosyal Gereksinimler:** Sevmeye, ait olma, kimlik duygusu, benimseme gibi sosyal ya da aitlik gereksinimleri bu düzey içerisinde yer alır. Bu düzeyde yer alan bireyler ilişkilerinde sevmeye ve sevilme duygusunu arayacaktır ve bu amacını gerçekleştirmek için iyi niyetle çabalayacaktır.

4. **Saygınlık Gereksinimleri:** Saygınlık gereksinimleri daha üst düzeydeki insan gereksinimlerini ifade eder. Bu gereksinimler, başarı, güç, takdir edilme, önemli olma, ilgi çekme ve statü olabilir. Öz saygı gereksiniminin doyurulması, kendine güvenme, değer verme, güç, yetenek, yeterlilik ve topluma faydalı olma gibi duyguların ortaya çıkmasına rehberlik eder. Maslow, hem kendine saygı duyma (öz-saygı-self-esteem) hem de diğerlerinden saygı görme gereksinimlerine diğerlerinden daha çok dikkat çekmiştir. İşgörenin işiyle ilgili olumlu dönüt alması, kendine olan saygısını arttırmaktadır (Garrison ve Bly, 1997).

5. **Kendini Gerçekleştirme (Self- Actualization):** İnsan gereksinmesinin en üst noktasında yer alan bir gereksinimdir. Kendini gerçekleştirmiş olan birey bütün potansiyellerinin farkındadır (Luthans, 1995:150, Steers ve Porter, 1991). Maslow'a göre, (1987) alt düzeydeki gereksinimlerini karşılamış ve potansiyellerinin farkında olan, yaşamında neyi başarmak istediğini sorgulamaya başlayan çok az insan bu basamağa çıkabilmektedir. Bireyin yeni beceriler öğrenmesi ve işinde özerklik elde etmesi, kendini gerçekleştirmede önemli bir boyuttur (Akt; Garrison ve Bly, 1997:226).

Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi, işgörenlerin gereksinimlerini sıralamalı bir bütün içerisinde tanıttığı için iş motivasyonu ile ilgili ekonomi kuramlarında anlamlı bir değişiklik sağlamıştır. Eğer bir işgören ekonomik özendiricilere olumlu bir yanıt vermiyorsa, yönetici sahip olduğu alternatif motivasyon kaynaklarını gözden geçirmelidir. Göreve yeni başlayan bir işgören öncelikle daha alt düzeydeki gereksinimlere-fiziksel ya da güvenlik- ilgisini yöneltir. Bu gereksinimler karşılandıktan sonra ilgi daha üst düzeydeki gereksinimlere yönelecektir. Maslow'un kuramında, gereksinimlerin bütün insanlar için aynı olduğu ancak gereksinimlerin düzeyinin farklılaştığı belirtilerek motivasyon sürecindeki bireysel farklılıklar da açıklanmıştır (Northcraft ve Neale, 1990:137).

2.18.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

İçerik kuramları içinde yer alan bir diğer motivasyon kuramı da Herzberg'in araştırmaları sonucu ortaya çıkan "Çift Faktör" kuramıdır. 1950' li yıllarda Herzberg Pittsburgh ve Pennsylvania'daki bir fabrikada 200 muhasebeci ve mühendis üzerinde yaptığı araştırmasında muhasebeci ve mühendislerle iki soru sormuştur;

-İşinizde özellikle ne zaman kendinizi iyi hissettiniz?

-İşinizde ne zaman kendinizi son derece kötü hissettiniz? (Luthans, 1995:152).

Herzberg, görüşme ve vaka değerlendirme yöntemlerini kullanarak işgörenlerin motivasyonları hakkında bilgi toplamıştır. Diğer içerik kuramlarının aksine, çift faktör kuramı, gereksinimlerden çok iş doyumunu etkileyen faktörler üzerine odaklanmıştır. Herzberg, işgörelere yönelttiği sorulardan aldığı cevaplar doğrultusunda doyuma yol açan faktörleri motive ediciler, doyumsuzluğa yol açan faktörleri ise hijyen faktörler olarak nitelendirmiştir (Luthans, 1995:152; Northcraft ve Neale, 1990:139).

Maslow'a göre giderilmeyen gereksinimlerin itici bir güç olarak hareket edeceği, giderilen gereksinimlerin ise bireyi motive etmeyeceği belirtilirken Herzberg, kuramında bireyin çalışma yaşamında elde etmek istediği amaçlarla kaçınmaya çalıştığı etmenleri belirtmiştir. Doyuma yol açan; *başarı elde etme, başarı sonucunda tanınma, saygı görme, işin kendisi (nitelikleri), sorumluluk, ilerleme, başarı* gibi doğrudan işin içeriğiyle ilgili olan etmenlere "motive ediciler" denilmektedir. Doyumsuzluğa yol açan; *örgüt yönetimi, denetimi, deneticisiyle ilişkiler, iş koşulları, ücret, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, özel yaşam, astlarla ilişkiler, statü, güvenlik* gibi doğrudan işle ilgili olmayıp işin yapıldığı çevrede bulunan faktörlere ise "hijyen ya da sağlık" faktörleri adı verilmektedir (Akt; Onaran, 1981:45-46).

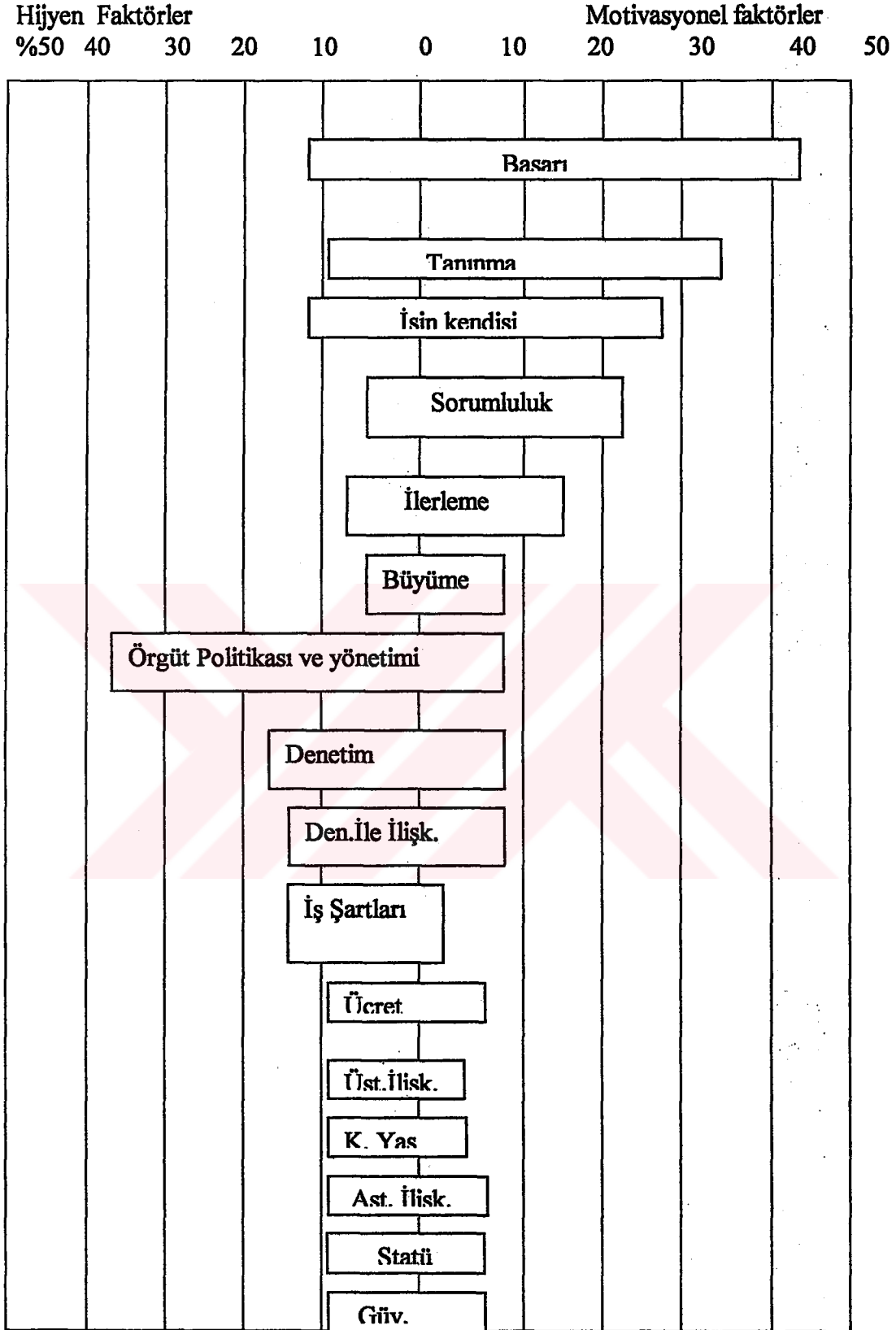
Herzberg bu etmenleri iki temel gereksinime bağlamaktadır. Motive ediciler kendini gerçekleştirme gereksinimlerini karşıladıkları için doyuma, hijyen faktörleri de hoş olmayan şeylerden kaçınma gereksinimi yüzünden doyumsuzluğa yol açmaktadır. Herzberg motivasyonel faktörlerin gerçek motive edici faktörler olduğunu ve bu faktörler bulunmadığı zaman insanın doyuma ulaşmamış olacağını ama doyumsuz da olmayacağını belirtmektedir. Hijyen faktörler bulunmadığı zaman da insanın çalışma ortamında doyuma ulaşmayacağını ama hijyen faktörler olduğu zaman da tam olarak doyuma ulaşmayacağını belirtmektedir. Fakat Herzberg sadece hijyen faktörlerle motive olabilen bireylerin de olduğunu ancak bu bireylerin kendini gerçekleştirme gereksiniminin belireceği kişilik aşamasına gelmemiş kişiler olduğunu açıklamaktadır.

Hijyen faktörlerin esas görevi, bireyin doyumsuzluğunu önleyerek motivasyon faktörlerinin yaratacağı motivasyona ortam hazırlamaktır (Onaran, 1981:46; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 1998:106).

Herzberg'in kuramında yer alan motivasyon ve hijyen faktörlerinin birbirinden bağımsız olmadığını, doyumun doyumsuzluğun tersi olmadığını ve tersine bunların zaman zaman birbirinin içine girdiğini, aralarında bir neden-sonuç ilişkisi olabileceği belirtilmektedir (Onaran, 1981:65). Herhangi bir etmenin olumlu değerlendirilmesiyle olumsuz değerlendirilmesi birbirinin karşıtı olmayabilir. Örneğin bir işgörene sorumluluk verildiğinde bundan doyum sağlayabilir, ama sorumluluk verilmediğinde de bu doyumsuz olacağı anlamına gelmemelidir.

Herzberg'in iş motivasyonu ile ilgili çift faktör kuramı şekil-5'de verilmiştir. Şekil-5'de görüldüğü gibi sağ tarafta motivasyon faktörleri, sol tarafta ise hijyen faktörleri yer almaktadır. Motivasyon faktörlerinin az oranda da olsa mevcut olmadıklarında doyumsuzluk mevcut olduklarında ise önem derecelerine göre doyum sağladıkları görülmektedir. Hijyen faktörlerin ise mevcut olduklarında az oranda da olsa doyum sağladıkları, mevcut olmadıklarında ise önem derecelerine göre doyumsuzluğa yol açtıkları görülmektedir.

Herzberg'in çift faktör kuramı, iş motivasyonu ile ilgili kuramlar arasında yerini almasına karşın, karmaşık iş motivasyonunu oldukça basite indirgeyerek doyum ve doyumsuzluk üzerinde yoğunlaştığı için eleştirilere maruz kalmıştır. Ayrıca kullanılan araştırma yönteminin sınırlılıkları, ekonomik güdüleme faktörlerinden ücret, çalışma şartları ve çevresel şartları ikinci plana itmiş olması, araştırmaya katılan denek sayısının yetersiz olması gibi nedenlerle eleştirilere uğramıştır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 1998:106). Ancak bazı sınırlılıkları olmasına rağmen, Herzberg'in sorduğu iki sorunun iş motivasyonu ile ilgili bilgilere önemli katkıları olmuştur (Luthans, 1995:153).



Şekil-5: Herzberg'in Çift Faktör Kuramındaki Hijyen Faktörleri İle Motivasyon Faktörlerinin Karşılaştırılması

Kaynak: G.B. Northcraft ve M.A.Neale, 1990, Organizational Behavior: A Management Challenge

Şekil-6'da da görüldüğü gibi Herzberg'in kuramı, Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi ile yakından ilişkilidir. Herzberg'in hijyen faktörleri önleyicidir ve Maslow'un daha alt basamaklarda yer alan gereksinimleri ile benzerlik gösterir. Maslow'un daha üst basamaklarda yer alan gereksinimlerle benzerlik gösteren motivasyon faktörleri ise bireyi motive edicidir. Şekil-6'da Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi kuramı ile Herzberg'in çift faktör kuramının karşılaştırılması verilmiştir.

Şekil-6'da Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ile Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi Kuramı karşılaştırılması gösterilmiştir (Luthans, 1995:153).

Maslow'un Gereksinimler hiyerarşisi	Herzberg'in Çift Faktör Kuramı	
Kendini Gerçekleştirme	Başarı, sorumluluk, işin ilginçliği, işte gelişme	Motivasyon Faktörleri
Statü Saygı	Takdir görme, yükselme, statü	
Sosyal Gereksinimler	Kişiler arası ilişkiler, örgüt politikası ve yönetimi	
Güvenlik Gereksinimi	Çalışma koşulları, iş güvenliği	Hijyen Faktörleri
Fizyolojik Gereksinimler	Denetimin kalitesi, ücret,	

Şekil-6: Herzberg'in Çift Faktör Kuramı İle Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi Kuramı'nın Karşılaştırılması

Kaynak: Fred Luthans, 1995, Organizational Behavior. USA: McGraw-Hill Company, Literatür Yayınları: 7.Basım

Herzberg'in kuramı da, Maslow'un kuramı gibi, işgörenlerin bir ürün ortaya koyma, anlamlı bir iş yapma ve bu yolla tanınıp sayılma gereksinimlerini vurgulamaktadır. Her iki kuramda işgörenlerin daha gelişkin ve olgun olması, örgüt yönetiminin de bu amacı göz önünde tutması gereğine işaret etmektedir (Onaran, 1981:66).

2.1.8.1.3. McClelland' ın Başarı Gereksinimi Kuramı

Başarı gereksinimi kuramının kaynağı olan Henry A. Murray'ın (1938) görüşlerine göre, gereksinimler araştırmacı tarafından gözlemlenebilecek olgular değildir. Gereksinimler ancak gözlemlenebilen davranışlardan çıkarılabilen, insan davranışlarını açıklamak için araştırmacı tarafından oluşturulan varsayımlardır. Ayrıca gereksinimler, içsel eğilimler olmayıp öğrenilmiş davranışlardır ve çevreden alınan imlerle devinime geçerler. İnsanlarda çeşitli ve birbiriyle çatışan gereksinimler olabileceğini belirten Murray, bu gereksinimleri sıralamıştır. Bu gereksinimlerden birisi de "Başarı Gereksinimi"dir (Onaran, 1981:202).

Murray'ın görüşlerinden yola çıkan McClelland (1955) başarı gereksinimi kuramını geliştirmiştir. Başarı ve başarısızlık güdülerine ilişkin çalışmalarıyla Atkinson' da bu kurama destek vermiştir (Başaran, 2000:86). Gereksinimlerin sonradan öğrenmeyle kazanılacağını öne süren McClelland insanın çalışma yaşamına ilişkin gereksinimlerini üç ana grupta toplamıştır (Northcraft ve Neale, 1990; Başaran, 2000);

1. Bağlılık Gereksinimi: Bağlılık gereksinimi, insan yaşamında oldukça karmaşık bir rol oynamakla birlikte yaşamsal bir öneme de sahiptir. İşgörenin işyerinde sosyal ilişkiler kurması ve sürdürmesi, bir takıma ya da gruba kabul edilmesi, diğer insanlarla işbirliği ve dostluk içinde çalışma gibi gereksinimlerini karşılamaktadır. Bağlılık gereksinimi örgüt içinde ast-üst ilişkilerinde insanların birbirlerini anlaması açısından da önemlidir (Steers ve Porter, 1991:63).

2. Güç Gereksinimi: Güç gereksinimine sahip olan bireyler diğer insanlar üzerinde denetim kurmak ve onları değiştirmek isterler. Grup etkinliklerinde liderlik rolünü üstlenerek insanların etkinliklerini kontrol etmek isterler. Motivasyonla ilgili yapılan çalışmalarda güç gereksinimi yüksek olan yöneticilerin, diğerlerine göre daha girişimci ve başarılı oldukları belirtilmektedir (Steers ve Porter, 1991:61).

3. Başarı Gereksinimi: Güç gereksinimin karşısında yer alan başarı gereksinimine sahip olan bireyler, riskli görev ve sorumluluk almaktan hoşlanırlar ve bir amaca ulaşmak için nasıl ilerleyecekleri hakkında dönüt alma gereksinimi duyarlar. Başarı gereksinimi yüksek olan kişiler sadece amaçlar hakkında değil onları nasıl elde edecekleri, engellerin ne olduğu hakkında da düşünür. Bu kişiler

başarı elde ettikleri zaman içsel olarak da doyum sağlarlar (Luthans, 1995:145; Steers ve Porter, 1991:61).

Başarı gereksinimi kuramına göre bütün güdülerin öğrenilmiş olduğu varsayıldığından insanların doğuştan yüksek ya da düşük bir başarı güdüsüne sahip olduğu söylenemez. Başarı gereksinimi, hoş olan ve olmayan duygusal olaylarla kimi uyarıların birleşmesi sonucu ortaya çıkar; ancak bazı düzenlemeler yaparak insanlarda yüksek başarı gereksinimi oluşturulabilir (Onaran, 1981:203).

Başarı gereksinimi kuramında, bireyin iş başarımını belli bir düzeyde koruma isteği, bireyin amacını ne ölçüde gerçekleştirebileceğine ve amacın gerçekleşme olasılığına bağlıdır. İnsanlar bir yandan başarıyı beklerken bir yandan da karşılaşabilecekleri başarısızlıkları da düşünmektedirler. Atkinson'un yaptığı başarı ve başarısızlık güdülerine ilişkin çalışmalar sonucunda; başarı güdüsü başarısızlık korkusuna üstün gelen kişi ve başarısızlık korkusu başarı güdüsüne üstün gelen kişi olarak iki insan olduğundan söz edilmektedir. Birincisi, bireyin kendisi için hoş olan zor görevlere ya da işlere yönelmesi durumudur; ikincisi ise bireyin kendisi için hoş olmayan bir görev ya da işten kaçındığı ve başarısızlığa uğramadığı durumdur (Akt; Onaran, 1981:205, 206).

2.1.8.1.4. Alderfer'in V.İ.G (E.R.G) Kuramı

Alderfer, Herzberg ve Maslow gibi düşük ve yüksek düzeydeki gereksinimler arasında temel bir fark olduğunu ve sınıflandırılan gereksinimlerin bir anlamı olduğunu ileri sürmektedir (Luthans, 1995:154, Onaran, 1981:39). Bu kurama göre temel gereksinimler üç grupta toplanmaktadır;

1. **Varlığını Sürdürme Gereksinimi (Existence):** Açlık, susuzluk, uyku, güvenlik vb.gibi fizyolojik gereksinimler bu grupta toplanmıştır. Bireyin varlığını sürdürmesine temel sağlayan bu gereksinimlerin karşılanması için örgütün kaynakları bol olmalıdır.
2. **İlişkilerde Bulunma Gereksinimi (Relatedness):** Bu gereksinimde, kişiler arasındaki sosyal ilişkilerin önemi vurgulanmaktadır.
3. **Gelişme Gereksinimi (Growth):** Bireysel gelişimde bireyin içsel arzusuyla ilgili gereksinimlerdir. Bireyin kendisi ya da çevresi üzerinde yaratıcı, üretici etkilerde bulunması ve yeteneklerini geliştirme arzusudur.

Alderfer, Herzberg ve Maslow'un kuramlarının aksine gereksinimlerde bir süreklilik olduğunu ileri sürmektedir (Luthans, 1995:154). Bu kurama göre bireyin varlığını sürdürme ve ilişkide bulunma gereksinimi doyuma ulaştıkça bir sonraki gelişme gereksinimi daha fazla istenecektir. Burada gereksinimler somutluk durumlarına göre sıralanmışlardır. Her bir basamağın doyumu artan bir biçimde soyut ve zor duruma gelmektedir. Bir gereksinme kümesinde bir engelle karşılaşıldığında bir alt kümedeki gereksinme geçerli olacaktır. Bir alt kümedeki gereksinme doyurulduğunda bir üst kümedeki gereksinme önem kazanacak ve şiddeti artacaktır.

Alderfer, Maslow'un kuramında yer vermediği çevresel faktörlere de yer vermektedir ve çevrenin değişen koşullarına göre süregelen isteklerle doyum arasında bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Bireyin gereksinimleri sadece içsel bir güçten kaynaklanmamaktadır; örgütteki ödül sistemine, örgüt yönetimine, örgütün iklimine, işin niteliğine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla bireyin iş motivasyonu araştırılırken bu durumların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Can, 1999:179; Onaran, 1981:41; Luthans, 1995:155).

Şekil-7'de Alderfer'in Varlığını Sürdürme, İlişkilerde Bulunma, Gelişme Gereksinimleri, Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi ve Herzberg'in Çift Faktör Kuramları'nın karşılaştırılması verilmiştir.

Düzy	Alderfer'in V.İ.G. Gereksinimleri	Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi	Herzberg'in Çift Faktör Kuramı
Birinci Düzy	Varlığını Sürdürme Gereksinimi	Fizyolojik Gereksinimler	Hijyen Faktörler
İkinci Düzy	İlişkilerde Bulunma Gereksinimi	Güvenlik ve Sosyal Gereksinimler	
Üçüncü Düzy	Gelişme Gereksinimi	Saygı, Tanınma ve Kendini Gerçekleştirme	Motivasyonel Faktörler

Şekil-7: Alderfer'in V.İ.G. Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi ve Herzberg'in Çift Faktör Kuramları'nın Karşılaştırılması

Kaynak: Fred Luthans, 1995, Organizational Behavior. USA: Mc Graw-Hill Company, Literatür Yayınları:7.Basım

2.1.9.2. SÜREÇ KURAMLARI (PROCESS THEORIES)

İçerik kuramları, insanları işte neyin motive ettiğini ve motive edilmiş davranışın ilişkilerini açıklamaya ve tanımlamaya çalışmışlardır (Luthans, 1995:155). Süreç

kuramlarına göre insanlar seçim yaparlar, davranışlarıyla sonuçlar arasında bir ilişki kurarlar ve sonuçlarına bir değer verirler (Çetin, Akın ve Erol, 2001:267).

Süreç kuramları, insan davranışının nasıl başladığı, nasıl sürdürüldüğü ve nasıl durdurulduğu sürecini açıklamayı amaçlar. Başka bir deyişle, motivin nasıl harekete dönüştüğünü ortaya koyarak, motivasyon sürecini oluşturan değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini açıklamaya çalışırlar (Aşan, 2001:231).

Süreç kuramlarında, motivasyon konusunda bilişsel etkenler üzerinde durulduğu için aynı zamanda bilişsel kuramlar olarak da literatürde yer almaktadır. Süreç kuramları içerik kuramlarına karşı olmamakla birlikte motivasyonu değişik açıdan ele alarak düşünme süreçlerinin motivasyonla ilişkisini temel almışlardır (Çetinkanat, 2000:24).

Toplam kalite yönetimi anlayışına göre işgörenlerin motivasyon durumları incelenirken süreç kuramlarının önemi göz ardı edilmemelidir.

2.1.9.2.1. Victor H. Vroom'un Beklenti Kuramı

Kurt Lewin ve Edward Tolman'ın 1930 ve 1940'lı yıllarda yaptıkları çalışmalara dayanan ve ilk olarak da Vroom tarafından iş motivasyonuna uyarlanan "Beklenti Kuramı"nın temelini işgörenin beklentileri ile ilgili süreçler ve sonuçlar oluşturmaktadır (Luthans, 1995:155).

Beklenti kuramına göre bireyler, düşünen ve akıl yürüten, gelecekleriyle ilgili bilinçli seçim yapan varlıklardır. Bireyler kendiliğinden motive olan varlıklar olarak değerlendirilmezler. Bireyin, gereksinimleri, hedefleri, beklentileri ve bunlarla ilişkili motivasyon düzeyi içinde yaşadığı çevreye bağlıdır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 1998:110).

Vroom'un iş motivasyonu kuramında üç değişken vardır; bireyin bir ödülü ne kadar istediğini gösteren *Değerlik*; başarılı çalışmayı sağlayacak çabanın olasılık değerini; *Beklenti*; bireyin belli bir davranışa yöneldiğinde belli bir sonuç elde edebileceği yönündeki inancı; *Yararlılık* ise, bireyin gösterdiği çaba ve çalışma sonucunda alacağı ödülü ifade etmektedir (Newstrom ve Davis, 1993:148).

Beklenti kuramı içinde yer alan kavramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır;

1. Değerlik (Valence): Değerlik, iki ya da daha çok amaca karşı duyulan isteklerin güçleri arasındaki ilişkiyi gösteren kavramdır (Onaran, 1981:72). Eğer bir işgören yoğun bir şekilde terfi etmek istiyorsa, bu terfi o çalışan için yüksek bir değerlidir. İşgören eylemi sonucunda, kesinlikle başarısızlığı değil başarıyı tercih

ediyorsa *değerlik (Valance)* pozitif (+); işgören sonuca (hedefe) karşı ilgisiz ise ya da sonuç (hedef) onun için önemsizse değerlik sıfır (0); eğer işgören, eylemi sonucunda başarı elde etmeyi değil, başarısızlığı tercih ediyorsa ya da amaçtan kaçırıyorsa değerlik negatif (-) olarak kabul edilir (Luthans, 1995:155).

İnsanlar belirli bir sonuç için olumlu ya da olumsuz tercihlere sahip olabileceği için değerlik olumlu olduğu kadar olumsuz da olabilir. Ücret, terfi, sorumluluk alma, övgü, takdir edilme, olumlu; çatışma, azarlama, uyarı ise olumsuz sonuçlardandır. Beklenti kuramına göre önemli olan, sonuçların gerçek değeri değil, kavramsal olarak taşıdığı değerdir. Bir amacın beklenen değeri ile elde edilen değeri her zaman aynı olmayabilir. Başarılı olduğu için terfi etmek isteyen bir kişi terfi ettiği zaman, sonucun beklediği kadar değerli olmadığını görebilir. Dolayısıyla kişinin çabasını arttıran şey, terfinin değerliliğidir, gerçek değeri değildir (Çetin, Akın ve Erol, 2001:267).

Bazı işgörenler işin kendisinden kaynaklanan içsel değerliliğe ulaşacaklardır; özellikle iş güçlü bir yapıya ya da motivasyon yetisine sahipse içsel değerlik artacaktır. İçsel değerliliği yakalayan işgörenler, işi bitirme, doğru yapma ya da bir şeyler keşfetme gibi doğrudan doyum elde ederler. Başka bir deyişle ödüller ve terfiler her zaman işgöreni ve örgütü hedefine ulaştırmak için yeterli olmayabilir. Bu nedenle işgörenlerin değer yargılarına önem verilmeli ve onlara kendi kendilerini kontrol etme sorumluluğu yüklenmelidir (Newstrom ve Davis, 1993:149).

2. Beklenti (Expectancy): Vroom'un motivasyon sürecinde yer alan beklenti kavramı, işgörenin belli bir işi tamamlamasıyla sonuçlanacak, işle ilgili güçlü inançtır. Beklenti çaba ile sonuç arasında bir bağıntı olasılığı olduğu için beklenti değeri sıfırdan (0) (+1)' e kadar değişiklik gösterebilir. Eğer işgörenin arzu edilen sonuca ulaşmasını sağlayacak çabada değişiklik yoksa beklenti (0) sıfırdır. Eğer işgören etkili ve yüksek bir çabayla işi ya da görevi tamamlarsa beklenti değeri (+1) dir (Newstrom ve Davis, 1993:149, 150).

Beklenti sürecinde birinci düzeydeki amaçla ikinci düzeydeki amaç arasında bir ilişki vardır. Birinci düzeydeki amaç; işgörenin çabası ya da eylemi sonucunda elde edilecek olan ilk amaçtır. İşgörenin görevinde yüksek edim elde etmesi gibi. Birinci düzeydeki amaçlar ikinci düzeydeki amaçlara öncülük ederler. Çok çalışma sonunda işyerinde başarısının artması, dolayısıyla itibar ve saygınlık kazanma, tanınma, yeni çevre edinme gibi ikincil, üçüncül düzeydeki vb. gibi amaçlara ulaşma olabilir (Başaran, 2000:88).

3. Yararlılık (Instrumentality): Bazı kaynaklarda “araçsallık” olarak da ele alınan bu kavram, ulaşılmak istenen, arzu edilen ikincil düzeydeki bir sonuca öncülük edecek birincil düzeydeki amaçların derecesini ifade eder (Luthans, 1995:156). Birincil düzeydeki amaçlar (sonuçlar) işgörenin ilgisini çekmese de eğer bu sonuçlar, ikincil düzeydeki amaçlara (sonuçlara) ulaşmaya yardım edecekse, birincil amaçlarda işgören için olumlu bir değerliliğe sahip olacaktır. Birincil ve ikincil düzey arasındaki yararlılık ilişkisinin işgören tarafından algılanması ve sonucun işgören için değerli olması motivasyonu sağlayacaktır. Örneğin iş yerinde yükselmek isteyen bir işgören, çok sıkı çalıştığında yükseleceğine inanırsa, çok çalışması birincil amaç; bunun sonucunda yükselmesi ise ikincil amaçtır. Çok çalışma yükselmeyi elde etmek için bir araçtır.

Vroom’un Beklenti Kuramı’nda bir insanın eylemde bulunma gücü, (motivasyon gücü), bütün sonuçların (amaçların) değerlikleriyle beklentilerinin çarpımlarının toplamına eşittir (Onaran, 1981:73). Bu ifade şu şekilde formüle edilmektedir;

$$\text{Motivasyon Gücü} = \Sigma (\text{Beklenti Oranı} \times \text{Değerlik})$$

Beklenti kuramı içinde yer alan değerlik, beklenti ve yararlılık kavramları hep ölçülebilir kavramlar olarak geliştirilmiştir.

Değerliği ölçmek için işgörenlerin amaçlarını nasıl sıraladıkları bilinmelidir. Yararlılık için de, işgörenler, işle ilgili bir davranışın (yüksek, kaliteli hizmet) çeşitli sonuçlarının (yükselme, ücret artışı, itibar kazanma) her birini elde etme olasılıklarını bilmelidirler (Onaran, 1981:75).

Vroom’un beklenti kuramı, örgütsel davranış açısından, yöneticilerin iş motivasyonu ile ilgili bazı değişkenleri tanımlamasına, analiz etmesine ve anlamasına yardım eder (Luthans, 1995:157). Örgütte bu kurama dayalı bir motivasyon sistemi oluşturmak isteyen bir yönetici, işgörenlerin sorumlu oldukları ya da atandıkları bir görevi başarıyla tamamlayabilmeleri için yeterli eğitim olanaklarını sağlayarak başarıyı engelleyecek örgütsel engelleri ortadan kaldırmalıdır. Ayrıca işgörenlerin yapılan iş ya da görev ile elde edilecek ödül (sonuç) arasındaki ilişkiyi algılamasını sağlayacak açıklamalar yapılmalıdır (Can, 1999:183).

2.1.9.2.2. Lawler ve Porter’in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı

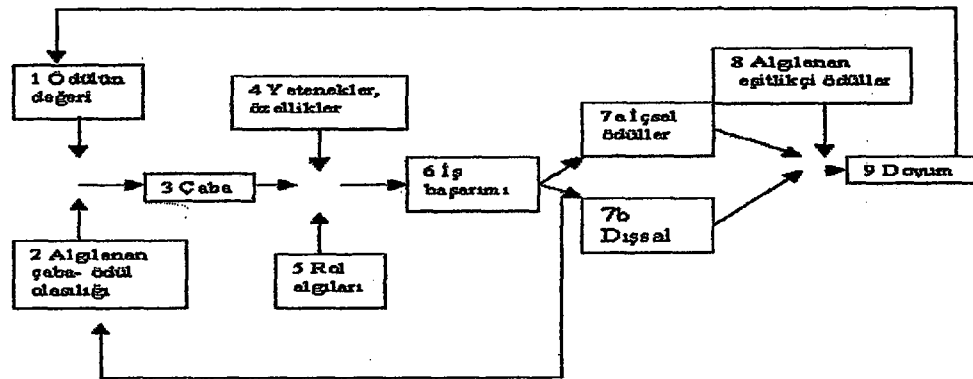
Lawler ve Porter’in (1968) kuramı özel örgütlerdeki yöneticilerin işle ilgili tutumlarının işle ilgili davranışlarıyla ve başarılarıyla ilişkilerini inceleyen bir

araştırmada kavramsal bir yapı geliştirme gereksiniminden doğmuştur (Akt; Onaran, 1981:76). Lawler ve Porter'ın beklenti kuramı Vroom'un kuramı üzerine kurulmuş olmakla birlikte kuramda ayrıca çaba, bilgi, yetenek ve rol algılarına göre performans ödüllendirmesinin olabileceği ileri sürülmektedir (Luthans, 1995:157, 158).

Beklenti kuramına göre, motivasyon beklentiler ve değerlik tarafından belirlenir. Porter ve Lawler ise, motivasyonun performans ve doyum ile eşit olmadığını ve diğer kuramlardan farklı olarak her birinin farklı değişkenler olduğunu ileri sürmektedirler. Şekil-8'de de görüldüğü gibi Porter ve Lawler'ın kuramında da "ödülün değeri", "algılanan çaba-ödül olasılığı" ve "çaba" Vroom'un kuramındakiyle aynıdır. Fakat burada çabanın (güç ya da motivasyon) performansa doğrudan öncülük etmediği belirtilmektedir. Kişinin yüksek çaba göstermesi her zaman başarılı olacağı anlamına gelmemektedir. "Yetenekler ve özelliklerin", "rol algısının" performansın sonucunu etkilediği ve performanstan sonra sunulan ödülün (içsel ve dışsal) nasıl algılandığının doyumunu belirleyeceği belirtilmektedir (Luthans, 1995:158). Şekil-8'de Lawler ve Porter'un Geliştirilmiş Beklenti Kuramı ile ilgili motivasyon süreci gösterilmektedir

Geliştirilmiş beklenti kuramına göre, bireyin, çabası sonucunda performansta bir gelişme olacağına ve bu gelişmelerin bir ödülle sonuçlanacağına inanması gerekir. Ayrıca bireye sunulan ödülün birey için anlamlı ve çok sayıda amaca hizmet ediyor olması (aynı zamanda kalitenin artması, yükselme, itibar kazanma gibi) çabanın başarısını artırabilir (Çetin, Akın ve Erol, 2001:269).

Porter ve Lawler'ın kuramına göre de sonucun gerçekleşeceğine olan inanç sıfır "0" dan "+1" e kadar değişebilir ve bu inancın derecesi sıfır "0" ise, birey davranışın beklenen sonucu doğurmayacağına inanmaktadır. İlgili inanma derecesi "+1" ise birey davranışın istenen sonucu doğuracağından tam anlamıyla emindir (Şimşek, Akgemci ve ve Çelik, 1998:111).



Şekil-8: Lawler ve Porter'un Geliştirilmiş Beklenti Kuramı ile ilgili Motivasyon Modeli

Kaynak: Fred Luthans, 1995, Organizational Behavior. USA: McGraw-Hill Company, Literatür Yayınları:7.Basım

2.1.9.2.3. Eşitlik (Denkserlik) Kuramı

Adams ve Weick tarafından geliştirilen bu kuram motivasyonla ilgili sosyal karşılaştırma kuramları arasında en çok kabul görendir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 1998:112). Eşitlik kuramı, bireylerin diğerlerini algılamalarını ve grup etkileri üzerinde yoğunlaştı için büyük ölçüde bireylere dayandırılan gereksinim kuramlarından biraz farklıdır. Eşitlik kuramı, davranışa enerji veren ve devamını sağlayan süreçleri anlamaya odaklanır. Bu nedenle iş yaşamındaki değişkenlerle ilgili motivasyon çalışmalarında daha dinamik bir yaklaşım sunmaktadır (Steers ve Porter, 1991:105).

Adams'ın temel varsayımı, işgörenlerin, işleri için harcadıkları çaba ile işlerinden elde ettiği kazanç arasında eşitliğin sağlanmasının motivasyonu arttıracığı yönündedir. Eşitlik kuramında girdiler ve çıktılar olarak iki değişken vardır. İşgören, örgüte getirdikleri (girdiler) ve örgütten elde ettiği sonuçlarla (çıktı) diğer insanların girdi ve çıktıları arasında bilişsel bir karşılaştırma yapar. İşgörenin örgüte getirdiği girdiler olarak; yaş, cinsiyet, sosyal statü, eğitim düzeyi, zeka, tecrübe, örgütteki pozisyonu, özellikleri, örgüte bağlılığı ve kişinin işinde ne kadar sıkı çalıştığı gibi değişkenler sayılmaktadır. Çıktılar ise, ücret, denetim, çalışma koşulları, güvence, statüler, terfi ve işe yönelik içsel bir ilgi gibi birinci derecedeki ödüllerden oluşmaktadır (Luthans;1995: 184).

Şekil-9'da eşitlik kuramı formül olarak gösterilmiştir.

$$\frac{\text{Bireyin Çıktıları}}{\text{Bireyin Girdileri}} \approx \frac{\text{Diğerlerinin Çıktıları}}{\text{Diğerlerinin Girdileri}}$$

$$\frac{\text{Bireyin Çıktıları}}{\text{Bireyin Girdileri}} = \frac{\text{Diğerlerinin Çıktıları}}{\text{Diğerlerinin Girdileri}}$$

Şekil-9: Eşitlik Kuramının Formül Olarak Gösterilmesi

Kaynak: Fred Luthans, 1995, Organizational Behavior. USA: McGraw-Hill Company, Literatür Yayınları:7.Basım

Şekil-9'da da görüldüğü gibi bireyin örgüte getirdiği girdiler ile elde ettiği çıktılar arasındaki oran benzer işlerdeki bireylerin oranına eşitse denklik var demektir. İki grup arasındaki oranlar karşılaştırıldığında biri diğerinden büyük ya da küçük ise eşitlik bozulmuş demektir (Can, 1999:184). Birey kendi çıktılarıyla girdileri arasındaki oranla diğerlerinin çıktıları ve girdileri arasındaki oran arasında bir dengesizlik gördüğünde eşitsizlik ortaya çıkar (formül 1). Eşitsizlik bir gerginlik kaynağıdır ve ne kadar çok hissedilirse bu gerginliği azaltma isteği de o kadar fazla olacaktır (Luthans, 1995:184; Onaran, 1981:169).

Eşitlik kuramına göre işgören emeğini örgüte verirken, örgütün kendisine ödediğinin emeğine denk olmasına özen göstermektedir. İşgörenin emeğine karşılık örgütten aldığını, kendini karşılaştırdığı diğer işgörenlerden az bulması eşitsizlik yaratır. Eşitsizlik duygusu işgörende gerginlik ve uyumsuzluk, zorlanma, tedirginlik oluşturacaktır ve eşitsizliğin artması işten kaçmalara yol açacaktır. Ayrıca eşitsizliğin artması, ilişki ve iletişim bozukluğu, performans yetersizliği, sorumluluktan kaçma, örgüte yabancılaşma gibi ciddi sorunları ortaya çıkartabilir (Başaran, 2000:91).

İşgörenler, hem örgüt içinde hem de örgüt dışında kendi çalışma standartlarını karşılaştırmak için çok sayıda karşılaştırma grupları seçebilir. Çoklu karşılaştırma grupları, çalışma koşulları, ileriye yönelik uyum çalışmaları, oryantasyon eğitimi ve kişisel egolar eşitsizlik meydana geldiğinde belirleyici bir rol oynarlar. Eşitlik modeli, işgörenlerin girdi ve çıktılarını değerlendirmede, karşılaştırma gruplarını seçmede ve diğer işgörenlerin girdi ve çıktılarıyla kendi algılarını, beklentilerini değerlendirmede yöneticilerin kullanması için büyük bir değişiklik sağlamıştır (Newstrom ve Davis, 1993:157).

Adams'a göre (1970) eşitsizliği giderici bir takım yollar izlenmelidir. İnsanlar çok farklı yapıda olduğu için denksizliği giderme yolları da çeşitli kişilik özelliklerine göre değişmektedir (Akt; Onaran, 1981:195). Eşitliğin sağlanabilmesi için ilk olarak; işgörenin daha az zaman ya da çaba harcayarak girdilerini değiştirmesi gerekmektedir (işten kaçma, daha az çalışma). İkinci yol ise, kişinin daha fazla çalışarak çıktılarını değiştirmesi gerekmektedir. Eşitliği sağlayacak üçüncü yol ise, işgörenin işe ya da göreve yönelik tutumlarını değiştirmesidir (bu kadar paraya bu kadar çalışılır gibi). İşgören çıktılarıyla girdilerini bilişsel olarak değerlendirir. Gerçekleri değiştiremeyeceğine göre kanılarını değiştirerek bilişsel uyumsuzluklarını azaltmaya çalışır (Onaran, 1981:170). Adams'ın önerdiği dördüncü yol ise, karşılaştırılan işgörenin ve işgörenle ilgili girdi ve çıktıların değiştirilmesidir (Can, 1999: 184).

2.1.9.2.4. Amaçlara Göre Yönetim Kuramı

Amaçlar hiyerarşisi olarak da tanımlanan bu kuramın temel amacı, örgütsel amaçlarla bireysel amaçları bütünleştirmektir (Onaran, 1981:159). Bu kuramda sözü edilen amaçlar, örgüte ait amaçlar olarak değil, bireylerin görevleriyle ilgili olarak kendileri için belirledikleri amaçlar olarak ele alınmaktadır. Bu kurama göre örgüt tek tek işgörenlere genel amaçlar doğrultusunda belirli amaçlar yüklemektedir. Ayrıca her işgören de kendi istek ve beklentilerine göre amaç düzenleyebilir (Steers ve Porter, 1991). Bu kurama göre bir kişi işe başladığında amacına ulaşmaya kadar çalışır. Burada davranışı motive eden şeyin bilinçli amaçlar olduğu vurgulanmaktadır. Örgütün gelecekteki çalışmaları için belirlenen amaçlar, işgörenlerin, örgütün önemli ve büyük amaçlarına odaklanmalarına, önemli ve kısıtlı kaynakların tahsis edilmesinde daha iyi bir planlama yapmalarına ve amacın gerçekleşmesi için uyarıcı eylem planları ile ilgili hazırlıklarına yardım etmektedir (Newstrom ve Davis, 1993:139).

DuBrin'e göre, (1972) bireysel ve örgütsel amaçları bütünleştirebilmek için öncelikle örgütsel amaçlar açıkça belirtilmelidir. Örgütün alt birimleri arasındaki amaçların da uyumlu olması için her alt birimin başarması gereken amaçlar da belirlendikten sonra bu amaçlara uygun olarak her işgörenin amacı belirlenir. Daha sonra işgörenin önceki işbaşarımları gözden geçirilerek ulaşılmayan amaçlarının neler olduğu ve niçin bu amaçlara ulaşamadığı belirlenmelidir (Onaran, 1981:159).

Latham ve Locke (1979), McConkie (1979) amaçların belirgin ve ölçülebilir olması gerektiğini, gerçekleştirilecek olan sürenin doğru belirlenmesi gerektiğini ve amaçların güçlük derecesinin işgörenlerin kişilik özelliklerine, yeteneklerine, bilgi ve beceri düzeylerine göre belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedirler (Akt;Onaran, 1981). Amaçların özel, açık ve ölçülebilir nitelikte olması, işgörenlerin amacın ne kadar ulaşılabilir olduğunu anlamalarını ve kendi mesleki gelişimlerini ölçmelerini sağlamaktadır (Newstrom ve Davis, 1993:140). Ayrıca amaçlara ulaşmayı sağlayacak araç, gereç ve para gibi gerekli kaynakların sağlanması ve fiziki alt yapının oluşturulması gerekmektedir.

Amaçlara göre yönetim kuramında amaçlar önceden belirlenmeli ve bu sürece işgörenler de katılmalıdır. İşgörenlerin karar alma sürecine katılmaları iş motivasyonları için önemlidir. Karar alma sürecine işgörenlerin de katılması, amaçların işgörenlerce kabul edilmesini, benimsenmesini kolaylaştırmakta ve iş motivasyonunu yükselterek verimi arttırmaktadır (Newstrom ve Davis, 1993:139).

Amaçlara göre yönetim kuramında, işgörenlerin davranışlarının gözlenmesi ve davranış hakkında onlara dönüt verilmesi, daha üst düzey performans için teşvik edicidir. İşgörenler bu gözlemin örgütün etkililiğine yardım ettiğinin farkında olmalıdırlar. (Newstrom ve Davis, 1993:141). Becker (1978) tarafından yapılan bir alan deneyinde de özellikle güç amaçların başarılmasına ilişkin dönüt verilmesinin işgörenlerin motivasyonu üzerinde daha etkili olduğu belirtilmiştir (Akt; Onaran, 1981).

James (1996:161) amaçlara göre yönetim kuramının, güçlü bir motivasyon aracı olduğunu ve kalite odaklı örgütlerde, kalite planlarını değerlendirmede ve geliştirmede bu kuramın esas alınması gerektiğini ve hem örgütsel hem de bireysel performansın artırılmasında kullanılabileceğini ifade etmektedir.

2.1.9.2.5. Bilişsel Değerlendirme Kuramı

Bilişsel değerlendirme kuramını geliştiren Charms (1968), insan davranışlarında “özgün- piyon” ayrımını yapmaktadır. Özgün insan davranışının bireyin kendi seçimiyle belirlendiğini, piyon insan davranışının ise, dış güçler tarafından belirlendiğini ifade etmektedir. Bu kurama göre, insan davranışları, ya bireyin kendisinden ya da dış faktörlerden kaynaklanmaktadır (Onaran, 1981).

Charms (1968) özgün kavramını içsel motivasyonla, piyon kavramını ise dışsal motivasyonla birleştirmektedir. Özgün davranışlı olan bireyler kendilerini daha özgür hissederler ve zor işleri başarabilirler ve atılgandırlar; piyon davranışa sahip olanların ise davranışlarının yönü ve yoğunluğu sınırlıdır ve onlar güçsüz olduklarını düşünerek zor işlere girişmek istemezler (Onaran, 1981:234, 235).

Bilişsel değerlendirme kuramı, içsel olarak motive edilen davranışın, bir kişinin kendini yeterli duymasına, özgür iradeyle davrandığı inancına yol açan bir davranış olduğunu varsayar. Burada bireyin kendi davranışlarının nedenini kendine yüklemesi (davranışın nedenini içsel olarak algılaması) ve bunun sonucunda da bir gereksinimini karşılayarak içsel motivasyonunu sağlaması sözkonusudur (Onaran, 1981:240, 241).

Bilişsel değerlendirme kuramında, içsel motivasyonla yakından ilgili olan içsel – dışsal ödül ayrımı da ele alınmaktadır. Charms, işten zevk alma gibi içsel ödüllerle desteklenmiş davranışların ücret (para) gibi ödüllerle desteklenmesi durumunda motivasyon düzeyinin düşeceğini belirtmektedir (Can, 1999:185). Burada, dışsal ödüllerin verilmesinin içsel motivasyonu azaltacağı, dışsal ödüllerin azaltılmasının ya

da kaldırılmasının ise içsel motivasyonu artıracak varsayılmaktadır. Ödüllerin içsel motivasyonu iki şekilde etkilediği öne sürülmektedir (Onaran, 1981:237);

1. Davranışının nedeni olarak kendi içsel gereksinimlerini gören birey içsel ödülleri elde etmek için çalışacaktır.
2. Bireyin yeterli, bağımsız olduğunu ortaya koyan ödüller içsel motivasyonu artıracak, böyle olmadığını ortaya koyan ödüller ise azaltacaktır.

Bilişsel değerlendirme kuramı, örgütlerde, ödeme sistemleri düzenlenirken paranın iş görenler üzerinde ne zaman etkili olacağı ya da olmayacağı, hangi koşullarda etkili olabileceği, çalışma koşulları, işin değerliliği, yeterlik sahibi olma, sorumluluk alma, ilerleme, başarı vb. gibi etmenlerin göz önünde bulundurulması açısından önemlidir (Onaran, 1981).

2.1.9.2.6. Nedensellik (Yüklemleme) Kuramı

Son yıllarda iş motivasyonu ile ilgili önemli görüşler üreten nedensellik kuramı, diğer kuramların aksine bireysel motivasyondan daha çok kişiler arası davranış ve kişisel algılama arasındaki ilişkileri inceler. (Luthans, 1995:162). Nedensellik, insanların, diğer insanların davranışının ve sahip olduğu değerlerinin nedenlerini ve kaynağını belirlemesi ve yorumlamasıdır (Newstrom ve Davis, 1993:157).

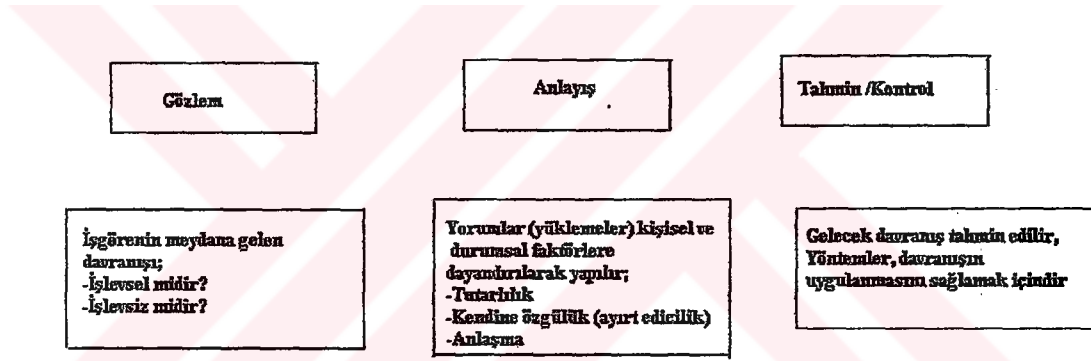
Nedensellik kuramı Heider'in (1958) çalışmalarına dayanmaktadır. Heider, günlük yaşamımızda kendi öz davranışımızı ve diğerlerinin davranışlarını nasıl algıladığımızı ve açıkladığımızı keşfetmeye çalışmıştır. Heider, bir kişinin davranışının güdüler, inançlar, duygular, eylemler gibi gizil özelliklere bağlanmazsa, eylemlerin çoğunun anlaşılmayacağını belirtmektedir (Akt; Bilgin, 1991:152). Heider de Tolman ve Lewin gibi davranışın kişisel faktörlerle çevresel faktörlere bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Fakat bu faktörler, bireyin eylemi sonucunda ortaya çıkan durumları gerçekte etkileyen faktörler değil, bireyin kendi davranışının ya da elde ettiği sonucun (sonuçların) nedeni olarak algılandığı faktörlerdir (Onaran, 1981:219).

Nedensellik kuramında insanların çevreleriyle ilgili nedensel yapıyı anlamak ve tanımlamak için motive edildiği varsayılmaktadır. Dolayısıyla birey yaptığı bir işin nedenlerini ya kendinde ya da çevrede aramalıdır. Heider, hem içsel (yetenek, çaba, yoğunluk) hem de dışsal güçlerin (çevresel faktörler) davranışı belirlemek için birleştirilebileceğine inanmaktadır.

Şekil-10'da da görüldüğü gibi nedensellik kuramına göre yöneticiler, işgörenlerin davranışlarını ya da davranış sonuçlarını gözlemler ve mesleği için işlevsel ya da işlevsiz olup olmadığını değerlendirir. Davranışı tanımlamak ve anlamak için araştırmak ve nedensel bir yorum yapmak gerekmektedir. Daha sonra yönetici ürettiği bu yorumlara dayanarak işgörenin gelecekteki davranışlarını tahmin etmeye çalışmalıdır. İşgörenin davranışına yönelik farklı yordamalar, iş motivasyonu açısından çok anlamlıdır (Luthans, 1995:162).

İşgörenin davranışı hakkında yorumlama (yüklemleme) yaparken, *tutarlılık* (davranışın her zaman kesin ve değişmez olup olmadığı), *kendine özgürlük* (kişinin işindeki performansının farklılığı) ve *anlaşım ya da anlaşma* (işgörenin arkadaşlarıyla benzer bir durumda aynı davranma derecesi) göz önünde bulundurulması, işgörenin performansı hakkında bilgi verecektir (Newstrom ve Davis, 1993:158).

Şekil-10'da Nedensellik Kuramı'nın iş motivasyonu süreci gösterilmiştir.



Şekil-10:Nedensellik Kuramının Oluşum ve Kullanılma Süreci.

Kaynak: John W. Newstrom ve Keith Davis, 1993, Organizational Behavior Human Behavior at Work

Nedensellik kuramı, işgörenlerin içsel veya dışsal kontrole sahip davranış sonuçlarını algılayıp algılamadıklarını açıklamaktadır. İçsel kontrolü algılayan bireyler, sahip oldukları yetenek, beceri ya da çabalarına göre sonuçları etkileyebileceğine inanmaktadırlar. Dışsal kontrole sahip bireyler ise sahip oldukları kontrolün ötesinde davranış sonuçlarını kontrol edecek dışsal güçleri duyumsarlar. İşgörenlerin performans ve doyumu üzerinde farklı bir etkiye sahip olan kontrol noktasının nedeni önemlidir. Nedensellik kuramı ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar içsel kontrole sahip işgörenlerin işlerinde daha çok doyuma ulaştıklarını, daha uygun yönetim mevkilerinde olduklarını ve katılımcı bir yönetimle daha çok doyuma ulaştıklarını ve performanslarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Luthans, 1995:163).

2.1.9.2.7. Sosyal Öğrenme Kuramı (Dolaylı Öğrenme)

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın temel ilkeleri içinde yer alan dolaylı öğrenme, iş motivasyonu açısından önemli olduğu için burada sosyal öğrenme kuramı sadece dolaylı öğrenme olarak ele alınmıştır.

Albert Bandura tarafından geliştirilen ve çağdaş iş motivasyonu kuramı olarak kabul edilen (Newstrom ve Davis, 1993) sosyal öğrenme kuramına göre; işgörenler, başka insanların davranışlarını gözlemlemek ve örnek almak suretiyle iş performansının ve hareketlerinin nasıl olacağı hakkında yeterli bilgi elde ederler. Dolaylı öğrenmenin etkisini azaltmak ya da arttırmak modelin özelliklerine bağlıdır. İnsanlar arzuladıkları yeteneklere, özelliklere sahip olan başarılı modeller ararlar. Modeller, gözlemciler, çevresel beklentilerin üstesinden gelmeleri için etkili becerilerin ve stratejilerin neler olduğu yönünde ipuçları verir (Bandura, 1997:88).

Bandura, edimsel ve klasik koşullanmanın öğrenmeyi sınırlandırdığını belirterek, diğer insanların davranışları ile ilgili okuyarak, işiterek ve gözlemleyerek öğrenmenin önemli olduğunu vurgulamıştır (Burger, 1990:382). Dolaylı öğrenme, başkaları için önemli olan inançların ve fikirlerin işgörenlerin motivasyonu ve gelişmesi için de önemli olduğunu göstermektedir (Northcraft ve Neale, 1990:158). Dolaylı öğrenmede önemli olan, model davranışın, eğitilenin ilgi ve dikkatini çekecek nitelikte olması ve örnek alınacak davranış için bazı güdülerin işe koşulmasıdır. Eğitilen gözlenen davranışı örnek almak için motive edilirse, bir takım pekiştireçlerle desteklenirse öğrenme daha hızlı gerçekleşecektir (Garrison ve Bly, 1997:188).

Sosyal öğrenme kuramının motivasyon açısından önemi ise, yöneticilerin, işgörenlerin çalışma ortamında daima mekanik bir şekilde hareket etmediklerini anlamalarına yardım etmesidir. Çevresindeki kişilerin davranışlarını dikkatli bir şekilde gözlemleyen bir çok işgören davranışlarını bilinçli olarak tercih eder. Bu durum, yöneticiler motivasyon amaçlarını oluştururken rehberlik eder ve işgörelere örgütte neyin önemli olduğu hakkında önemli ipuçları verir (Newstrom ve Davis, 1993:139).

Dolaylı öğrenmeyi motivasyon açısından kullanmak isteyen yöneticiler, işgörelere etkili ve işlevsel örnekler göstermeli ve uyaranları kullanmalıdırlar (Başaran, 2000).

2.1.10.3. PEKİŞTİRME KURAMI

Skinner'in Edimsel koşullanma kuramı, en eski iş motivasyonu kuramı olarak bilinmektedir. İlgili literatürde içerik (kapsam) ve süreç iş motivasyonu kuramlarından bağımsız olarak ele alınmıştır. Bu nedenle burada da ayrı bir başlık altında ele alınması uygun görülmüştür.

2.1.10.3.1. Skinner'in Edimsel Koşullanma Kuramı

Temel varsayımı “davranış, sonuçlarından dolayı koşullandırılır” olan edimsel koşullanma kuramı, yönetim biliminde “davranış değiştirme” modeli olarak kullanılmaktadır. Edimsel koşullanma da Motivasyon, davranışın içsel nedeni olurken, pekiştirme davranışın dışsal nedeni olarak kullanılmaktadır. Bireylerin, olumlu tepki görerek sıklıkla tekrarladıkları davranışlar, ödüllendirilmek suretiyle istenilen yönde değiştirilebilir ve geliştirilebilir (Can, 1999:181).

Edimsel koşullanma kuramında en önemli ilke “pekiştirme”dir. İşgörenlerde örgütsel amaçlar doğrultusunda davranış değişikliğini sağlayabilmek için pekiştireçler etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Örgüt yöneticileri, işgörenlerde uygun iş davranışlarını oluşturabilmek için onların arzu ve isteklerinin neler olduğunu araştırmalıdır. Arzu edilen davranışların alışkanlığa dönüştürülmesi için koşullandırmanın nedeni önemlidir (Northcraft ve Neale, 1990:150).

Davranış değiştirmede, kazandırılacak hedef davranış, açıkça ifade edilmelidir ve iş motivasyonunu sağlamak için mantıklı gelişme amaçları oluşturulmalıdır. Uygun davranışın gösterilme sıklığı izlenerek uygun davranışlar ödüllendirilmelidir (Northcraft ve Neale, 1990:154). İşgörenlerin uygun davranışlarını pekiştirmede, davranışın kalıcılığını arttırmak ve sürekliliğini sağlamak için, değişken aralıklı program ve değişken oranlı programın daha etkili olduğu belirtilmektedir (Steers and Porter, 1991:166, 168). Örgüt yönetimi davranış değiştirme yöntemlerini, işgörenlerden ne tür bir davranış beklediğini, buna karşılık ödüllerin neler olabileceğini işgörelere anlatarak kullanabilir (Onaran, 1981:279).

Edimsel koşullanma, bireye sunulan ödüllerin bireylerin algılama düzeyine bağlı olarak bireyden bireye değişmesi, sürekli ödül beklentisi içinde olan işgörenlerin içsel motivasyonlarının bir süre sonra dışsal bir niteliğe dönüşeceği ve sürekli kazanma ve daha fazla üretme duygusunun hem işgörenleri hem de işi bir süre sonra sıradanlığa dönüştüreceğinden dolayı eleştirilmektedir. Yapılan işin rutinleşmesi, işgörenin işinden

sağladığı doyumun dolayısıyla da motivasyonun düşmesine neden olmaktadır (Kesici, 2003:114-115).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aykul (1995) tarafından kaynak taramasıyla yapılan, “TKY’de Motivasyon ve Diğer Yönetim Anlayışlarıyla Bir Karşılaştırma” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, TKY’de motivasyon konusu üç bölümde incelenmiştir. Birinci bölümde, “Motivasyon-örgüt ilişkisi ve Motivasyon kuramları”; ikinci bölümde, “Toplam kalite yönetimi, anlayışı, ilkeleri, yararları ve amaçları”; üçüncü bölümde ise, “Toplam kalite yönetiminde motivasyon anlayışı ve ilişkileri” üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda, TKY ile klasik yönetim anlayışı karşılaştırılarak bir değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca TKY’nin motivasyonu etkileyen ve geliştiren ilkeleri ve felsefesi değerlendirilmiştir.

Araştırmada TKY anlayışına göre, örgütlerin başarılı olmasında işgörenlerin motivasyonunu sağlamanın önemi; ödüllendirmede klasik motivasyon anlayışı ile çağdaş motivasyon anlayışının yaklaşımları arasındaki farklılıklar ve işgörenin yeteneklerini kullanabilme ve gücünü anlayabilmede motivasyonun önemli bir rolü olduğu vurgulanmaktadır.

Erkan (2000) tarafından mal üretimi yapan özel bir işletmede yürütülen araştırmada şirkette uygulanan eğitim programlarının, iş motivasyonu ile ilişkisi ve eğitimin işgörenler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada işgörenlerin iş doyumuna ile eğitim programlarının, motivasyona etkisini ölçmek için 40 maddelik likert tipi motivasyon ve eğitim ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach’s alpha değeri $r=0,70$ olarak bulunmuştur. Araştırmada etkili eğitim programına katılan ve yüksek motivasyon puanına sahip işgörenlerle, düşük motivasyon puanına sahip işgörenlerin ve şirketin eğitim ve gelişme programlarından memnun olan ve olmayan işgörenlerin motivasyonel düzeyleri, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, toplam iş deneyimi ve şirketteki iş tecrübesi gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Cinsiyet, eğitim düzeyi ve toplam iş tecrübesinin iş motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı; buna karşın yaş ve işletmedeki çalışma yılının iş motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucunda etkili eğitim programı alan işgörenlerin, etkili eğitim programı almayan işgörelere göre daha yüksek bir iş motivasyonuna sahip olduğu

yönündeki hipotez doğrulanmıştır. İşgörenlerin motivasyon düzeylerini belirlerken, çalışma koşulları, ücret, kişiler arası ilişkiler, işletme politikası, yönetim ve denetim gibi iş ortamıyla ilgili birincil faktörlerle, başarı, gelişme, yetiştirme, işin niteliği, artırılmış sorumluluk gibi işin kendisiyle ilgili faktörlerinde dikkate alındığı belirtilmektedir. Örgütte işgörenlerin yüksek düzeyde motivasyonunun sağlanması için sürekli eğitime gereksinimleri olduğu düşüncesinin giderek yaygınlaşmakta olduğu belirtilmektedir. Örgütlerin gelecekte de başarılarını devam ettirebilmeleri için, işgörenlerin iş motivasyonunun artırılması ve etkili eğitim etkinliklerine önem verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Tuncer (2000) tarafından yapılan “Hizmet İçi Eğitimin Toplam Kalite Yönetiminde Yeri ve Bir Uygulama” adlı çalışmada ISO 9002 kalite standart belgesi alan İstanbul THY A.Ş.’deki uygulamalar değerlendirilmiştir. Şirketteki TKY uygulamaları kapsamında yöneticilere ve işgörelere yönelik HİE etkinliklerinin, işletmenin ve işgörelerin performansı üzerindeki etkililiği, görüşme tekniği kullanılarak incelenmiştir.

TKY’deki eğitim anlayışına paralel olarak işletmenin eğitim politikası, eğitim uygulamaları ve eğitimi değerlendirme çalışmaları sırasıyla değerlendirilmiştir. İşletmede TKY felsefesinin yerleşmesinde ve kaliteli hizmet sunumunda eğitim ve yetiştirme etkinliklerinin önemli bir rol oynadığı vurgulanarak sürekli ve düzenli eğitim etkinliklerine üst yönetimin önem vermesi gerektiği önerilmektedir.

Kandemir (2000) tarafından yapılan “Toplam Kalite Yönetiminde Çalışan Memnuniyetinin Arttırılmasında Eğitimin Rolü” adlı çalışmada, TKY’ uygulamalarında eğitim çalışmalarının rolü ve işgörel motivasyonu üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Eczacıbaşı Karo Seramik ve İhlas Finans’daki işgörellerin iş motivasyonunun, eğitim boyutu açısından ele alındığı çalışmada, işgörel ve yönetici görüşleri, anket kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada öncelikle her iki işletmenin de eğitim uygulamaları ilişkin bilgiler verilmiştir. Daha sonra görüşme tekniğiyle toplanan veriler değerlendirilerek sonuç ve öneriler belirtilmiştir.

Araştırmada eğitim ve yetiştirme programları sonunda elde edilen bilgi ve becerilerin işe uygulanmasında, her iki işletmedeki işgörellerin etkili bir performans gösterdiği ve yüksek memnuniyet düzeyine sahip olduğu belirtilmiştir.

Orta düzeydeki işgörenlerin aldıkları eğitim oranına göre, örgüte bağlılıklarının arttığı; diğer işgörenlerde ise maaş, statü vb. etkenlerin örgüte bağlılıklarında etkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca işletmede eğitim ihtiyacının belirlenmesinde işgören görüşlerinin alınmasının eğitimin yararlılığını ve iş motivasyonunu arttırdığı vurgulanmıştır.

Çelebi (2000) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise kamu, özel ve yarı özel bankalarda motivasyon faktörlerinin işgörenler üzerindeki etkileri ve Dr. Herzberg'in motivasyon teorisi temel alınarak iş tatmini ve tatminsizliğine yol açan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri anket ve görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; işgörenlerin tatmininin ve onların kaliteyi yakalamalarının gerçek motivasyon uygulamalarıyla mümkün olacağı belirtilmektedir. İşgörenlerin örgüt yönetimiyle ilgili kararlara daha az katılmasının; işgörenler tarafından yapılan işin sorgulanmaması, iş tanımlarının ve görev alanlarının değişmemesi gibi olumsuzluklara yol açtığı belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda Dr. Herzberg'in motivasyon teorisinde yer alan hijyen faktörlerden ücretin, ülkemizde hala yeterli düzeyde sağlanamamış olmasından dolayı, kamudaki çalışanlar üzerinde motive edici bir güce sahip olduğu bulunmuştur. Herzberg'in kuramında ücret motive edici nitelikte değil ancak motivasyonun oluşması için temel hijyen faktör olarak ele alınmaktadır.

Gümüş (2000) tarafından TKY'yi uygulayan işletmelerde, işgörenlerin yetkilendirilme düzeylerini ortaya koymayı ve mevcut ortamın yetkilendirmeyi destekleyici olup olmadığına ilişkin yapılan araştırmada, TÜSİAD-KALDER ödülüne başvuran işletmeler incelenmiştir. Araştırma ölçeği olarak anket kullanılmıştır. Beşli likert tipi anketin güvenirlik katsayısı (alpha değeri) .90 olarak bulunmuştur. Araştırma verileri, 1 ile 5 arasında puanlanarak TKY sistemini uygulayan işletmelerdeki işgörenlerin yetkilendirilme düzeylerine ilişkin görüşleri ve yetkilendirilme düzeyleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda; TKY'yi tam olarak uygulayan işletmelerdeki yetkilendirmenin gerekli olduğuna ilişkin olumlu bir tutum ve algılama olduğu ve işgörenler arasında yetkilendirme düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Araştırmacı, yetkilendirilme düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılığın

olmamasının nedenini; katılımcıların anketleri özensiz doldurmaları olarak belirtmiştir. Ayrıca araştırmada motivasyonun yetkilendirmede önemli bir değişken olduğu ve yetkilendirmenin iş motivasyonunu arttırdığı ifade edilmiştir.

Pamukoğlu (1999) tarafından “Toplam Kalite Yönetimi ve Motivasyon Ağırlıklı Bir Uygulama” adlı kaynak (literatür) taraması yöntemiyle yapılan araştırmada; Ankara Harita Genel Komutanlığı’nın TKY uygulamaları ve çalışanların memnuniyeti TKY felsefesi ilkeleri temel alınarak incelenmiştir.

Görüşme ve gözlem tekniği kullanılarak kurumun TKY uygulamaları ve buna bağlı olarak işgören motivasyonu hakkında bilgi toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, ilgili kurumda işgörenleri motive edecek unsurların tespit edilerek, personelin bireysel gereksinimlerinin karşılandığı ve kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak bir ortamın yaratıldığı; böylelikle yönetim ile işgören arasındaki ilişkilerin de güçlendiği belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca, işgörelere yetki ve sorumluluk verilmesinin, ast-üst arasında etkili iletişimin kurulmasının ve karara katılmalarına izin veren uygulamaların işgören motivasyonunu ve verimliliğini yükselttiği vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda üst yönetime, TKY uygulamalarında *önce insan* ilkesinin ön planda tutularak, işgörelere, değer veren, teşvik edici, motivasyonu ve örgütsel bağlılığı artırıcı, destekleyici bir çalışma ortamının yaratılmasının gerekli olduğu önerilmektedir.

Silah (2001) tarafından yapılan “Eğitim Örgütlerinde Hizmetin Niteliğini Arttırmak İçin Personelin Ödüllendirilmesi” adlı araştırmanın örneklemini Diyarbakır il merkezindeki özel okullarda çalışan ve tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin hizmette ödüllendirilme konusundaki beklenti ve düşüncelerini saptamak amacıyla 20 soruluk, açık uçlu soruların da yer aldığı bir anketin hazırlandığı belirtilmektedir.

Araştırma sonucunda Milli Eğitim Sistemine bağlı öğretmenlerin ödüllendirilme konusunda önemli beklentilerinin ve sorunlarının bulunduğu; öğretmenlerin tüketilebilir, görsel-duygusal, hediyeler, sosyal ve ikinci aşama işler konularında ödüllendirilmeye ilişkin beklentilerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde ise öğretmenlerin %66’sının maddi yönden ödüllendirilme beklentisi içinde olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenler açısından, dışsal faktörlerin (ücret, gıda, giyim yardımı vb.) iş motivasyonunun oluşmasında önemli bir rolü olduğu ve öğretmenlerin ödüllendirilerek eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde etkin bir rol oynayabilecekleri vurgulanmıştır.

Köse ve Altın Gülova (1999) tarafından “Kamu Kesiminde Yöneticilerin Tutum ve Davranışları/Astların İstek ve Beklentileri İlişkisi Üzerine Toplam Kalite Yönetimi Açısından Bir Araştırma” adlı çalışmada, hizmet kalitesini arttırmaya yönelik çabaların başarıya ulaşması kapsamında yöneticilerin tutum ve davranışları ile astların (işgörenlerin) işe ve kuruma ilişkin istek ve beklentileri araştırılmıştır. Anket tekniği kullanılarak yapılan araştırmada yöneticiler ve işgörenler için farklı anket uygulanmıştır. Yöneticilere uygulanan anket verilerine yüzde ve frekans dağılımı uygulanırken, işgören anketinin verileri, SPSS.6.0 paket programında t-testi yapılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarında ise; kamu çalışanlarının iş yaşamındaki öncelikleri arasında ücret faktörü ilk sırada yer almaktadır. Saygınlık, statü, yaratıcılık, sorun çözme ve potansiyelini kullanma daha sonraki öncelikler olarak belirtilmiştir. Kamu çalışanlarının ankette yer alan ödüllendirme, adalet, kişisel gelişim fırsatı, motivasyon, karara katılma ve yeniliğe açık olma vb. gibi iş motivasyonunu etkileyen faktörler öne çıkmıştır. Fakat astların şu andaki durumları ile beklentilerine ilişkin görüşleri arasında dikkat çekici bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Araştırmada astların motivasyonla ilgili beklentilerinin yeterince karşılanmadığı belirtilmiştir.

Şahin (1997) tarafından “Çift Faktör Kuramı, Kalite Kontrol Çemberleri ve Motivasyon” adlı literatür taraması yoluyla yapılan araştırmada, F.Herzberg’in çift faktör kuramı temel alınarak, kalite kontrol çemderleri ile motivasyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, iş şartlarının insan ihtiyaçlarını nasıl etkilediği üzerinde duran çift faktör kuramının kalite çemberlerinin oluşumuna önemli katkıları olduğu belirtilmiştir. Kalite çemberleri sayesinde örgütte işgörenlerin yönetime katılarak motive oldukları ve grup çalışmalarının ön planda tutulduğu belirtilmiştir. İşbirliği ve uyum havası içinde olan işgörenlerin iş motivasyonunun yüksek olduğu belirtilmiştir.

Karagöz’ün (2002) yaptığı “Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Yapılandırılmasında Hizmet İçi Eğitim” adlı yüksek lisans tezi araştırmasında, üretim

yapan üç işletmedeki yönetici ve işgörenlerin TKY uygulamalarına, TKY öncesi ve sonrası HİE sürecine yönelik görüşleri alınmıştır. 26 maddelik likert tipi ölçek kullanılarak yapılan araştırmada işgörelere yönelik uygulanan ölçeğın Cronbach alpha değeri $r=.85$, yöneticilere yönelik uygulanan ölçeğın alpha değeri ise $r=.64$ olarak bulunmuştur. Araştırma bulguları, kay-kare (Chi-square) analizi ve demografik değişkenlerle hizmet içi eğitim sürecinin TKY öncesi ve sonrasında ortaya çıkardığı sonuçlar arasında ilişki olup olmadığı açısından analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır;

TKY uygulamalarıyla birlikte işletmelerin yönetim anlayışında da değişimin olduğu belirtilmiştir.

1. Yöneticilerin, sürekli eğitimi, TKY'nin vazgeçilmez bir ilkesi olarak savundukları; HİE öncesi işgörelere eğitim konusunda isteksizlik gösterdikleri, fakat eğitimler sonrasında bu isteksizliğin olumlu yönde değiştiği belirtilmiştir.
2. TKY uygulamaları ve sürekli HİE etkinlikleriyle birlikte işletmelerin geleneksel eğitim uygulamalarından vazgeçtikleri ve eğitim sonrası işletmenin verimlilik ve karlılık oranlarının arttığı, örgüt içi iletişimin ve örgütsel bağlılığın arttığı, hata oranlarında önemli ölçüde düşüşlerin gözlemlendiği belirtilmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lohman (2000) tarafından iş ortamında informal öğrenmeyi etkileyen çevresel etkenlerle ilgili, Amerika'da devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. İlkokul, ortaokul (7-8-9. sınıf) ve lise de (10-11-12.sınıflar) görev yapan 22 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerle, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamı hakkında daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla gözlem tekniği de kullanılmıştır.

Araştırma iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Informal öğrenme ile ilgili kavramsal yapı; öğrenme yöntemleri, öğrenme kaynakları, öğrenmeyi etkileyen çevresel faktörler, öğrenmeyi etkileyen kişisel özellikler, öğrenme yeteneği ve öğretmen sorumlulukları olmak üzere altı boyuttan oluşturulmuştur. Her iki araştırmacı da gözlem ve görüşme verilerini birbirlerinden bağımsız analiz ederek kodlar oluşturmuşlardır.

Daha sonra bu analizleri karşılaştırarak tekrar verileri incelemişler ve bir uzlaşmaya (consensus) varmışlardır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin informal öğrenmelerini etkileyen çevresel faktörlerin; öğrenme için zaman yetersizliği, öğrenme kaynaklarının sınırlılığı, öğrenmeye karşı motive edici anlamlı ödüllerin yetersizliği (öğrenme motivasyonunun eksikliği) ve okul yönetiminde karar verme sürecine katılma sınırlılığı olduğu belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrenme için zaman yetersizliği, kaynak yetersizliği, karar verme sürecine sınırlı katılım ve öğrenmeye karşı motive edecek ödüllerin yetersizliğinin, iş motivasyonu ya da performans hataları olarak da değerlendirilebileceği belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda şu öneriler getirilmiştir;

- informal öğrenmede, öğretmenlerin iş motivasyonlarını (performanslarını) arttırmaya yönelik ödül ve motivlerin kullanılması ve ödül ve performans değerlendirme sistemlerinin yeniden gözden geçirilmesi,
- öğrenme etkinlikleri için zaman engellerinin azaltılması,
- öğrenme kaynaklarına daha rahat ulaşımın sağlanması ve iletişim teknolojisinin etkin kullanılması.

Kristensen ve Dahlgaard (1993) tarafından yapılan “Doğu Asya Ülkelerindeki Kalite Motivasyonu” adlı çalışmada, Tayvan, Kore ve Japonya’daki işletmelerde kalite motivasyonu ve kalite önerilerinin kalite kontrol çemberleri ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada kalite motivasyonunun gelişmesinde kalite kontrol çemberlerinin en önemli faktörlerden birisi olduğu bulunmuştur.

Her üç ülkeden de çalışmaya katılan işgörelere (ilgisiz, önemli değil, biraz önemli, oldukça önemli, çok önemli) beşli likert tipi ölçek uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, kalite kontrol çemberinin (KKÇ) üretim bölümünde önemli bir rolü olduğu fakat bir çok bölümde tam olarak başarılamadığı vurgulanmıştır. Bu başarısızlığın nedenleri; bir çok örgütün TKY felsefesini tam olarak uygulayamaması ve yönetimin KKÇ’yi uygularken, örgütün özel gereksinimlerini ve özelliklerini dikkate almaması olarak belirtilmiştir. Yine araştırma sonucunda örgütte bir kalite motivasyonu sağlanmaksızın TKY’yi uygulamanın imkansız olduğu belirtilmektedir.

Araştırmaya katılan her üç ülkede de kalite motivasyonunu sağlamak için;

- Yüksek kalite için prim(ikramiye)
- Kalite kampanyaları

- Ekonomik ödüller
- KKÇ etkinlikleri
- İş rotasyonu gibi uygulamaların yapıldığı bulunmuştur.

Her üç ülkede de KKÇ etkinliklerinin temel motivasyon aracı olduğu; kalite etkinlikleri ile ilgili kampanyaların, Japonya ve Kore’de ikinci önemli motivasyon aracı olduğu ve Japonya’da iş motivasyonu açısından iş rotasyonunun da çok önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir.

Gündoğan ve Groves (1995) tarafından gerçekleştirilen “TKY’de, Toplam (total) Bütünleştirme Yönünde Bir Yöntem (way)” adlı araştırma, kalite yönetim programının şu andaki uygulama zorluklarını ve gelecekteki eğilimlerini ortaya çıkarmak amacıyla üretim çevresinde uygulanan bir alan araştırmasıdır. Araştırmada kalite yönetim sistemini uygulayan şirket çalışanlarından anket ve görüşme soruları yoluyla, bilgiler toplanmıştır. Bu araştırma şirketin şu andaki kalite yönetim uygulamaları, yeni sisteme bakış açısı ve işgörenlerin başarıları ile ilgili sonuçların değerlendirilmesi, farklı üretim ve yönetim programlarıyla bütünleşmenin üretimdeki gelişmeler üzerindeki etkisini değerlendirmek için yapılmıştır. Bu amaçla üretimle ilgili yönetim sistemlerinde yüksek eğitim ve yetiştirme düzeyine sahip mühendisler araştırmaya katılmıştır. Toplam 110 anket özel şirketlere gönderilmiş ve 32 anket bilgi yorumlamada kullanılmıştır. Deneklere kalite yönetim sisteminin uygulanmasını olumsuz etkileyen faktörlerin ne olduğu sorulduğunda, %86’sı performansla ilgili dönütünün eksikliği, %70’i motivasyon eksikliği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda belirtilen olumsuz faktörlerin, kalite yönetimine bağlılığı tehlikeye atabileceği belirtilmiştir.

Cheng, Fon ve Chan (1999) tarafından yapılan “Çin’de Kalite Motivasyonu:İnsancıl ve Teknolojik” adlı araştırmada, kalite motivasyonu, kalite yönetiminde insan faktörü ve TKY, Çin’de çalışan işçilerin oluşturduğu örneklem üzerinde deneysel olarak araştırılmış ve incelenmiştir. Örneklem TKY’yi uygulayan ya da uygulamak üzere olan ve 100’den fazla işçi çalıştıran işletmelerdeki işçilerden tamamen gönüllü olanlar alınmıştır. Hümanistik ve teknolojik gelişmelerin ve ilişkilerin kalite motivasyonuna etkisini ölçmek amacıyla 7’li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre işletmede en iyi düzeydeki toplam kalite uygulamalarının en önemli motive edici faktörleri olarak; çalışma ortamında olgulara dayanan, gözle görülebilir iş gelişmelerinin ve kişisel kariyer gelişiminin olduğu bulunmuştur.

Aynı araştırma kapsamında Cheng, Chan ve Fon tarafından Hong Kong'daki sanayi bölgesindeki işçilerden kalite motivasyonu, kalite eğitimi ile ilgili toplanan bilgiler Çin'de elde edilen bilgilerle birleştirilmiştir. Seçilen örnekleme işgörenler hümanistik ve teknolojik boyutta ele alınmaktadır. Araştırma sonucunda faktör karşılaştırmalarındaki puanlar TKY uygulamalarında her iki grubun da teknolojik gelişmelerle daha çok motive edildiğini göstermiştir. Yine işgörenlerin işletmede TKY'nin işleriyle nasıl birleştirilebileceğini ve nasıl faydalı olabileceğini somut olarak görmek istediklerini belirtmişlerdir. Hem Hong Kong hem de Çin'de işgörenler TKY uygulamasında, işlerinde gerçekten bir gelişme olduğunda motive olduklarını belirtmişlerdir.

Chen, Horng ve Huarng (1999) tarafından ISO-9000 kalite standartlarını uygulayan işletmelerde TKY felsefesi kapsamında işgörenlerle ilgili, süreç faktörleri, motivasyon ve performans boyutları incelenmiştir. Tayvan'daki 1004 işletmeye araştırma ölçeği elektronik posta aracılığıyla gönderilmiştir. 7'li likert tipi ölçek kullanılarak yapılan çalışmada, her üç alanda toplanan veriler, t testi, faktör analizi ve regresyon analizi yapılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, araştırmanın temel tezlerini destekleyen anlamlı sonuçların bulunduğu belirtilmektedir. Motivasyonun ISO 9000'nin başarımı etkileyebileceğine ilişkin hipotezin doğruluğu ispatlanmıştır. Bir motivasyon faktörünün, belirlenen dört performans faktörünün her birini etkilediği bulunmuştur. Aynı zamanda süreç ve motivasyonun da performansla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Araştırma sonucunda uluslar arası rekabette başarılı olmak için ISO 9000 kalite belgesinin işletmeler için güçlü bir araç olabileceği; bu nedenle de girişimlerin gelişmesinde etkin motivasyon, bütün işgörenlerin katılımı ve açık örgütsel kültürün TKY felsefesini kuşatan etkenler olduğu vurgulanmıştır.

Herselman (2001) tarafından yapılan "İşgörenler Arasındaki Motivasyon ve Performans Başarımı" adlı çalışmada, bir işletmedeki yönetici ve işgörenlerin iş yerindeki davranışlarında hem içsel hem de dışsal motivasyonu sağlayan faktörlerin etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın içeriğini, bir işletmenin genelinde yürütülen antropolojik araştırma konusu olarak ele alınan sosyal kültürel farklılıklar oluşturmaktadır. Araştırmada belli bir iş motivasyonu kuramının temel alınmadığı; çünkü iş motivasyonu kuramlarının hiçbirinin tek başına işgören motivasyonunu

açıklayamayacağı kabul edilmiştir. Araştırmada insanların doğal olarak motive edildiği ve genel olarak içsel motivasyonun düşük olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmaya işletmenin genelindeki 52 işgörenen 27'si (14 zenci, 13 beyaz) ve işletme yöneticileri katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile işgören ve yöneticilerin, önceki iş deneyimleri, hizmet süreleri, cinsiyet, evlilik durumu, etnik köken, eğitim düzeyi ve işgörenin kazancını destekleyecek diğer çalışan kişi sayısı gibi konularda bilgiler toplanmıştır. Bu bilgilerin, işgörenin örgüte bakış açısını, örgütsel davranışını, beklentilerini, tavırlarını, algılarını anlamak, değerlendirmek ve görüşme sonrasında verileri daha iyi analiz edebilmek amacıyla toplandığı belirtilmiştir. Ayrıca yöneticiler için de bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Araştırmada işletmedeki siyah ve beyaz ırka mensup işgörenlerin motivasyon ve performans düzeyleri, uygulamada karşılaşılan sorunlar tanımlanmıştır.

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılanların görüşleri arasında tutarsızlığın çok olduğu, ücret (ikramiye, prim) sisteminin etkililiği hakkında yöneticilerle işgörenler arasında farklı yorumların ve görüşlerin olduğu belirtilmiştir. Elde edilen bilgiler arasındaki tutarsızlığın nedeni olarak; işgörenlerin farklı sosyo-kültürel yapıya sahip olmaları gösterilmiştir. Motivasyon faktörlerinin (içsel ve dışsal) sadece işletmenin amaçlarını başarmayı kolaylaştırmadığını, aynı zamanda iş doyumunu, iş sorumluluğu, örgütsel bağlılığı ve verimli üretimi de sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca işletmede sorun olan davranışın altında yatan değerleri ve dürtüleri anlamadan davranışın değiştirilemeyeceği belirtilmiştir.

Cheng ve Dawson (1998) tarafından farklı büyüklükte ve üretimde bulunan işletmelerin istatistiksel kontrol süreci (İKS) için etkili eğitimle ilgili faktörleri belirlemek amacıyla 10 işletmenin eğitim uygulamaları ve gereksinimleri incelenmiştir.

Araştırmada istatistiksel kontrol süreci için genel olarak eğitim gereksinimlerini anlamak için daha fazla ve ayrıntılı bilgi elde etmeyi sağlayacak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda verilerin analizinde kolaylık sağlaması bakımından sorular, şu temalar kapsamında oluşturulmuştur;

- İşletmenin özgeçmişi
- İstatistiksel kontrol sürecinde yer alan işgörenlerin hiyerarşi düzeyi
- Bu işgörenlerin nitelikleri ve deneyimleri
- İşgörenlerin İKS'deki sorumlulukları
- İKS kaynakları ve işgörelere verilen eğitim türleri

- Eğitim gereksinimlerinin nasıl tanımlandığı ve nasıl değerlendirildiği
- İdeal bir eğitim programı hazırlanırken göz önünde bulundurulacak faktörler

Araştırma bulgularının analizi sonucunda, örgütün bütün düzeyinde istatistiki kontrol süreci fonksiyonları ile ilgili eğitim gereksinimleri belirlenerek, bu gereksinimlerin karşılanması temel ve çok önemli olduğu, bunun eğitimin başarısını ve işgörenin kalite motivasyonunu arttırdığı belirtilmektedir. Ayrıca bazı işletmelerde yönetimin eğitime direnç göstermesi ve istatistiki kontrol sürecinin temel kavramsal yapısının tam olarak anlaşılabilmesi sorun olarak belirtilmiştir. Yine araştırmaya dahil edilen bazı işletmelerde eğitim gereksinimlerinin ve verilen eğitimin değerlendirilmesi için kurulu bir mekanizmanın olmadığı ifade edilmiştir.

2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt içinde TKY uygulamalarında motivasyonun yeri ve önemi ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda, sürekli eğitimin, yöneticilerin liderliğinin ve çalışma koşullarının iş motivasyonu üzerinde etkisi olduğu; aynı şekilde TKY’de sürekli hizmet içi eğitim etkinliklerinde de işgörenin motive edilmesinin önemli olduğu bulunmuştur. Likert-tipi ölçek, anket, gözlem ve görüşme tekniği kullanılarak yapılan çalışmaların daha çok işletmelerde ve diğer kamusal alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında eğitim ve iş motivasyonu arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eğitimin, iş motivasyonuna içsel bir nitelik kazandıran ve örgütteki hatasız üretimi ve performansı arttıran önemli bir etken olduğu; ancak kalite eğitimlerinin sürekli ve düzenli uygulanmasının gerektiği vurgulanmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda ise, gözlem, görüşme, anket ve likert tipi ölçek kullanılarak TKY’yi uygulayan işletmelerde iş motivasyonu araştırılmıştır. Ancak bazı araştırmalar sadece eğitim ya da sadece iş motivasyonu ile ilgili olmakla birlikte her araştırmada eğitimin motivasyon üzerindeki etkisi ya da eğitimin anlamlılığı ve etkililiği üzerinde motivasyonun etkisi ve motivasyon eksikliğinin, TKY uygulamasında en önemli sorunlardan biri olduğu bulunmuştur. İş motivasyonunun sağlanmasında, açık iletişim, yönetime ve kararlara katılım, performansına ilişkin dönüt alma, teknolojinin kullanılması ve eğitim etkinlikleri önemli etkenler olarak belirtilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilköğretim okullarında Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi anlayışına göre Hizmet İçi Eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonlarına ilişkin durumlarını ve görüşlerin saptamaya yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 1995:77).

ETKY’ye anlayışına göre HİE katılan öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonları ile ilgili durumlarının ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler, hem anket hem de görüşme gibi iki farklı kaynaktan toplandığından veri toplama modeli olarak üçgenleme kullanılmıştır.

Araştırma problemi hakkında daha objektif ve ayrıntılı bilgilere ulaşmak ve elde edilen sonuçların güvenilirliğini arttırmak amacıyla, hem anket hem de görüşme yöntemi kullanılmıştır. Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Akt; Yıldırım ve Şimşek, 1999:92).

Cohen ve Manion (1994: 233) üçgenlemeyi, insan davranışının çeşitli yönlerden incelenmesinde bir ya da daha fazla bilgi toplama yönteminin kullanılması olarak tanımlamışlardır. Sosyal bilimlerde üçgenleme teknikleriyle, insan davranışının zenginliği ve karmaşıklığı, hem nitel hem de nicel veriler kullanarak ve birden fazla bakış açısıyla incelenerek açıklanmaya çalışılır. Bu çalışmada, araştırmanın geçerliliğinin ve nesnelliliğinin artırılması amacıyla üçgenleme türlerinden olan

yöntemsal üçgenleme kullanılmıştır. Yöntemsal üçgenleme, ya farklı olgular (durumlar) üzerinde aynı yöntemin kullanılması ya da aynı olgu (durum) üzerinde farklı yöntemlerin kullanılmasıdır.

Bu araştırmada, ETKY ile ilgili öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonunu azaltan nedenler hakkında daha ayrıntılı bilgi toplamak ve elde edilen verilerin nesnelliğini desteklemek açısından birden çok yöntemin kullanılması önem kazanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde bulunan 259 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Adana'nın Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde bulunan müfredat laboratuvar ilköğretim okullarından (MLO) ve müfredat laboratuvar ilköğretim okullu olmayan diğer resmi ilköğretim okullarından (MLOOİO) amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 12 MLO, 18 MLOOİO oluşturmuştur. Örnekleme, 1 ve birden fazla TKY ile ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmen ve yöneticiler alındığı için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Örnekleme alınan okullarda, 288 öğretmen ve 32 yönetici olmak üzere toplam 350 kişiye ulaşılmıştır. Fakat sadece 320 anket değerlendirmeye alınmıştır. 30 anketin değerlendirmeye alınmamasının nedeni ise, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin anketi, yönergede belirtilen ilkelere uygun ve dikkatli yanıtlamadıklarının gözlenmiş olmasıdır. Görüşme örneklemini ise, anket uygulamasına katılan öğretmen ve yöneticiler arasından, okul geliştirme ekibinde sorumluluğu olan, TKY konusunda birden fazla eğitime katılmış ve eğitim vermiş olan kişiler oluşturmaktadır.

Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinden örnekleme alınan ilköğretim okulları Tablo-2'de verilmiştir. Tablo-2'de görüldüğü gibi, Yüreğir ve Seyhan ilçelerinde bulunan 18 MLOOİO ve 12 MLO olmak üzere toplam 30 ilköğretim okulu örnekleme alınmıştır. Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinden örnekleme dahil edilen MLO ile MLOOİO ilköğretim okullarının eşit ya da birbirine yakın sayıda olmamasının nedeni; Yüreğir ilçesindeki ilköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticilerin birçoğunun TKY ve TKY ile ilgili teknoloji eğitimi konusunda hiç eğitime katılmamış olması ve bir çok okulda TKY uygulamasına yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmamış olmasıdır. Araştırmacı tarafından pilot uygulama öncesi İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden eğitimde

toplam kalite yönetimi ile ilgili HİE katılan öğretmen ve yönetici sayıları ve çalıştıkları okullar hakkında bilgi toplanmıştır.

Tablo-2. Örnekleme Alınan İlköğretim Okullarının Dağılımı

İlçe	Okul Türü	Okulun Adı	Anket Uygulanan Öğretmen ve Yöneticilerin Sayısı	Görüşme Yapılan Öğretmen ve Yöneticilerin Sayısı
Seyhan	MLO	Cebesoy İÖO	30	2
Seyhan	MLO	Cumhuriyet İÖO	15	1
Seyhan	MLO	Gazi İÖO	10	2
Seyhan	MLO	Gazipaşa İÖO	25	1
Seyhan	MLO	Mimar Kemal İÖO	25	1
Seyhan	MLO	Mustafa Kemal Atatürk İÖO	20	1
Seyhan	MLO	Sadika Sabancı İÖO	15	1
Seyhan	MLO	24 Kasım İÖO	18	-
Seyhan	MLO	Malazgirt İÖO	15	-
Seyhan	MLO	Ziyapaşa İÖO	10	1
Yüreğir	MLO	Yavuzlar İÖO	20	1
Seyhan	MLOOİO	Petrol Ofisi İÖO	2	1
Seyhan	MLOOİO	Ahmet Karabucak İÖO	2	-
Seyhan	MLOOİO	Bekir-Hanifi Akata İÖO	3	1
Seyhan	MLOOİO	Emine Sıpmaz İÖO	25	4
Seyhan	MLOOİO	İstiklal İÖO	2	-
Seyhan	MLOOİO	Mehmet Akif İÖO	3	-
Seyhan	MLOOİO	Meryem - Abdurrahman Gizer İÖO	1	-
Seyhan	MLOOİO	Mithat Paşa İÖO	1	1
Seyhan	MLOOİO	Nuriye-Zekiye Has İÖO	1	-
Seyhan	MLOOİO	Semiha-Yücel Akdeğirmen İÖO	2	1
Seyhan	MLOOİO	Seyhan Belediyesi İÖO	7	-
Seyhan	MLOOİO	Sıtkı Kulak İÖO	6	-
Seyhan	MLOOİO	Stüreyya-Nihat Oral İÖO	8	1
Seyhan	MLOOİO	Tabib Odası İÖO	17	1
Seyhan	MLOOİO	Yeşilevler İÖO	1	-
Seyhan	MLOOİO	Vakıfbank İÖO	1	-
Yüreğir	MLOOİO	İsmail Safa Özler İÖO	5	-
Yüreğir	MLOOİO	Sarıçam İÖO	2	-
TOPLAM		30	320	25

Adana'daki TKY formatörleri ile de bir ön görüşme yapılarak, Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde TKY çalışmalarına ve eğitimlerine ağırlık veren okullar hakkında bilgi alınarak, bu okullardaki öğretmen ve yöneticilere anket uygulanmış ve görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmaya MLO'lardan 14 yönetici, 217 öğretmen, MLOOİO'dan ise 18 yönetici, 71 öğretmen katılmıştır.

Tablo-3'de araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okul türüne göre dağılımları verilmiştir.

Tablo-3. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul türü Görev	MLO		MLOOİO		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yönetici	14	6.1	18	20.2	32	10
Öğretmen	217	93.9	71	79.8	288	90
Toplam	231	100	89	100	320	100

Araştırmaya MLO'da görev yapan yöneticilerin %6.1'i, öğretmenlerin ise %93.9'u, MLOOİO'da görev yapan yöneticilerin %79.8'i, öğretmenlerin ise % 20.2'si katılmıştır. MLO'daki yöneticiler, okuldaki yoğun çalışma dönemi içinde olduklarını ve uygun zamanlarının olmadığını belirterek, MLOOİO'daki yöneticilerden daha az oranda katılım göstermişlerdir.

Eğitimde toplam kalite yönetimi ile ilgili HİE programlarına genel olarak MLOOİO'dan en fazla bir ya da iki öğretmenin katılmış olması nedeniyle MLOOİO'daki öğretmenlerin katılım oranı düşük düzeydedir. Ancak örnekleme dahil edilen sadece bir MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin tamamı bu kurslara katıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma örneklemini oluşturan öğretmen ve yöneticilerin okul türüne göre cinsiyet dağılımları Tablo-4'de verilmiştir.

Tablo-4. Örneklem Alınan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Türüne Göre Cinsiyet Dağılımı

CİNSİYET						
Okul Türü	Erkek		Kadın		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
MLO	112	48.5	119	51.5	231	100
MLOOİO	48	53.9	41	46.1	89	100
TOPLAM	160	50	160	50	320	100

Araştırmaya %50'si erkek, %50'si bayan olmak üzere toplam 320 kişi katılmıştır. Her iki okuldan da erkek ve bayan öğretmen ve yöneticilerin katılım oranı birbirine çok yakındır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada "ETKY anlayışına göre hizmet içi eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonlarına ilişkin durumlarının ve görüşlerini belirlenmesi amacıyla veriler, anket ve görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir.

Anket soruları hazırlanmadan önce, ilgili literatür taranması yapılarak kuramsal yapı ile ilgili bilgi toplanmıştır. Daha sonra, 1 MLOOİO ve 2 MLO ilköğretim okuluna gidilerek 3 okul yöneticisi ve 10 öğretmenden aşağıda belirtilen konular kapsamında ön bilgi toplanmıştır.

-TKY ile ilgili HİE programlarının yürütülmesi,

-Okuldaki yürütülen TKY uygulamaları,

-Bu uygulamalarının iş motivasyonlarına etkisi. Konu ile ilgili olarak 3 öğretmen ise, düşüncelerini yazarak ifade etmişlerdir.

Araştırmacı tarafından ilgili literatürün taranması ve öğretmen ve yöneticilerle yapılan ön görüşmeler sonucunda, ETKY uygulaması ile ilgili çalışmalarda öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonlarına ilişkin belirtilen sorunlar ve düşünceler doğrultusunda ankette yer alacak sorular ve soruların alt maddeleri oluşturulmuştur.

Anket soruları hazırlandıktan sonra, Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümündeki öğretim elemanları tarafından incelenmiş ve onlardan gelen eleştiriler ve öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca ankette yer alan maddelerin araştırmanın içeriğine uygunluğunu doğrulamak amacıyla ETKY alanında çalışmaları

olan, Maltepe Üniversitesindeki bir öğretim üyesinin de görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra anketin geçerliliğini test etmek ve anket maddelerinin öğretmen ve yöneticiler tarafından anlaşılabilirlik düzeyini belirlemek amacıyla 1 MLOİO ve 2 MLO'da 30 öğretmen ve yöneticiye pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda anket maddelerinin biçim ve içeriğinde bazı değişiklikler yapılarak, anket yeniden düzenlenmiş ve ankete son şekli verilerek uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler ve eğitimde toplam kalite yönetimi ile ilgili HİE programlarına ilişkin değişkenlere yönelik 8 soru yer almaktadır. İkinci bölüm ise, ETKY ile ilgili HİE Programlarına katılan öğretmen ve yöneticilerin TKY uygulamasındaki iş motivasyonuna yönelik 11 ana başlık altında toplam 72 sorudan oluşmaktadır. Anket formu Ek-1'de verilmiştir.

Anket hazırlandıktan sonra, anket soruları doğrultusunda görüşme soruları hazırlanmıştır. Soruların anket sorularına uygun ifade edilip edilmediğini test etmek amacıyla Ç.Ü. E.F.E.B bölümünde öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra gelen eleştiriler doğrultusunda görüşme soruları, gerekli değişiklikler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formu Ek-2'de verilmiştir.

Anket ve görüşme soruları hazırlandıktan sonra veri toplama araçlarının, örnekleme alınan ilköğretim okullarında uygulanabilmesi için Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü aracılığıyla Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden onay alınmış ve uygulamaya başlanmıştır.

Örnekleme alınan okullara araştırmacı tarafından gidilerek öğretmen ve yöneticilere araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra anketler dağıtılmıştır. Anketler, TKY kapsamında HİE katılmış ve gönüllü olan öğretmen ve yöneticilere verilmiştir. Dağıtılan anketlerden bazıları aynı gün içinde geri toplanırken, bir kısımda, öğretmen ve yöneticilerin, yoğun çalışma döneminde olduklarını ve anketleri ancak bir gün sonra verebilmek koşuluyla yanıtlayabileceklerini belirttiklerinden birgün sonra toplanmıştır.

Görüşme, MLOİO'dan 3 yönetici, 7 öğretmen, MLO'dan 7 yönetici, 8 öğretmen olmak üzere toplam 25 kişiden randevu alınmak suretiyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde, okul müdürlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Okul müdürlerinden okul geliştirme ekibinde sorumluluğu olan ya da önceden görevli olan ve TKY ile ilgili birden fazla eğitime katılmış öğretmenlerin

isimleri alınmıştır. Bu öğretmenler arasından sadece gönüllü olarak katılmak isteyenlerle görüşme yapılmıştır. Yöneticilerle yapılan görüşmelerin bir kısmı, yöneticilerin yoğun çalışma döneminde olduklarını ve görüşme için yeterli zaman ayıramayacaklarını belirtmelerinden dolayı eğitim öğretim döneminin sona ermesinden sonra gerçekleştirilmiştir.

Herbir görüşme yaklaşık 1 saat sürmüştür. Katılımcıların banda kayıt yapılmasını istemediklerinden dolayı veriler, kayıt tutmak suretiyle toplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Anketler bilgisayar ortamına aktarılmadan önce tek tek incelenerek uygun doldurulup doldurulmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılanlara toplam 500 anket dağıtılmış ve 350 anket geri toplanmıştır. Ancak 30 anket yönergede belirtilen kurallara uygun doldurulmadığı için değerlendirilmeye alınmamıştır.

Anketler incelendikten sonra 1'den 320'ye kadar numaralandırılarak, bilgisayarda SPSS 9.0 paket programına aktarılmıştır. Verilerin istatistiki analizinde frekans ve yüzde dağılımları kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler açısından (cinsiyet, görev, eğitim durumu, kıdem, HİE'ye katılma sayısı, HİE süresi, HİE'ye seçilme durumu, HİE'nin kimler tarafından verildiği) öğretmen ve yöneticilerin, okuldaki TKY uygulamaları ve TKY eğitimlerinin iş motivasyonuna etkisine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Ki-Kare tekniği kullanılmıştır. Ki-Kare anlamlılık düzeyi, 0.05 olarak kabul edilmiştir. Ancak Ki-Kare analiz tekniği, beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı durumlarda kullanılması ve bu sonuçların yorumlanması doğru olmadığından bazı verilerin analizinde kullanılmamıştır (Büyüköztürk, 2002:147). Anketin 19. sorusu açık uçlu olduğundan nitel verilerle birleştirilerek değerlendirilmiştir.

Görüşme verileri, bilgisayarda Microsoft Word ortamında yazılmıştır. Veriler, öncelikle cümle cümle okunarak, daha önceden belirlenmiş kavramlara göre (örneğin; kalite, sürekli eğitim, demokratik katılım, TKY felsefesi, vizyon misyon vb) ve verilerden çıkarılan kavramlara göre (mesleki tükenmişlik, kişisel yaşamda yenilik, etkisiz denetim, deneyimlerin paylaşılması, kavram karmaşası, vizyon oluşturma) kodlamalar oluşturulmuştur. Öğretmen ve yöneticilerin kullandıkları bazı kavramlar, öğretmen ve yöneticilerin mesleki alanla ilgili literatür bilgisine sahip olduğunu da

göstermektedir. Verilerden çıkan bazı kavramlarda diğer kavramlarla birleştirilmiş ya da değiştirilmiştir. Örneğin; bazı öğretmenler, aynı ekipte çalıştığı öğretmenler için “meslekten bıkmama, usanma” kavramlarını kullanmışlardır. Bu kavramlar “mesleki tükenmişlik” kavramı ile birleştirilmiştir Aynı şekilde “onure edici davranma” “onurlandırma” olarak değiştirilmiştir.

Kodlamalar oluşturulduktan sonra, araştırmanın kuramsal çerçevesine uygun olarak belirlenmiş temalara göre düzenlenerek sınıflandırılmıştır.

Araştırma bulgularının bütünlük içerisinde sunulması ve elde edilen bulguların birbirini destekleyici nitelikte olması gereğinden nitel ve nicel veriler birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde; araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Elde edilen bulgular iki bölümde verilmiştir. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin bulgular; ikinci bölümde ise araştırmanın alt amaçlarında yer alan sorulara ilişkin anket ve görüşmeden elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Kişisel bilgiler bölümünde öğretmen ve yöneticilerin, eğitim durumuna, mesleki kıdeme, hizmet içi eğitime seçilme durumuna, katıldıkları HİE süresine HİE'yi aldıkları kişilere ve HİE'ye katılma sayısına göre dağılımları yer almaktadır.

Örnekleme alınan öğretmen ve yöneticilerin cinsiyete ve okul türüne göre dağılımları yöntem bölümünde verildiği için bu bölümde verilmemiştir.

4.1.1. Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Durumu

Örnekleme alınan öğretmen ve yöneticilerin eğitim durumuna göre dağılımları Tablo-5'de görülmektedir.

Tablo-5. Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yönetici		Öğretmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Öğretmen Okulu - Ön Lisans - Lisans Tamamlama	7	21.9	36	12.5	43	13.4
Eğitim Yüksek Okulu-Eğitim Enstitüsü - Lisans Tamamlama	16	50.0	98	34.0	114	35.6
Lisans ve üstü	9	28.1	154	53.5	163	51.0
Toplam	32	100	288	100	320	100

Tablo-5'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan yöneticilerin %21.9'u öğretmen okulu (ön lisans-lisans tamamlama), %50'si eğitim yüksek okulu (eğitim enstitüsü-lisans tamamlama), %28.1'i lisans ve üstü eğitim düzeyine sahiptir. Öğretmenlerin %12.5'i öğretmen okulu (ön lisans-lisans tamamlama), %34'ü eğitim yüksek okulu (eğitim enstitüsü- lisans tamamlama) ve %53.5'i lisans ve üstü eğitim düzeyine sahiptir.

4.1.2. Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Kıdemi

Öğretmen ve yöneticilerin mesleki kıdem durumuna göre dağılımları Tablo-6'da verilmektedir.

Tablo-6. Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	Yönetici		Öğretmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1-5 yıl arası	-	-	37	12.8	37	11.6
6- 10 yıl arası	1	3.1	68	23.6	69	21.6
11-15 yıl arası	7	21.9	46	16.0	53	16.6
16- 20 yıl arası	6	18.8	47	16.3	53	16.6
21 yıl ve üstü	18	56.2	90	31.2	108	33.6
Toplam	32	100	288	100	320	100

Tablo-6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan yöneticiler arasında 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip yönetici bulunmamaktadır. Örneklemeye alınan yöneticilerin %56.2'si 21 yıl ve üstü, %21.9'u 11-15 yıllık, %18.8'i 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. 6-10 yıllık kıdeme sahip 1 yönetici bulunmaktadır.

Öğretmenlerin %12.8'i 1-5 yıllık, %23.6'sı 6-10 yıllık, %16'sı 11-15 yıllık, %16.3'ü 16-20 yıllık, %31.2'si 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

4.1.3. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili HİE Programına Seçilme Durumları

Öğretmen ve yöneticilerin ETKY ile ilgili HİE programlarına seçilme durumları Tablo-7'de görülmektedir.

Tablo-7. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili HİE Programına Seçilme Durumlarına Göre Dağılımları

HİE Seçilme Durumu	Yönetici		Öğretmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kendi isteğimle katıldım (istekli katılım)	9	28.1	82	28.5	91	28.4
Okul yönetimi tarafından görevlendirildim (OYG)	1	3.1	139	48.3	140	43.8
Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından görevlendirildim	13	40.6	32	11	45	14.
İstekli Katılım-OYG	2	6.3	18	6.3	20	6.3
Okul yönetimi- Milli Eğitim Müdürlüğü	7	21.9	17	5.9	24	7.5
TOPLAM	32	100	288	100	320	100

Yöneticilerin %28.1'i kendi isteğiyle HİE'ye katılmıştır. %40.6'sı Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından görevlendirilerek, %6.3'ü hem kendi isteğiyle ve hem de okul yönetimi tarafından görevlendirilerek, %21.9'u okul yönetimi ve Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından görevlendirilerek HİE'ye katılmıştır. Okul yönetimi tarafından görevlendirilen yöneticiler, müdür yardımcılığı görevini yürüten kişilerdir.

Öğretmenlerin %28.5'i kendi isteğiyle, %48.3'ü okul yönetimi tarafından, %11'i Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından görevlendirilerek HİE'ye katılmıştır. %6.3'ü hem kendi isteğiyle hem de okul yönetimi tarafından görevlendirilerek, %5.9'u okul yönetimi ve Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından görevlendirilerek HİE'ye katılmıştır.

Tablo-7'de görüldüğü gibi yöneticilerin %40.6'sı Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından görevlendirilerek ve kendi istekleriyle katılmışlardır. Öğretmenlerin ise %48.3'ü okul yönetimi tarafından görevlendirilerek ve kendi istekleriyle katılmışlardır.

Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde de bu sonucu destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul müdürü tarafından resmi olarak görevlendirildiğini; yönetici konumundakiler ise Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından görevlendirildiğini ifade etmişlerdir. Ancak bir öğretmen ve yönetici ETKY ile ilgili gelişmelere bireysel çabalarıyla ulaştıklarını ve eğitimlere de tamamen kendi istekleriyle katıldıklarını belirtmişlerdir.

Verilere bir bütün olarak bakıldığında, yönetici ve öğretmenlerin %43.8'i okul yönetimi tarafından görevlendirilmiştir.

4.1.4. Öğretmen ve Yöneticilere HİE Veren Kişilerin Dağılımları

Öğretmen ve yöneticilerin ETKY ile ilgili HİE programlarını aldıkları kişilere göre dağılımları Tablo-8'de görülmektedir.

Örgüt içinde TKY felsefesinin ve anlayışının yerleşmesi ve başarıyla uygulanmasında HİE programları önemli bir rol oynamaktadır. Ancak HİE programlarının beklenen davranışları sağlaması, belirlenen hedeflere ulaşılması için, eğitim veren kişilerin, sahip olduğu kişisel ve mesleki özellikleri ve yeterlilikleri, alan bilgisi ve iletişim becerisi önemli olduğundan, eğitimde toplam kalite yönetimi ile ilgili HİE veren kişiler bu araştırmada değişken olarak ele alınmıştır.

Tablo-8. Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Aldıkları Kişilerin Dağılımı

HİE Veren Eğiticiler	Yönetici		Öğretmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Okul Müdürü	3	9.4	25	8.7	28	8.8
Formatör	10	31.1	141	49	151	47.2
Kurum Temsilcisi	2	6.3	20	6.9	22	6.9
Uzman Kişi	-		22	7.6	22	6.9
Okul Müdürü- Formatör	3	9.4	21	7.3	24	7.5
Formatör- Kurum Temsilcisi	2	6.3	14	4.9	16	5
Formatör-Uzman Kişi	9	28	28	9.7	37	11.6
Kurum Temsilcisi-Uzman Kişi	3	9.4	17	5.9	20	6.1
TOPLAM	32	10	288	90	320	100

Aşağıda formatör, uzman kişi ve kurum temsilcisi ifadeleri kısaca açıklanmıştır.

Formatör :Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından görevlendirilen ve TKY eğitimlerinden ve uygulamalarından sorumlu müfettişlere ve okul müdürlerine verilen isim.

Uzman Kişi :TKY konusunda üst düzeyde eğitim alan ve bu alanda yetkin olan kişiler. (üniversitede öğretim üyesi, özel işletmelerin kalite uzmanları vb)

Kurum Temsilcisi. Her okulda TKY eğitimlerinden ve uygulamalarından sorumlu olan kişi.

Tablo-8'de görüldüğü gibi yöneticilerin %31.1'i formatörden %28'i formatör ve uzman kişiden eğitim aldığını; öğretmenlerin ise %49'u il formatörlerinden eğitim aldığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan yöneticilerin hiçbirinin uzman kişilerden eğitim almadığı görülmektedir. Öğretmenlerden ise sadece %7.6'sı uzman kişilerden

eğitim aldığını belirtmişlerdir. Hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin çoğunluğu TKY formatörlerinden eğitim aldığını belirtmişlerdir.

4.1.5. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili HİE Katılma Sayısı

Öğretmen ve yöneticilerin ETKY ile ilgili HİE'ye katılma sayılarının okul türüne göre dağılımı Tablo-9'da görülmektedir. HİE'ye katılım sayısı, TKY felsefesinin benimsenmesi ve uygulama sorunlarıyla baş edebilme yeterliliğinin kazanılmasında önemli bir etken olduğu için bu araştırmada değişken olarak ele alınmıştır.

Tablo-9. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili HİE Katılma Sayısının Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul türü \ HİE katılma sayısı	1-3 arası katılanlar		4-6 arası katılanlar		7 ve üstü katılanlar		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
MLO	151	65.4	59	25.5	21	9.1	231	100
MLOOİO	80	89.9	7	7.9	2	2.2	89	100
TOPLAM	231	72.2	66	20.6	23	7.2	320	100

Tablo-9'da görüldüğü gibi MLO'larda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin %65.4'ü 1-3 arası, %25.5'i 4-6 arası ve %9.1'i 7 ve üstü TKY ile ilgili HİE katıldıklarını belirtmişlerdir. MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise %89.9'u 1-3 arası, %7.9'u 4-6 arası, %2.2'si 7 ve üstü ETKY ile ilgili eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir.

Kuruluş ilkeleri arasında TKY felsefesinin ve ilkelerinin eğitime uygulanması bulunan MLO'larda öğretmen ve yöneticilerin sürekli eğitim anlayışına göre planlı ve belli bir sistem içinde daha fazla eğitime katılmış olmaları gerekmektedir. Ancak verilere bütün olarak bakıldığında hem MLO hem de MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğunun (%72.2) 1-3 arası eğitime katılmış olması, okullarda ETKY anlayışına göre düzenli HİE programlarının yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.6. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili Katıldıkları HİE Süresi

Öğretmen ve yöneticilerin ETKY yönetimi ile ilgili katıldıkları HİE süresi Tablo-10'da görülmektedir.

Tablo-10. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili Katıldıkları HİE Süresine Göre Dağılımları

HİE Süresi	Yönetici		Öğretmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1-2 hafta	24	75	204	70.8	228	71.3
3-4 hafta	4	12.5	52	18.1	56	17.5
5 hafta ve üstü	4	12.5	32	11.1	36	11.3
TOPLAM	32	100	288	100	320	100

Tablo-10’da görüldüğü gibi yöneticilerin %75’i, öğretmenlerin %70.8’si 1-2 haftalık HİE programlarına katılmışlardır. 3-4 haftalık ve 5 hafta ve üstü ETKY ile ilgili HİE programlarına katılan yöneticilerin oranı birbirine eşittir. Öğretmenlerin ise %18.1’i, 3-4 haftalık, %11.1’i 5 hafta ve üstü süren eğitimlere katılmışlardır.

Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde de, görüşmeye katılanların büyük çoğunluğu 1-2 haftalık eğitim programlarına katıldıklarını; ancak formatör olarak ve okul geliştirme ekibini (OGE) kurmakla görevlendirilenler 3-4 haftalık eğitim programlarına katıldıklarını belirtmişlerdir.

4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, alt amaçlarda yer alan sorularla ilgili bulgular yer almaktadır.

4.2.1. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili Aldıkları Eğitim Konularına İlişkin Bulgular

Öğretmen ve yöneticilerin, okul türü, HİE katılma sayısı ve HİE süresine göre ETKY ile ilgili belirtilen konularda aldıkları eğitimin düzeyine ilişkin bulgular sırasıyla incelenmiştir.

4.2.1.1. Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Türüne Göre ETKY İle İlgili Konuları Yeterli Düzeyde Alıp Almadıklarına İlişkin Görüşleri

ETKY ile ilgili HİE programlarında öğretmen ve yöneticilerin belirtilen konularda, yeterli düzeyde eğitim alıp almadıklarına ilişkin görüşlerinin okul türüne göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo-11’de verilmiştir.

Tablo-11. ETKY ile İlgili HİE Programına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Aldıkları Eğitim Konularının Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

TKY Eğitimi Konuları	Okul Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
TKY felsefesi ve ilkeleri anlatıldı	MLO	6	2.7	126	55.8	94	41.6	226	100	*	-
	MLOOİO	-		47	52.8	42	47.2	89	100		
TKY’de kullanılan problem çözme teknikleri anlatıldı	MLO	7	3.1	142	63.1	76	33.8	225	100	1.173	.556
	MLOOİO	4	4.5	60	67.4	25	18.1	89	100		
Okul geliştirme ekipleri ve teknolojik araçların kullanımı anlatıldı	MLO	6	2.6	111	48.7	111	48.7	228	100	4.198	.123
	MLOOİO	4	4.5	52	59.1	32	36.4	88	100		
TKY ilkelerinin ve uygulamalarının nasıl değerlendirileceği anlatıldı	MLO	12	5.3	132	58.4	82	36.3	226	100	1.815	.404
	MLOOİO	4	4.6	58	66.7	25	28.7	87	100		
Vizyon, misyon ve örgütsel öğrenme kavramlarına ilişkin bilgiler verildi	MLO	17	7.5	130	57.3	80	35.2	227	100	3.656	.161
	MLOOİO	3	3.4	46	51.7	40	44.9	89	100		
Strateji belirlemeye yönelik bilgiler verildi	MLO	19	9.2	121	58.5	67	32.4	207	100	.552	.759
	MLOOİO	8	10	49	62	22	28	79	100		

*.Beklenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısı, toplam gözenek sayısının %20’sini aştığı (%33) için anlamlılık değeri yorumlanmamıştır.

Tablo-11 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

1. MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %55.8’i, MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %52.8’i “TKY felsefesi ve ilkeleri anlatıldı” maddesinde “**kısmen**”; MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %41.6’sı, MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %47.2’si “**çok**” seçeneğini işaretlemişlerdir.
2. MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %63.1’i, MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %67.4’ü “TKY’de kullanılan problem çözme araç ve teknikleri anlatıldı” maddesinde “**kısmen**”, MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %33.8’i, MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %18.1’i “**çok**” seçeneğini işaretlemişlerdir.

3. “Okul geliştirme ekipleri ve teknolojik araçların kullanımı anlatıldı” maddesinde MLO’da görev yapan öğretmen ve yöneticilerin “kısmen” ve “çok” seçeneğini işaretleyenlerin oranı birbirine (%48.7) eşittir. MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin %59.1’ “kısmen”, %36.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

4. “TKY ilkelerinin ve uygulamalarının nasıl değerlendirileceği anlatıldı” maddesinde MLO’da görev yapan öğretmen ve yöneticilerin %58.4’ü “kısmen” ve %36.3’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir. MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin %66.7’si “kısmen”, %28.7’si “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

5. “Vizyon, misyon ve örgütsel öğrenme kavramları anlatıldı” maddesinde MLO’da görev yapan öğretmen ve yöneticilerin %57.3’ü “kısmen” ve %35.2’si “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir. MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin %51.7’si “kısmen”, %44.9’u “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

6. “Strateji belirlemeye yönelik bilgiler anlatıldı” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %58.5’i “kısmen”, %32.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir. MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %62’si “kısmen”, %27.8’i ise “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

ETKY ile ilgili verilen eğitim konuları arasında okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki okuldaki öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğu TKY eğitimlerine ilişkin kısmen veya çok bilgi verildiğini belirtmişlerdir.

4.2.1.2. Öğretmen ve Yöneticilerin HİE’ye Katılma Sayısına Göre ETKY İle İlgili Aldıkları Eğitim Konularının Derecesine İlişkin Görüşleri

ETKY ile ilgili HİE programlarında öğretmen ve yöneticilerin belirtilen konularda, aldıkları eğitimin düzeyine ilişkin görüşlerinin HİE’ye katılma sayısına göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo-12’de verilmiştir.

HİE’ye katılma sayısına göre Tablo-12’de şu bulgular yer almaktadır;

Tablo-12. ETKY ile İlgili HİE Programına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Aldıkları Eğitim Konularının Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerinin HİE Katılma Sayısına Göre Dağılımı

TKY Eğitimi Konuları	HİE Katılma Sayısı	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
TKY felsefesi ve ilkeleri anlatıldı	1-3 arası	4	1.8	129	56.6	95	41.6	228	100
	4-6 arası	2	3.1	30	46.9	32	50.0	64	100
	7 ve üstü	-	-	14	60.9	9	39.1	23	100
TKY’ de kullanılan problem çözme teknikleri anlatıldı	1-3 arası	10	4.4	150	66.1	67	29.5	227	100
	4-6 arası	1	1.5	40	60.6	25	37.9	66	100
	7 ve üstü	-	-	12	57.1	9	42.9	21	100
Okul geliştirme ekipleri ve teknolojik araçların kullanımı anlatıldı	1-3 arası	9	3.9	131	57.2	89	38.9	229	100
	4-6 arası	1	1.6	27	42.2	36	56.3	64	100
	7 ve üstü	-	-	5	21.7	18	78.3	23	100
TKY ilkelerinin ve uygulamalarının nasıl değerlendirileceği anlatıldı	1-3 arası	14	6.2	146	64.6	66	29.2	226	100
	4-6 arası	2	3.1	36	55.4	27	41.5	65	100
	7 ve üstü	-	-	8	36.4	14	63.6	22	100
Vizyon, misyon ve örgütsel öğrenme kavramlarına ilişkin bilgiler verildi	1-3 arası	15	6.6	130	57.0	83	36.4	228	100
	4-6 arası	4	6.1	37	56.1	25	37.9	66	100
	7 ve üstü	1	4.5	9	40.9	12	54.5	22	100
Strateji belirlemeye yönelik bilgiler verildi	1-3 arası	22	10.6	128	61.5	58	27.9	208	100
	4-6 arası	3	5.1	34	57.6	22	37.3	59	100
	7 ve üstü	2	10.5	8	42.1	9	47.4	19	100

1. “TKY felsefesi ve ilkeleri anlatıldı” maddesinde 1-3 kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %56.6’sı “kısmen”, %41.6’sı “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir. “4-6 kez” eğitime katılanların %46.9’u “kısmen”, %50’si “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir. 7 ve üstü arası eğitime katılanların %60.9’u “kısmen”, %39.1’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

2. “TKY’de kullanılan problem çözme teknikleri anlatıldı” maddesinde 1-3 kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %66.1’i “kısmen”, %29.5’i “çok”, “4-6 kez” eğitime katılanların %60.6’sı “kısmen”, %37.9’u “çok”, 7 ve üstü arası eğitime katılanların %57.9’u “kısmen”, %42.9’u “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

3. “Okul geliştirme ekipleri ve teknolojik araçların kullanımı anlatıldı” maddesinde 1-3 kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %57.2’si “kısmen”, %38.9’u “çok”, “4-6 kez” eğitime katılanların %42.2’si “kısmen”, %56.3’ü “çok”, 7 ve üstü arası eğitime katılanların %21.7’si “kısmen”, %78.3’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

4. “TKY ilkelerinin ve uygulamalarının nasıl değerlendirileceği anlatıldı” maddesinde 1-3 kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %64.6’sı “kısmen”, %29.2’si “çok”, “4-6 kez” eğitime katılanların %55.4’ü “kısmen”, %41.5’i “çok”, 7 ve üstü arası eğitime katılanların %36.4’ü “kısmen”, %63.6’sı “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

5. “Vizyon, misyon ve örgütsel öğrenme kavramları anlatıldı” maddesinde 1-3 kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %57’si “kısmen”, %36.4’ü “çok”, “4-6 kez” eğitime katılanların %56.1’i “kısmen”, %37.9’u “çok”, 7 ve üstü arası eğitime katılanların %40.9’u “kısmen”, %54.5’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

6. “Strateji belirlemeye yönelik bilgiler anlatıldı” maddesinde 1-3 kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %61.5’i “kısmen”, %27.9’u “çok”, “4-6 kez” eğitime katılanların %57.6’sı “kısmen”, %37.3’ü “çok”, 7 ve üstü arası eğitime katılanların %42.1’i “kısmen”, %47.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo-12’deki bulgular incelendiğinde, 4-6 ve 7 ve üstü eğitime katılan öğretmen ve yönetici sayısının 1-3 arası eğitime katılanlara oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca 4-6 arası ve 7 ve üstü eğitime katılan öğretmen ve yöneticiler, ETKY ile ilgili konularda daha çok bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. .

4.2.1.3. Öğretmen ve yöneticilerin HİE Süresine Göre ETKY İle İlgili Aldıkları Eğitim Konularının Yeterliliği

ETKY ile ilgili HİE programlarında öğretmen ve yöneticilerin belirtilen konularda, aldıkları eğitimin düzeyine ilişkin görüşlerinin HİE süresine göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo-13’de verilmiştir.

Tablo-13. TKY ile İlgili HİE Programına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Aldıkları Eğitim Konularının Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinin Katıldıkları HİE Süresine Göre Dağılımı

TKY Eğitimi Konuları	HİE Süresi	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
TKY felsefesi ve ilkeleri anlatıldı	1-2 hafta	1	0.4	127	56.2	98	43.4	226	100
	3-4 hafta	3	5.5	31	56.4	21	38.2	55	100
	5 ve üstü	2	5.9	15	44.1	17	50.0	34	100
TKY’ de kullanılan problem çözme teknikleri anlatıldı	1-2 hafta	8	3.5	146	64.9	71	31.6	225	100
	3-4 hafta	2	3.7	37	68.5	15	27.8	54	100
	5 ve üstü	1	2.9	19	54.2	15	42.9	35	100
Okul geliştirme ekipleri ve teknolojik araçların kullanımı anlatıldı	1-2 hafta	6	2.7	121	53.5	99	43.8	226	100
	3-4 hafta	4	7.1	28	50.0	24	42.9	56	100
	5 ve üstü	-	-	14	41.2	20	58.8	34	100
TKY ilkelerinin ve uygulamalarının nasıl değerlendirileceği anlatıldı	1-2 hafta	13	5.8	140	62.5	71	31.7	224	100
	3-4 hafta	2	3.7	35	64.8	17	31.5	54	100
	5 ve üstü	1	2.9	15	42.9	19	54.3	35	100
Vizyon, misyon ve örgütsel öğrenme kavramlarına ilişkin bilgiler verildi	1-2 hafta	14	6.2	125	55.3	87	38.5	226	100
	3-4 hafta	5	9.1	30	54.5	20	36.4	55	100
	5 ve üstü	1	2.9	21	60.0	13	37.1	35	100
Strateji belirlemeye yönelik bilgiler verildi	1-2 hafta	17	8.3	122	59.8	65	31.9	204	100
	3-4 hafta	7	14.3	30	61.2	12	24.5	49	100
	5 ve üstü	3	9.1	18	54.5	12	36.4	33	100

Tablo-13 incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır;

1. “TKY felsefesi ve ilkeleri anlatıldı” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden “1-2 hafta” süren eğitime katılanların %56.4’ü “kısmen”, %43.4’ü “çok”; 3-4 hafta” süren eğitime katılanların %56.4’ü “kısmen”, %38.2’si “çok”; “5 hafta ve üstü” süren eğitime katılanların %44.1’i “kısmen”, %50’si “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.
2. “TKY kullanılan problem çözme teknikleri anlatıldı” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden “1-2 hafta” süren eğitime katılanların %64.9’u “kısmen”, %31.6’sı “çok”; 3-4 hafta” süren eğitime katılanların %68.5’i “kısmen”, %27.8’i “çok”; “5 hafta ve üstü” süren eğitime katılanların %54.2’si “kısmen”, %42.9’u “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

3. “Okul geliştirme ekipleri ve teknolojik araçların kullanımı anlatıldı” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden “1-2 hafta” süren eğitime katılanların %53.5’i “kısmen”, %43.8’i “çok”; 3-4 hafta” süren eğitime katılanların %50’si “kısmen”, %42.9’u “çok”; “5 hafta ve üstü” süren eğitime katılanların %41.2’si “kısmen”, %58.8’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

4. “TKY ilkelerinin ve uygulamalarının nasıl değerlendirileceği anlatıldı” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden “1-2 hafta” süren eğitime katılanların %62.5’i “kısmen”, %31.7’si “çok”; 3-4 hafta” süren eğitime katılanların %64.8’i “kısmen”, %31.5’i “çok”; “5 hafta ve üstü” süren eğitime katılanların %42.9’u “kısmen”, %54.3’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

5. “Vizyon, misyon ve örgütsel öğrenme kavramları” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden “1-2 hafta” süren eğitime katılanların %55.3’ü “kısmen”, %38.5’i “çok”; 3-4 hafta” süren eğitime katılanların %54.5’i “kısmen”, %36.4’ü “çok”; “5 hafta ve üstü” süren eğitime katılanların %60’i “kısmen”, %37.1’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

6. “Strateji belirlemeye yönelik bilgiler anlatıldı” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden “1-2 hafta” süren eğitime katılanların %59.8’i “kısmen”, %31.9’u “çok”; 3-4 hafta” süren eğitime katılanların %61.2’si “kısmen”, %24.5’i “çok”; “5 hafta ve üstü” süren eğitime katılanların %54.5’i “kısmen”, %36.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğunun 1-2 haftalık ve 3-4 haftalık süren eğitimlere katıldıkları ve TKY eğitimleri konusunda HİE süresine göre bilgilerin kısmen ya da çok verildiği söylenebilir. Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde de büyük çoğunluğu 1-2 hafta süren HİE programlarına katıldıklarını ancak bu sürenin TKY felsefesinin ve uygulamalarının anlaşılması için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden E.A bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir;

“3 haftalık kurs bitti ama hala insanlar birbirlerine “vizyon, misyon ne demektir, bunu okulda nasıl oluşturacağız” diye birbirine soruyordu” (Görüşme, 03.06.2003)

4.2.2. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili HİE' nin Yararlarına İlişkin Eğitim Öncesi Beklentilerine Yönelik Bulgular

Öğretmen ve yöneticilerin ETKY ile ilgili HİE programlarının yararlarına ilişkin eğitim öncesi beklentilerinin, cinsiyete, okul türüne ve mesleki kıdeme göre dağılımları sırasıyla incelenmiştir.

4.2.2.1. Öğretmen ve Yöneticilerin Cinsiyete Göre ETKY İle İlgili HİE' nin Yararlarına İlişkin Eğitim Öncesi Beklentileri İle İlgili Bulgular

Öğretmen ve yöneticilerin, ETKY ile ilgili HİE'nin yararlarına ilişkin eğitim öncesi beklentilerinin cinsiyete göre yüzde, frekans dağılımları ve anlamlılık düzeyini belirlemede kullanılan Ki-Kare sonuçları Tablo-14'de verilmiştir.

Tablo-14. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili HİE' nin Yararlarına İlişkin Eğitim Öncesi Beklentilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

TKY Eğitimi Öncesi Beklentiler	Cinsiyet	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
TKY hakkında daha fazla ve doğru bilgi edinmek	Erkek	10	6.2	64	40.3	85	53.5	159	100	.640	.726
	Kadın	10	6.5	69	44.5	76	49.0	155	100		
Eğitimde TKY' nin geliştirilmesine katkı sağlamak	Erkek	9	5.7	55	34.6	95	59.7	159	100	3.249	.197
	Kadın	14	9.0	63	40.6	78	50.3	155	100		
Okul yönetimine ilişkin kararlara etkin katılmak	Erkek	11	7.0	74	47.1	72	45.9	157	100	.656	.720
	Kadın	13	8.4	66	42.9	75	48.7	154	100		
TKY çalışmalarını daha istekli ve bilinçli yürütmek	Erkek	9	5.7	59	37.3	90	57.0	158	100	1.066	.587
	Kadın	11	7.0	66	41.8	81	51.3	158	100		
TKY ilkelerini sınıfta uygulayabilme becerisi kazanmak	Erkek	15	9.5	74	46.8	69	43.7	158	100	9.552	.008
	Kadın	15	9.7	47	30.3	93	60.0	155	100		
Sınıfta teknolojik araçları kullanmak	Erkek	8	5.0	61	38.4	90	56.6	159	100	5.624	.060
	Kadın	14	8.8	43	26.9	103	64.4	160	100		
Öğrencilerin derste etkin katılımını sağlayacak yeni becerileri kazanmak	Erkek	7	4.4	58	36.5	94	59.1	159	100	.702	.704
	Kadın	8	5.0	51	32.1	100	62.9	159	100		
Yeni sorumluluklar alabilmek	Erkek	12	7.5	71	44.7	76	47.8	159	100	3.759	.153
	Kadın	20	12.6	57	35.8	82	51.6	159	100		
Mesleki alanda gelişmek ve yükselmek (terfi etmek)	Erkek	25	15.9	70	44.6	62	39.5	157	100	5.103	.078
	Kadın	34	21.7	51	32.5	72	45.9	157	100		
Maddi bir yarar sağlamak(ek ücret verilmesi)	Erkek	50	34.0	55	37.4	42	28.6	147	100	.734	.693
	Kadın	51	36.2	46	32.6	44	31.2	141	100		

Tablo-14 incelendiğinde;

1. “TKY hakkında daha fazla ve doğru bilgi edinme” beklentisinde, erkek öğretmen ve yöneticilerin %40.3’ü “kısmen”, %53.5’i “çok”; kadın öğretmen ve yöneticilerin ise %44.5’si “kısmen”, %49’u “çok” seçeneğini işaretlemiştir.
2. “Eğitimde TKY’nin geliştirilmesine katkı sağlamak” beklentisinde, erkek öğretmen ve yöneticilerin %34.6’sı, “kısmen”, %59.7’si “çok”; kadın öğretmen ve yöneticilerin ise %40.6’sı “kısmen”, %50.3’ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir.
3. “Okul yönetimi ile ilgili kararlara etkin katılma” beklentisinde erkek öğretmen ve yöneticilerin, %47.1’i, “kısmen”, %45.9’u “çok”; kadın öğretmen ve yöneticilerin ise %42.9’u “kısmen”, %48.7’si “çok” seçeneğini işaretlemiştir.
4. “TKY çalışmalarını daha istekli ve bilinçli yürütme” beklentisinde erkek öğretmen ve yöneticilerin, %37.3’ü, “kısmen”, %57’si “çok”; kadın öğretmen ve yöneticilerin ise %41.8’i “kısmen”, %51.3’ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir.
5. “TKY ilkelerini sınıfta uygulayabilme becerisi kazanma” beklentisinde erkek öğretmen ve yöneticilerin, %46.8’i, “kısmen”, %43.7’si “çok”; kadın öğretmen ve yöneticilerin ise %30.3’ü “kısmen”, %60’ı “çok” seçeneğini işaretlemiştir.
6. “Sınıfta teknolojik araçları etkili kullanma” beklentisinde erkek öğretmen ve yöneticilerin, %38.4’ü, “kısmen”, %56.6’sı “çok”; kadın öğretmen ve yöneticilerin ise %26.9’u “kısmen”, %64.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir.
7. “Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak yeni beceriler kazanma” beklentisinde erkek öğretmen ve yöneticilerin, %36.5’i, “kısmen”, %59.1’i “çok”; kadın öğretmen ve yöneticilerin ise %32.1’i “kısmen”, %45.9’u “çok” seçeneğini işaretlemiştir.
8. “Yeni sorumluluklar alma” beklentisinde erkek öğretmen ve yöneticilerin, %44.7’si, “kısmen”, %47.8’i “çok”; kadın öğretmen ve yöneticilerin ise %35.8’i “kısmen”, %51.6’sı “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

9. “Mesleki alanda gelişmek ve yükselmek” beklentisinde erkek öğretmen ve yöneticilerin, %44.6’sı, “kısmen”, %39.5’i “çok”; kadın öğretmen ve yöneticilerin ise %32.5’i “kısmen”, %45.9’u “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

10. “Maddi bir yarar sağlama” beklentisinde erkek öğretmen ve yöneticilerin, %34’ü “hiç”, %37.4’si, “kısmen”, %28.6’sı “çok”; kadın öğretmen ve yöneticilerin ise, %36.2’si “hiç”, %32.6’i “kısmen”, %31.2’si “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetlerine göre, TKY eğitimlerinden hiç maddi bir yarar sağlama beklentisi olmadığını belirtenlerin oranının kısmen ya da çok diyenlerin oranına yakın olması dikkat çekmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetlerine göre, eğitim öncesi TKY eğitimlerinden beklentileri arasında, sadece “TKY ilkelerini sınıfta uygulayabilme becerisi kazanma” maddesinde anlamlı bir fark .008 ($p < .05$) vardır. Diğer maddelerde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bayan öğretmen ve yöneticilerin, TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisi ile ilgili beklentilerinin, erkek öğretmen ve yöneticilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak genel olarak hem erkek hem de bayan öğretmen ve yöneticilerin TKY eğitimleri öncesi belirtilen maddelerle ilgili beklentilerinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

4.2.2.2. Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Türüne Göre ETKY İle İlgili HİE’nin Yararlarına İlişkin Eğitim Öncesi Beklentileri

Öğretmen ve yöneticilerin, ETKY ile ilgili HİE’nin yararlarına ilişkin eğitim öncesi beklentilerinin okul türüne göre yüzde, frekans dağılımları ve anlamlılık düzeyini belirlemede kullanılan **Kİ-Kare** sonuçları Tablo-15’de verilmiştir.

Tablo-15’deki bulgular incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

Tablo-15. ETKY İle İlgili HİE' nin Yararlarına İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Öncesi Beklentilerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

TKY Eğitimi Öncesi Beklentiler	Okul Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
TKY hakkında daha fazla ve doğru bilgi edinmek	MLO	19	8.4	95	42.2	111	49.3	225	100	5.953	.051
	MLOOİO	1	1.1	38	42.7	50	56.2	89	100		
Eğitimde TKY' nin geliştirilmesine katkı sağlamak	MLO	21	9.3	81	36.0	123	54.7	225	100	4.925	.085
	MLOOİO	2	2.2	37	41.6	50	56.2	89	100		
Okul yönetimine ilişkin kararlara etkin katılmak	MLO	18	8.1	103	46.4	101	45.5	222	100	.997	.607
	MLOOİO	6	6.7	37	41.6	46	51.7	89	100		
TKY çalışmalarını daha istekli ve bilinçli yürütmek	MLO	17	7.5	92	40.5	118	52.0	227	100	2.582	.275
	MLOOİO	3	3.4	33	37.0	53	59.6	89	100		
TKY ilkelerini sınıfta uygulayabilme becerisi kazanmak	MLO	20	8.9	89	39.7	115	51.3	224	100	.615	.725
	MLOOİO	10	11.2	32	36.0	47	52.8	89	100		
Sınıfta teknolojik araçları etkili kullanmak	MLO	15	6.5	73	31.7	142	61.7	230	100	.565	.757
	MLOOİO	7	7.9	31	34.8	51	57.3	89	100		
Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak yeni becerileri kazanmak	MLO	12	5.2	80	34.9	137	59.8	229	100	.765	.682
	MLOOİO	3	3.4	29	32.6	57	64.0	89	100		
Yeni sorumluluklar alabilmek	MLO	23	10.0	92	40.2	114	49.8	229	100	.003	.998
	MLOOİO	9	10.1	36	40.4	44	49.4	89	100		
Mesleki alanda gelişmek ve yükselmek (terfi etmek)	MLO	40	17.6	86	37.9	101	44.5	227	100	1.320	.517
	MLOOİO	19	21.8	35	40.2	33	37.9	87	100		
Maddi bir yarar sağlamak(ek ücret verilmesi)	MLO	60	29.1	78	37.9	68	33.0	206	100	11.30	.004
	MLOOİO	41	50.0	23	28.0	18	22.0	82	100		

1. "TKY hakkında daha fazla ve doğru edinmek" maddesinde, MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %42.2'si "kısmen", %49.3'ü "çok", MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise % 42.7'si "kısmen", %56.2'si "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir.

2. "Eğitimde TKY'nin geliştirilmesine katkı sağlamak" maddesinde, MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %36'sı "kısmen", %54.7'si "çok", MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise % 41.6'sı "kısmen", %56.2'si "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

3. "Okul yönetimi ile ilgili kararlara etkin katılma" maddesinde, MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %46.4'ü "kısmen", %45.5'i "çok", MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise % 41.6'sı "kısmen", %51.7'si "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

4. “TKY çalışmalarını daha istekli ve bilinçli yürütme” maddesinde, MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %40.5’i “kısmen”, %52’si “çok”, MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise % 37’si “kısmen”, %59.6’sı “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

5. “TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisi kazanmak” maddesinde, MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %39.7’si “kısmen”, %51.3’ü “çok”, MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %36’sı “kısmen”, %52.8’i “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

6. “Sınıfta teknolojik araçları etkili kullanma becerisi kazanmak” maddesinde, MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %31.7’si “kısmen”, %61.7’si “çok”, MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %34.8’i “kısmen”, %57.3’ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

7. “Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak yeni beceriler kazanmak” maddesinde, MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %34.9’u “kısmen”, %59.8’i “çok”, MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise % 32.6’sı “kısmen”, %64.ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

8. “Yeni sorumluluklar alabilmek” maddesinde, MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %40.2’si “kısmen”, %49.8’i “çok”, MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise % 40.4’ü “kısmen”, %49.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

9. “Mesleki alanda gelişme ve yükselme” maddesinde, MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin, %17.6’sı “hiç”, %37.9’u “kısmen”, %44.5’i “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %21.8’i “hiç”, % 40.2’si “kısmen”, %37.9’u “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

10. “Maddi bir yarar sağlamak” maddesinde, MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin, %29.1’i “hiç”, %37.9’u “kısmen”, %33’ü “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %50’si “hiç”, %28’i “kısmen”, %22’si “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

MLO’daki öğretmen ve yöneticilerle MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin okul türüne göre TKY eğitimlerine ilişkin beklenti düzeyleri arasında sadece “maddi bir

yarar sağlamak” maddesinde anlamlı bir fark .004 ($p<.05$) bulunmuştur. Diğer maddelerde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki okuldan da, maddi yarar sağlama beklentisi olmayan öğretmen ve yöneticilerin oranının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin hemen hemen yarısının (%50) maddi yarar sağlama beklentisine sahip olmadığı görülmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları okulun fiziksel ve sosyal çevre özellikleri, öğretmenlerin ekonomik durumları, hizmet içi eğitime bakış açısı ve okuldaki TKY çalışmalarının uygulanma düzeyi ve niteliği bu farklılığın nedenleri olabilir.

4.2.2.3. Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Kıdeme Göre ETKY İle İlgili HİE’nin Yararlarına İlişkin Eğitim Öncesi Beklentileri İle İlgili Bulgular

Öğretmen ve yöneticilerin, ETKY ile ilgili HİE’nin yararlarına ilişkin eğitim öncesi beklentilerinin mesleki kıdeme göre yüzde, frekans dağılımları Tablo-16’da verilmiştir.

Tablo-16. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili HİE' nin Yararlarına İlişkin Eğitim Öncesi Beklentilerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

TKY Eğitimi Öncesi Beklentiler	Mesleki Kıdem	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
TKY hakkında daha fazla ve doğru bilgi edinme	1-5 yıl	1	2.8	20	55.6	15	41.7	36	100	*	
	6-10 yıl	5	7.4	30	44.1	33	48.5	68	100		
	11-15 yıl	4	7.7	15	28.8	33	63.5	52	100		
	16-20 yıl	5	9.4	19	35.8	29	54.7	53	100		
	21ve üstü	5	4.8	49	46.7	51	48.6	105	100		
Eğitimde TKY' nin geliştirilmesine katkı sağlamak	1-5 yıl	2	5.6	13	36.1	21	58.3	36	100	*	
	6-10 yıl	6	8.8	24	35.8	38	55.9	68	100		
	11-15 yıl	5	9.6	14	26.9	33	63.5	52	100		
	16-20 yıl	6	11.3	22	41.5	25	47.2	53	100		
	21ve üstü	4	3.8	45	42.9	56	53.3	105	100		
Okul yönetimine ilişkin kararlara etkin katılmak	1-5 yıl	4	11.4	8	22.9	23	65.7	35	100	11.401	.180
	6-10 yıl	7	10.3	34	50.0	27	39.7	68	100		
	11-15 yıl	4	7.5	21	39.6	28	52.8	53	100		
	16-20 yıl	3	5.7	25	47.2	25	47.2	53	100		
	21ve üstü	6	5.9	52	51.0	44	43.1	102	100		
TKY çalışmalarını daha istekli ve bilinçli yürütmek	1-5 yıl	6	16.7	10	27.8	20	55.6	36	100	*	
	6-10 yıl	4	5.8	27	39.1	38	55.1	69	100		
	11-15 yıl	3	5.7	19	35.8	31	58.5	53	100		
	16-20 yıl	3	5.7	20	37.7	30	56.6	53	100		
	21ve üstü	7	3.8	49	46.7	52	49.5	105	100		
TKY ilkelerini sınıfta uygulayabilme becerisi kazanmak	1-5 yıl	5	14.3	10	28.6	20	57.1	35	100	21.918	.005
	6-10 yıl	5	7.2	19	27.5	45	65.2	69	100		
	11-15 yıl	3	5.8	19	36.5	30	57.7	52	100		
	16-20 yıl	9	17.0	17	32.1	27	50.9	53	100		
	21ve üstü	8	7.7	56	53.8	40	38.5	104	100		
Sınıfta teknolojik araçları etkili kullanmak	1-5 yıl	6	16.2	12	32.4	19	51.4	37	100	*	
	6-10 yıl	5	7.2	19	27.5	45	65.2	69	100		
	11-15 yıl	3	5.7	15	28.3	35	66.0	53	100		
	16-20 yıl	2	3.8	15	28.3	36	67.9	53	100		
	21ve üstü	6	5.6	43	40.2	58	54.2	107	100		
Öğrencilerin derste etkin katılımını sağlayacak yeni becerileri kazanmak	1-5 yıl	3	8.1	13	35.1	21	56.8	37	100	*	
	6-10 yıl	4	5.8	18	26.1	47	68.1	69	100		
	11-15 yıl	1	1.9	18	34.6	33	63.5	52	100		
	16-20 yıl	2	3.8	16	30.2	35	66	53	100		
	21ve üstü	5	4.7	44	41.1	58	54.2	107	100		
Yeni sorumluluklar alabilmek	1-5 yıl	4	11.1	13	36.1	19	52.8	36	100	5.889	.660
	6-10 yıl	8	11.6	29	42.0	32	46.4	69	100		
	11-15 yıl	5	9.4	17	32.1	31	58.5	53	100		
	16-20 yıl	5	9.4	18	34.0	30	56.6	53	100		
	21ve üstü	10	9.3	51	47.7	46	43.0	107	100		

Tablo-16'nın devamı;

Mesleki alanda gelişmek ve yükselmek	1-5 yıl	8	22.2	9	25.0	19	52.8	36	100	16.628	.034
	6-10 yıl	13	18.8	22	31.9	34	49.3	69	100		
	11-15 yıl	9	17.3	16	30.8	27	51.9	52	100		
	16-20 yıl	10	18.9	19	35.8	24	45.3	53	100		
	21 ve üstü	19	18.3	55	52.9	30	28.8	104	100		
Maddi bir yarar sağlamak(ek ücret verilmesi)	1-5 yıl	14	43.8	9	28.1	9	28.1	32	100	4.623	.797
	6-10 yıl	25	40.3	18	29.0	19	30.6	62	100		
	11-15 yıl	16	34.0	18	38.3	13	27.7	47	100		
	16-20 yıl	16	31.4	17	33.3	18	35.3	51	100		
	21 ve üstü	30	31.3	39	40.6	27	28.1	96	100		

*.Beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısı, toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı (%33 ile %22.2) için anlamlılık değeri yorumlanmamıştır.

Tablo-16 incelendiğinde;

1. "TKY ile ilgili daha fazla ve doğru bilgi edinmek"maddesinde 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerin %55.6'sı "kısmen", %41.7'si "çok"; 6-10 yıl arasında olanların %44.1'i "kısmen", %48.5'i "çok"; 11-15 yıl arasında olanların %28.8'i "kısmen", %63.5'i "çok"; 16-20 yıl arasında olanların %35.8'i "kısmen", %54.7'si "çok" ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların %46.7'si "kısmen", %48.6'sı "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir.
2. "Eğitimde TKY'nin geliştirilmesine katkı sağlamak" maddesinde 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerin %36.1'i "kısmen", %58.3'ü "çok"; 6-10 yıl arasında olanların %35.8'i "kısmen", %55.9'u "çok"; 11-15 yıl arasında olanların %26.9'u "kısmen", %63.5'i "çok"; 16-20 yıl arasında olanların %41.5'i "kısmen", %47.2'si "çok" ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların %42.9'u "kısmen", %53.3'ü "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir.
3. "Okul yönetimine ilişkin kararlara etkin katılmak" maddesinde 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerin %22.9'u "kısmen", %65.7'si "çok"; 6-10 yıl %50'si "kısmen", %39.7'si "çok"; 11-15 yıl arasında olanların %39.6'sı "kısmen", %52.8'i "çok"; 16-20 yıl arasında olanların %47.2'si "kısmen", %47.2'si "çok" ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların %51'i "kısmen", %43.1'i "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir.

4. “TKY çalışmalarını daha istekli ve bilinçli yürütmek” maddesinde 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerin %27.8’i “kısmen”, %55.6’sı “çok”; 6-10 yıl arası olanların %39.1’i “kısmen”, %55.1’i “çok”; 11-15 yıl arasında olanların %35.8’i “kısmen”, %58.5’i “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %37.’si “kısmen”, %56.6’sı “çok” ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların %46.7’si “kısmen”, %49.5’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

5. “TKY ilkelerini sınıfta uygulayabilme becerisi kazanma” maddesinde 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerin %28.6’sı “kısmen”, %57.1’i “çok”; 6-10 yıl arasında olanların %27.5’i “kısmen”, %65.2’si “çok”; 11-15 yıl arasında olanların %36.5’i “kısmen”, %57.7’si “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %32.1’i “kısmen”, %50.9’u “çok” ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların %53.8’i “kısmen”, %38.5’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

6. “Sınıfta teknolojik araçları etkili kullanma” maddesinde 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerin %32.4’ü “kısmen”, %51.4’ü “çok”; 6-10 yıl %27.5’i “kısmen”, %65.2’si “çok”; 11-15 yıl arasında olanların %28.3’ü “kısmen”, %66’sı “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %28.3’ü “kısmen”, %67.9’u “çok” ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların %40.2’si “kısmen”, %54.2’si “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

7. “Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak yeni beceriler kazanma” maddesinde 1-5 yıl arasındaki öğretmen ve yöneticilerin %35.1’i “kısmen”, %56.8’i “çok”; 6-10 yıl arasında olanların %26.1’i “kısmen”, %68.1’i “çok”; 11-15 yıl arasında olanların %34.6’sı “kısmen”, %63.5’i “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %30.2’si “kısmen”, %66’sı “çok” ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların %41.1’i “kısmen”, %54.2’si “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

8. “Yeni sorumluluklar alabilmek” maddesinde 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerin %36.1’i “kısmen”, % 52.8’i “çok”, 6-10 yıl %42’si “kısmen”, %46.4’ü “çok”; 11-15 yıl arasında olanların %32.1’i “kısmen”, %58.5’i “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %34’ü “kısmen”, %56.6’sı “çok” ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların %47.7’si “kısmen”, %43’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

9. “Mesleki alanda gelişme ve yükselme” maddesinde 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerin %22.2’si “hiç”, %52.8’i “çok”, 6-10 yıl %18.8’i “hiç”, %49.3’ü “çok”; 11-15 yıl arasında olanların %17.3’ü “hiç”, %51.9’u “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %18.9’u “hiç”, %45.3’ü “çok” ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların %18.3’ü “hiç”, %28.8’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

10. “Maddi bir yarar sağlama” maddesinde 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerin %43.8’i “hiç”, %28.1’i “çok”; 6-10 yıl arasında olanların %40.3’ü “hiç”, %30.6’sı “çok”; 11-15 yıl arasında olanların %34’ü “hiç”, %27.7’si “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %31.4’ü “hiç”, %35.3’ü “çok” ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların %31.3’ü “hiç”, %28.1’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo-16’ya bakıldığında öğretmen ve yöneticilerin mesleki kıdeme göre ETKY ile ilgili eğitim öncesi beklentilerinin “kısmen” ya da “çok” seçeneğinde yoğunlaştığı ancak 10. maddede 1-5 yıl ve 6-10 arasında mesleki kıdeme sahip olanlardan “hiç” diyenlerin yüzdesinin “çok” diyenlerden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

Mesleki kıdeme göre öğretmen ve yönetici görüşleri arasında “TKY ilkelerini sınıfta uygulayabilme becerisi kazanmak” .005 ($p < .05$) ve “mesleki alanda gelişmek yükselmek” 034 ($p < .05$) maddelerinde anlamlı bir fark vardır. Diğer maddelerde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde ise araştırmaya katılan yöneticilerden 3’ü TKY eğitimleri ile ilgili hiçbir beklentilerinin olmadığını belirtirken diğer 7 yönetici ise genel olarak şu beklentilere sahip olduklarını ifade etmişlerdir;

TKY felsefesi hakkında doğru bilgi edinme, TKY felsefesini okulda uygulayabilme yeterliliğini kazanma, merak duygusunu giderme, eğitimde çağdaş yönetim anlayışını yerleştirme isteği, okulda kaliteyi artırma, teknolojik araçları kullanabilme yeterliliği kazanma, mesleki ve kişisel gelişimi sağlama ve TKY’nin eğitim için önemli olduğunu kabul etme.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin ise sadece 2’si hiçbir beklentiye sahip olmadığını belirtirken, diğer 13 öğretmen ise eğitim öncesi beklentileriyle ilgili şunları ifade etmişlerdir;

Merak duygusunu giderme, TKY hakkında daha doğru ve ayrıntılı bilgi edinme, TKY felsefesini okulda uygulanmasını isteme, çağdaş eğitim ve yönetim anlayışının okula yerleştirilmesi, sorumluluk alma, okul kalitesini ve başarısının artmasını isteme, okul sorunlarına katılma, kalite bilincine sahip olma.

Görüşmeye katılan öğretmen ve yöneticilerin ETKY ile ilgili eğitim öncesi beklentilerine ilişkin görüşlerinin anket sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.2.3. Öğretmen ve Yöneticilerin ETKY İle İlgili HİE Programlarına Katılımlarını Arttırmak İçin Eğitim Öncesi Etkinliklerin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen ve yöneticilerin, ETKY ile ilgili HİE programlarına katılımı arttırmak için eğitim öncesi etkinliklerin gerçekleştirilmesine ilişkin okul türü, görev ve HİE katılma sayısına göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analizi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

4.2.3.1. ETKY İle İlgili HİE'ye Katılımı Arttırmak İçin Eğitim Öncesi Etkinliklerin Yerine Getirilmesinde Okul Türüne Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri İle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin okul türüne göre kalite eğitimlerine katılımlarını arttırmak için eğitim öncesi etkinliklerin yerine getirilmesine ilişkin görüşlerinin yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analizi sonuçları Tablo-17'de görülmektedir.

Tablo-17. ETKY İle İlgili HİE Programlarına Katılımı Arttırmak İçin Eğitim Öncesi Etkinliklerin Yerine Getirilmesine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

Eğitim Öncesi Etkinlikler	Okul Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
TKY eğitimlerinin faydalarına ilişkin motive edici açıklamaların yapılması	MLO	45	19.7	119	52.0	65	28.4	229	100	4.050	.132
	MLOOİO	26	29.5	37	42.0	25	28.4	88	100		
Eğitime katılma isteğini azaltabilecek sorunların çözülmesi	MLO	79	34.3	100	43.5	51	22.2	230	100	1.379	.502
	MLOOİO	35	39.8	32	36.4	21	23.9	88	100		
Eğitim ihtiyacımızın belirlenmesine ilişkin görüşlerin alınması	MLO	54	23.4	115	49.8	62	26.8	231	100	2.579	.275
	MLOOİO	28	31.8	37	42.0	23	26.1	88	100		
Eğitimin içeriğine ilişkin görüşlerin alınması	MLO	58	25.1	104	45.0	69	29.9	231	100	1.405	.495
	MLOOİO	28	31.5	38	42.7	23	25.8	89	100		
Eğitimin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin alınması	MLO	44	20.7	110	51.6	59	27.7	231	100	5.977	.050
	MLOOİO	28	33.7	33	39.8	22	26.5	83	100		

Tablo-17 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

1. “TKY eğitimlerinin faydalarına ilişkin motive edici açıklamaların yapılması” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %19.7’si “hiç”, %52’si “kısmen” ve %28.4’ü “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %29.5’i “hiç”, %42’si “kısmen”, %28.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Görüşmeye katılan MLO’dan 1 ve MLOOİO’dan 1 olmak üzere 2 yönetici, eğitim hakkında kendilerinin yeterince bilgilendirilmediğini belirtirken diğer yöneticiler bu konuda bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden ise MLO’dan 1 ve MLOOİO’dan 2 olmak üzere toplam 3 öğretmen, eğitim hakkında bilgilendirilmeden ve zorunlu görevlendirilme yapılarak eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir.

2. “Eğitime katılma isteğini azaltabilecek sorunların çözümlenmesi” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %34.3’ü “hiç”, %43.5’i “kısmen” ve %22.2’si “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %39.8’i “hiç”, %36.4’ü “kısmen”, %23.9’u “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

MLO’dan 2 ve MLOOİO’dan ise 1 yönetici, eğitime katılma isteğini azaltabilecek sorunları (zaman yetersizliği, ortamdan kaynaklanan sorunlar, ısınma, beslenme, ulaşım) yaşadıklarını belirtirken diğerleri bu tür sorunları yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

MLO’dan 5 ve MLOOİO’dan 5 olmak üzere toplam 10 öğretmen, derse yetişme, eğitim ortamının olumsuzluğu, beslenme, ısınma, eğitim programından kaynaklanan aksaklıklar, ulaşım sorunu, koordinasyon bozukluğu gibi eğitime katılma isteğini azaltabilecek sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

3. “Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin görüşlerinin alınması” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %23.4’ü “hiç”, %49.8’i “kısmen” ve %26.8’i “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %31.8’i “hiç”, %42’si “kısmen” %26.1’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

1 MLO’dan ve 1 MLOOİO’dan toplam 2 yönetici, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin görüşlerinin alınmadığını, bu konuda merkezden (Milli Eğitim Müdürlüğü ya da Milli Eğitim Bakanlığı) gelen görevlendirme ile eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir.

MLO'dan 3, MLOOİO'dan 1 olmak üzere toplam 4 öğretmen ise, genel olarak HİE konusunda görüşlerinin alınmadığını ve zorunlu görevlendirme ile eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden A.Ş. şu görüşleri ifade etmiştir;

(...) bilinen, aşına olduğumuz, daha önce gördüğümüz konularda tekrar tekrar eğitime alıyorlar. Neyi ne kadar biliyoruz bunu hiç sormadan bilenle bilmeyen herkesi aynı eğitime alıyorlar. Bu da katılımı çok düşürüyor (Görüşme, 22.05.2003).

4. "Eğitimin içeriğine ilişkin görüşlerin alınması" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %25.1'i "hiç", %45'i "kısmen" ve %29.9'u "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %31.5'i "hiç", %42.7'si "kısmen" %25.8'i "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

MLO'dan 1 yönetici 3 öğretmen, MLOOİO'dan ise 1 yönetici 1 öğretmen eğitimin içeriğine ilişkin görüşlerinin alınmadığını belirtmişlerdir. Yöneticilerden R.G. bu konu ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir;

(...) düzenlenen eğitimlerle ilgili bizim görüşümüz alınmadan doğrudan "şu konuda eğitimler düzenlenecektir; bu konuyla ilgili görevlendirme yapınız" şeklinde emri vaki yapılması istekli katılımı azaltmaktadır (Görüşme, 27.06.2003).

Öğretmenlerden ise G.T, K.S bu konuda şu görüşleri dile getirmişlerdir;

(...) TKY ve diğer konularda yapılacak eğitim hakkında görüşlerimizin alınmaması aktif katılımı engelleyen olumsuz bir etken. Bizi ilgilendiren bir eğitim yapılıyor, ancak bizim görüşümüz alınmıyor. En azından neyi ne kadar bildiğimizi anlamak için bir anket yapılabilir ve ihtiyaca göre eğitim yapılabilir. Bu öğretmenleri olumlu yönde etkiler. Görüşlerimin sorulması, beni, hem mutlu eder hem de eğitime istekli katılmamı sağlar (G.T, Görüşme, 26.05.2003).

(...) yapılacak eğitimlerin içeriğine ilişkin bizim görüşlerimiz alınmadan kendi kafalarına göre eğitim düzenliyorlar (K.S, Görüşme, 22.06.2003).

5. "Eğitimin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin alınması" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %20.7'si "hiç", %51.6'sı "kısmen" ve %27.7'si "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %33.7'si "hiç", %39.8'i "kısmen" %26.5'i "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

MLO ve MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında sadece eğitimin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin alınması maddesinde anlamlı bir fark .050 ($p=.05$) vardır. Diğer maddelerde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki okuldan da araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri genelde hiç ya da kısmen seçeneğinde yığılma göstermiştir. Ancak MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin çoğu görüşlerinin kısmen (%51.6) ve çok (%27.7) alındığını belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan MLOOİO öğretmenlerinden E.S. ve E.A. ile MLO yöneticilerinden R.G eğitimin değerlendirilmesi ile ilgili olarak şu görüşleri belirtmişlerdir.

(...) *Eğitim sonrası konuları anlayıp anlamadığımız ne kadar anladığımız hiç değerlendirilmedi* (E.S. Görüşme, 03.06.2003.)

(...) *Eğitim sonrasında ise bir değerlendirme yapılmadı. Bu eğitimin başarısı hakkında bir dönüt verilmeden sadece sertifika verip gönderdiler* (E.A. Görüşme, 03.06.2003).

(...) *Eğiticiler, TKY ile ilgili HİE'ye gereken önemi vermiyorlar ve bu nedenle de üstün körü bir eğitim ve değerlendirme yapılıyor. Eğitimcilerin bu umursamazlığı gönüllü ve etkin katılımı olumsuz etkiliyor* (R.G. Görüşme, 27.06.2003)

4.2.3.2. ETKY İle İlgili HİE'ye Katılımı Arttırmak İçin Eğitim Öncesi Etkinliklerin Yerine Getirilmesinde Görev Türüne Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri İle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görev türlerine göre kalite eğitimlerine katılımlarını arttırmak için eğitim öncesi etkinliklerin yerine getirilmesine ilişkin görüşlerinin yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analizi sonuçları Tablo-18'de görülmektedir.

Tablo-18. ETKY İle İlgili HİE Programlarına Katılımı Arttırmak İçin Eğitim Öncesi Etkinliklerin Yerine Getirilmesine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Görev Türüne Göre Dağılımı

Eğitim Etkinlikler	Öncesi	Görev Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
			f	%	f	%	f	%	f	%		
TKY eğitimlerinin faydalarına ilişkin motive edici açıklamaların yapılması		Yönetici	6	19.4	19	61.3	6	19.4	31	100	2.149	.341
		Öğretmen	6.5	22.7	137	47.9	84	29.4	286	100		
Eğitime katılma isteğini azaltabilecek sorunların çözülmesi		Yönetici	4	13.3	20	66.7	6	20.0	30	100	9.837	.007
		Öğretmen	110	38.2	112	38.9	66	22.9	288	100		
Eğitim ihtiyacımızın belirlenmesine ilişkin görüşlerin alınması		Yönetici	5	16.1	20	64.5	6	19.4	31	100	3.960	.138
		Öğretmen	77	26.7	132	45.8	79	27.4	288	100		
Eğitimin içeriğine ilişkin görüşlerin alınması		Yönetici	7	21.9	17	53.1	8	25.0	32	100	1.118	.572
		Öğretmen	79	27.4	125	43.4	84	29.2	288	100		
Eğitimin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin alınması		Yönetici	8	25.0	16	50.0	8	25.0	32	100	.101	.951
		Öğretmen	64	24.2	127	48.1	73	27.7	264	100		

Tablo-18 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

1. “TKY eğitimlerinin faydalarına ilişkin motive edici açıklamaların yapılması” maddesinde, yöneticilerin %19.4’ü “hiç”, %61.3’ü “kısmen”, %19.4’ü “çok”; öğretmenlerin ise %22.7’si “hiç”, %47.9’u “kısmen”, %29.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir.
2. “Eğitime katılma isteğini azaltabilecek sorunların çözülmesi” maddesinde, yöneticilerin %66.7’si “kısmen”, %20’si “çok”; öğretmenlerin ise %38.2’si “hiç”, %38.9’u “kısmen”, %22.9’u “çok” seçeneğini işaretlemiştir. Bu konuda yöneticiler daha çok olumlu görüşe sahip iken, öğretmenlerin ise daha çok olumsuz görüşe sahip olduğu söylenebilir.
3. “Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin görüşlerin alınması” maddesinde, yöneticilerin %16.1’i “hiç”, %64.5’i “kısmen”, %19.4’ü “çok”; öğretmenlerin ise %26.7’si “hiç”, %45.8’i “kısmen”, %27.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

Eğitim ihtiyacının belirlenmesine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin çoğunlukla kısmen ya da çok seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

4. “Eğitimin içeriğine ilişkin görüşlerin alınması”.maddesinde, yöneticilerin %21.9’u “hiç”, %53.1’i “kısmen”, %25’i “çok”; öğretmenlerin ise %27.4’ü “hiç”, %43.4’ü “kısmen”, %29.2’si “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

5. “Eğitimlerin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin alınması” maddesinde, yöneticilerin %25’i “hiç”, %50’si “kısmen”, %25’i “çok”; öğretmenlerin ise %24.2’si “hiç”, %48.1’i “kısmen”, %27.7’si “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin eğitime katılma isteğini azaltabilecek sorunların çözümlenmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark .007 ($p<.05$) vardır. Ancak diğer maddelerde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen ve yönetici görüşleri bütün maddelerde kısmen seçeneğinde yığılmıştır. Fakat “hiç” ve çok seçeneklerini işaretleyen öğretmen ve yönetici oranları birbirine yakındır.

4.2.3.3. ETKY İle İlgili HİE’ ye Katılımı Arttırmak İçin Eğitim Öncesi Etkinliklerin Yerine Getirilmesinde HİE’ ye Katılma Sayısına Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri İle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin HİE’ ye katılma sayısına göre kalite eğitimlerine katılımlarını arttırmak için eğitim öncesi etkinliklerin yerine getirilmesine ilişkin görüşlerinin yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analizi sonuçları Tablo-19’da görülmektedir.

Tablo-19 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

Tablo-19. ETKY İle İlgili HİE Programlarına Katılımı Arttırmak İçin Eğitim Öncesi Etkinliklerin Yerine Getirilmesine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin HİE'ye Katılma Sayısına Göre Dağılımı

Eğitim Öncesi Etkinlikler	HİE Katılma Sayısı	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
TKY eğitimlerinin faydalarına ilişkin motive edici açıklamaların yapılması	1-3 arası	60	26.2	108	47.2	61	26.6	229	100	8.627	.071
	4-6 arası	9	13.8	37	56.9	19	29.2	65	100		
	7 ve üstü	2	8.7	11	47.8	10	43.5	23	100		
Eğitime katılma isteğini azaltabilecek sorunların çözülmesi	1-3 arası	88	38.4	88	38.4	53	23.1	229	100	4.328	.363
	4-6 arası	21	31.8	32	48.5	13	19.7	66	100		
	7 ve üstü	5	21.7	12	52.2	6	26.1	23	100		
Eğitim ihtiyacımızın belirlenmesine ilişkin görüşlerin alınması	1-3 arası	69	30.0	100	43.5	61	26.5	230	100	13.256	.010
	4-6 arası	11	16.7	41	62.1	14	21.2	66	100		
	7 ve üstü	2	8.7	11	47.8	10	43.5	23	100		
Eğitimin içeriğine ilişkin görüşlerin alınması	1-3 arası	72	31.2	94	40.7	65	28.1	231	100	12.978	.011
	4-6 arası	12	18.2	38	57.6	16	24.2	66	100		
	7 ve üstü	2	8.7	10	43.5	11	47.8	23	100		
Eğitimin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin alınması	1-3 arası	62	28.7	96	44.4	58	26.9	216	100	14.148	.007
	4-6 arası	8	13.6	38	64.4	13	22.0	59	100		
	7 ve üstü	2	9.5	9	42.9	10	47.6	21	100		

1. “TKY eğitimlerinin faydalarına ilişkin motive edici açıklamaların yapılması” maddesinde, 1-3 arası kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %47.2’si “kısmen”, %26.6’sı “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %56.9’u “kısmen”, %29.2’si ise “çok”; 7 ve üstü katılanların %47.8’i “kısmen”, %43.5’i ise çok seçeneğini işaretlemişlerdir.

2. “Eğitime katılma isteğini azaltabilecek sorunların çözülmesi” maddesinde, 1-3 arası kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin, %38.4’ü “hiç”, %38.4’ü “kısmen”, 4-6 kez arası eğitime katılanların % 31.8’i “hiç”, %48.5’i “kısmen”, 7 ve üstü katılanların %21.7’si “hiç”, %52.2’si “kısmen” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Eğitime katılma isteğini azaltabilecek sorunların ya hiç çözülmediğini, ya da kısmen çözümlendiğini söyleyebiliriz. Ancak 1-3 arası eğitime katılanlardan hiç çözülmediğini belirtenlerin oranı, 4-6 kez arası ve 7 ve üstü eğitime katılanlara göre daha çok olduğu görülmektedir.

3. “Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin görüşlerinin alınması” maddesinde, 1-3 arası kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin, %30’u “hiç”, %43.5’i “kısmen”, %26.5’i “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %16.7’si “hiç”, %62.1’i “kısmen”, %21.2’si “çok”; 7 ve üstü katılanların %8.7’si “hiç”, %47.8’i “kısmen” ve %43.5’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

4. “Eğitim içeriğinin belirlenmesine ilişkin görüşlerinin alınması” maddesinde, 1-3 arası kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin, %31.2’si “hiç”, %40.7’si “kısmen”, %28.1’i “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %18.2’si “hiç”, %57.6’sı “kısmen”, %24.2’si “çok”; 7 ve üstü katılanların %8.7’si “hiç”, %43.5’i “kısmen” ve %47.8’i “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

5. “Eğitim değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin alınması” maddesinde, 1-3 arası kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin, %28.7’si “hiç”, %44.4’ü “kısmen”, %26.9’u “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %13.6’sı “hiç”, %64.4’ü “kısmen”, %22’si “çok”; 7 ve üstü katılanların %9.5’i “hiç”, %42.9’u “kısmen” ve %47.6’sı “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

4-6 kez arası ve 7 ve üstü eğitime katılan öğretmen ve yöneticiler, eğitim gereksinimlerinin ve içeriğinin belirlenmesine ve eğitimin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin, 1-3 arası katılanlara göre kısmen ya da çok alındığını belirtmişlerdir.

HİE katılma sayısına göre eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi .010 ($p<.05$), eğitim içeriğinin belirlenmesi .011 ($p<.05$) ve eğitimin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin alınması .007 ($p<.05$) maddelerinde öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı fark vardır.

4.2.4. ETKY İle İlgili HİE Programlarına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Süresinde Etkin Katılımlarını Etkileyen Koşulların Gerçekleştirilmesine İlişkin Bulgular

ETKY ile ilgili HİE programlarına Katılan öğretmen ve yöneticilerin, eğitim süresindeki etkin katılımlarını etkileyen koşulların gerçekleştirilmesine ilişkin okul türü ve mesleki kıdeme göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analizi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

HİE’yi veren kişiler bakımından, beklenen değeri, 5’ten küçük olan gözenek sayısı toplam gözenek sayısının %20’sini aştığı (%25.0 ile %37.5 arasında değişen

değerler) görüldüğünden, **Ki-Kare** anlamlılık testi sonuçlarıyla ilgili tablo burada verilmemiştir ve sonuçlar yorumlanmamıştır. Ancak araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin hemen hemen yarısı (%47.2, 151 kişi) TKY eğitimlerini, il formatörlerinden aldıklarını belirtmişlerdir. HİE veren kişiler açısından anlamlı fark çıkmamasının nedenleri, öğretmen ve yöneticilerin aynı düzeyde ve aynı eğitim programlarında yer almış olmaları olabilir.

4.2.4.1. ETKY İle İlgili HİE Programlarına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Türüne Göre Eğitim Süresinde Etkin Katılımlarını Etkileyen Koşullara İlişkin Bulgular

Öğretmen ve yöneticilerin ETKY ile ilgili HİE programlarında eğitime etkin katılımlarını etkileyen koşullara ilişkin görüşlerinin okul türüne göre, yüzde, frekans dağılımları ve **Ki-kare** sonuçları Tablo-20’de verilmiştir.

Tablo-20 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

Tablo-20. ETKY İle İlgili HİE Programına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Süresindeki Etkin Katılımlarını Sağlayan Koşulların Gerçekleştirilmesine İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

HİE Süresinde Etkin katılımın Sağlanması	Okul Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Verilen bilgilerin uygulanabilir nitelikte olması	MLO	26	11.3	148	64.6	55	21.0	229	100	2.883	.237
	MLOOİO	16	18.2	50	56.8	22	25.0	88	100		
Eğitimcilerin katılımcılarla açık iletişim kurması	MLO	12	5.2	141	61.3	77	33.5	230	100	20.198	.000
	MLOOİO	17	19.3	35	39.8	36	40.9	88	100		
TKY eğitimi veren kişilerin TKY alanında yeterli olması	MLO	23	10.1	138	60.8	66	29.1	227	100	.420	.811
	MLOOİO	10	11.4	50	56.8	28	31.8	88	100		
Motivasyonu artırıcı (maddi ve olmayan ödüllerin kullanılması)	MLO	118	51.5	78	34.1	33	14.4	229	100	.359	.836
	MLOOİO	47	53.4	27	30.7	14	15.9	88	100		
Katılımcıların deneyimlerine yer verilmesi	MLO	49	21.2	128	55.4	54	23.4	231	100	1.562	.458
	MLOOİO	21	23.9	42	47.7	25	28.4	88	100		
HİE konularında grup tartışmasına sıkça yer verilmesi	MLO	39	17.0	142	62.0	48	21.0	229	100	11.292	.004
	MLOOİO	27	30.7	37	42.0	24	27.3	88	100		
Örnek olay incelemesine yer verilmesi	MLO	63	27.6	121	53.1	44	19.3	228	100	3.622	.163
	MLOOİO	33	37.5	37	42.0	18	20.5	88	100		
Eğitimle ilgili teknolojik araçların etkin kullanımı	MLO	24	10.5	133	58.3	71	31.1	228	100	6.796	.033
	MLOOİO	19	21.6	47	53.4	22	25.0	88	100		
Eğitim ortamının ilgi çekici ve uygun düzenlenmesi	MLO	47	21.5	121	55.3	51	23.3	219	100	3.331	.189
	MLOOİO	27	31.4	41	47.7	18	20.9	86	100		

1. “Verilen bilgilerin uygulanabilir nitelikte olması” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %64.6’sı “kısmen”, %21’i “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %56.8’i “kısmen”, %25’inin “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

2. “Eğitimcilerin, katılımcılarla açık iletişim kurması” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin, %61.3’ü “kısmen”, %33.5’i “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %39.8’i “kısmen”, %40.9’u “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

3. “TKY eğitimini veren kişilerin TKY alanında yeterli olması” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin, %60.8’i “kısmen”, %29.1’i “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %56.8’i “kısmen”, %31.8’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

4. “Motivasyonu arttırıcı maddi ve maddi olmayan ödüllerin kullanılması” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin, %51.5’i “hiç”, %34.1’i “kısmen”, MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %53.4’ü “hiç”, %30.7’si “kısmen” seçeneğini işaretlemişlerdir.

TKY eğitimlerine etkin katılımı sağlayacak maddi ve maddi olmayan ödüllerin hiç kullanılmadığı ya da kısmen kullanıldığı söylenebilir. Bu konuda MLO ile MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında farklılığın olmasının nedeni, bazı öğretmenlerin şehir dışında düzenlenen eğitimlere katılmış olmaları olabilir. Şehir dışında düzenlenen eğitimlerde, temel gereksinimleri karşılamak amacıyla maddi niteliği olan ödüllerin kullanılması olabilir.

5. “Katılımcıların deneyimlerine yer verilmesi” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin, %21.2’si “hiç”, %55.4’ü “kısmen”, %23.4’ü “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %23.9’u “hiç”, %47.7’si “kısmen”, %28.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

6. “HİE konularında grup tartışmasına sıkça yer verilmesi” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin, %17’si “hiç”, %62’si “kısmen”, %21’i “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %30.7’si “hiç”, %42’si “kısmen”, %27.3’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Bu konuda MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin, MLO’daki öğretmen ve yöneticilere oranla daha olumsuz bir görüşe sahip olduğu söylenebilir.

7. “Örnek olay incelemesine sıkça yer verilmesi” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin, %27.6’sı “hiç”, %53.1’i “kısmen”, %19.3’ü “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %37.5’i “hiç”, %42’si “kısmen”, %20.5’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

8. “Eğitimle ilgili teknolojik araçların etkin kullanımı” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin, %10.5’i “hiç”, %58.3’ü “kısmen”, %31.1’i “çok”;

MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %21.6'sı “hiç”, %53.4'ü “kısmen”, %25'i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin eğitim sırasında teknolojik araçların daha az kullanıldığını belirttikleri görülmektedir.

9. “Eğitim ortamının ilgi çekici ve uygun düzenlenmesi” maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin, %21.5'i “hiç”, %55.3'ü “kısmen”, %23.3'ü “çok”; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %31.4'ü “hiç”, %47.7'si “kısmen”, %20.9'u “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Öğretmen ve yöneticilerin eğitim süresindeki etkin katılımlarını sağlayabilecek olan koşulların genellikle hiç yerine getirilmediği ya da kısmen getirildiği görülmektedir. Ancak TKY eğitimine etkin katılımı sağlayacak koşulların, MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin, MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilere göre daha çok yerine getirildiği belirtmesi, eğitim etkinliklerinin bütün okullar için aynı derecede planlı ve sistemli uygulanmadığını veya bu konuda farklı uygulamaların olduğunu gösterebilir.

MLO'daki öğretmen ve yöneticilerle, MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında “eğitimcilerin katılımcılarla açık iletişim kurması” .000 ($p<.05$), “HİE konularında grup tartışmasına sıkça yer verilmesi” .004($p<.05$) ve “eğitimle ilgili araçların etkin kullanımı” maddelerinde anlamlı bir fark .033($p<.05$) bulunmuştur.

4.2.4.2. ETKY İle İlgili HİE Programlarına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Kıdeme Göre Eğitim Süresinde Etkin Katılımlarını Etkileyen Koşullara İlişkin Bulgular

Öğretmen ve yöneticilerin ETKY ile ilgili HİE programlarında eğitime etkin katılımlarını etkileyen koşullara ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre yüzde ve frekans dağılımları ve Ki-Kare sonuçları Tablo-21'de verilmiştir.

Tablo-21 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

Tablo-21. ETKY İle İlgili HİE Programına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Süresindeki Katılım Derecelerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

HİE Süresinde Etkin Katılımın Sağlanması	Mesleki Kıdem	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Verilen bilgilerin uygulanabilir nitelikte olması	1-5 yıl	7	18.7	25	67.6	5	13.5	37	100	15.395	.052
	6 -10 yıl	12	17.6	48	70.6	8	11.8	68	100		
	11-15 yıl	7	13.5	32	61.5	13	25.0	52	100		
	16-20 yıl	4	7.5	30	56.6	19	35.8	53	100		
	21 ve üstü	12	11.2	63	58.9	32	29.9	107	100		
Eğitimcilerin katılımcılarla açık iletişim kurması	1-5 yıl	5	13.5	18	48.6	14	37.8	37	100	6.688	.571
	6 -10 yıl	7	10.1	40	58.0	22	31.9	69	100		
	11-15 yıl	6	11.8	30	58.8	15	29.4	51	100		
	16-20 yıl	6	11.3	25	47.2	22	41.5	53	100		
	21 ve üstü	5	4.6	63	58.3	40	37.0	108	100		
TKY eğitimi veren kişilerin TKY alanında yeterli olması	1-5 yıl	6	16.7	15	41.7	15	41.7	36	100	10.114	.257
	6 -10 yıl	7	10.3	47	69.1	14	20.6	68	100		
	11-15 yıl	7	13.5	31	59.6	14	26.9	52	100		
	16-20 yıl	5	9.6	29	55.8	18	34.6	52	100		
	21 ve üstü	8	7.5	66	61.7	33	30.8	107	100		
Motive Edici (maddi ve maddi olmayan ödüllerin kullanılması)	1-5 yıl	22	59.5	10	27.0	5	13.5	37	100	10.994	.202
	6 -10 yıl	42	60.9	21	30.4	6	8.7	69	100		
	11-15 yıl	29	55.8	19	36.5	4	7.7	52	100		
	16-20 yıl	22	41.5	19	35.8	12	22.6	53	100		
	21 ve üstü	50	47.2	36	34.0	20	18.9	106	100		
Katılımcıların deneyimlerine yer verilmesi	1-5 yıl	7	18.9	22	59.5	8	21.6	37	100	14.114	.079
	6 -10 yıl	11	15.9	45	65.2	13	18.8	69	100		
	11-15 yıl	16	30.8	29	55.8	7	13.5	52	100		
	16-20 yıl	11	20.8	24	45.3	18	34.0	53	100		
	21 ve üstü	25	23.1	50	46.3	33	30.6	108	100		
HİE konularında grup tartışmasına sıkça yer verilmesi	1-5 yıl	11	30.6	18	50.0	7	19.4	36	100	20.325	.009
	6 -10 yıl	14	20.3	43	62.3	12	17.4	69	100		
	11-15 yıl	18	34.6	22	42.3	12	23.1	52	100		
	16-20 yıl	9	17.0	25	47.2	19	35.8	53	100		
	21 ve üstü	14	13.1	71	66.4	22	20.6	107	100		
Örnek olay incelemesine yer verilmesi	1-5 yıl	12	33.3	18	50.0	6	16.7	36	100	12.560	.128
	6 -10 yıl	16	23.2	44	63.8	9	13.0	69	100		
	11-15 yıl	20	38.5	25	48.1	7	13.5	52	100		
	16-20 yıl	16	30.2	21	39.6	16	30.2	53	100		
	21 ve üstü	22	30.2	50	47.2	24	22.6	106	100		
Eğitimle ilgili teknolojik araçların etkin kullanımı	1-5 yıl	8	22.2	15	41.7	13	36.1	36	100	14.563	.068
	6 -10 yıl	8	11.6	46	66.7	15	21.7	69	100		
	11-15 yıl	8	15.4	35	67.3	9	17.3	52	100		
	16-20 yıl	6	11.3	25	47.2	22	41.5	53	100		
	21 ve üstü	13	12.3	59	55.7	34	32.1	106	100		
Eğitim ortamının ilgi çekici ve uygun düzenlenmesi	1-5 yıl	12	36.4	13	39.4	8	24.2	33	100	16.981	.030
	6 -10 yıl	14	20.9	46	68.7	7	10.4	67	100		
	11-15 yıl	15	31.3	25	52.1	8	16.7	48	100		
	16-20 yıl	12	23.1	25	48.1	15	28.8	52	100		
	21 ve üstü	21	20.0	53	50.5	31	29.5	105	100		

1. “Verilen bilgilerin uygulanabilir nitelikte olması” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %18.7’ si “hiç”, %67.6’sı “kısmen”, %13.5’i “çok”; 6.10 yıl arasında olanların %17.6’sı “hiç”, %70.6’sı “kısmen”, %11.8’i “çok”;

11-15 yıl arasında olanların %13.5'i "hiç", %61.5'i "kısmen", %25'i "çok"; 16-20 yıl arasında olanların %7.5'i "hiç", %56.6'sı "kısmen", %35.8'i "çok"; 21 ve üstü olanların %11.2'si "hiç", %58.9'u "kısmen", %29.9'u "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir.

Öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğu, verilen bilgilerin kısmen uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Ancak mesleki kıdemi yüksek olanlar, verilen bilgilerin daha çok uygulanabilir olduğu görüşündedirler.

2. "Eğitmcilerin katılımcılarla açık iletişim kurması" maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların, %48.6'sı "kısmen", %37.8'i "çok"; 6.10 yıl arasında olanların %58'i "kısmen", %31.9'u "çok"; 11-15 yıl arasında olanların %58.8'i "kısmen", %29.4'ü "çok"; 16-20 yıl arasında olanların %47.2'si "kısmen", %41.5'i "çok"; 21 ve üstü olanların %58.3'ü "kısmen", %37'si "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

3. "TKY eğitimini veren kişilerin TKY alanında yeterli olması" maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların, %41.7'si "kısmen", %41.7'si "çok"; 6.10 yıl arasında olanların %69.1'i "kısmen", %20.6'sı "çok"; 11-15 yıl arasında olanların %59.6'sı "kısmen", %26.9'u "çok"; 16-20 yıl arasında olanların %55.8'i "kısmen", %34.6'sı "çok"; 21 ve üstü olanların %61.7'si "kısmen", %30.8'i "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğu, TKY eğitimlerini veren kişilerin TKY alanında kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

4. "Motive edici (maddi ve maddi olmayan) olmayan ödüllerin kullanılmasına " maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %59.5'i "hiç", %27'si "kısmen", %13.5'i "çok"; 6.10 yıl arasında olanların %60.9'u "hiç", %30.4'ü "kısmen", %8.7'si "çok"; 11-15 yıl arasında olanların %55.8'i "hiç", %36.5'i "kısmen", %7.7'si "çok"; 16-20 yıl arasında olanların %41.5'i "hiç", %35.8'si "kısmen", %22.6'sı "çok"; 21 ve üstü olanların %47.2'si "hiç", %34'ü "kısmen", %18.9'u "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir.

1-5 yıl ve 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmen ve yöneticilerin, TKY eğitimleri süresinde motive edici ödüllerin hiç kullanılmadığını ya

da kısmen kullanıldığını belirtenlerin oranı 16-20 yıl ve 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olanlardan daha yüksektir.

5. “Katılımcıların deneyimlerine yer verilmesi ” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %18.9’u “hiç”, %59.5’i “kısmen”, %21.6’sı “çok”; 6.10 yıl arasında olanların %15.9’u “hiç”, %65.2’si “kısmen”, %18.8’i “çok”; 11-15 yıl arasında olanların %30.8’i “hiç”, %55.8’i “kısmen”, %13.5’i “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %20.8’i “hiç”, %45.3’ü “kısmen”, %34’ü “çok”; 21 ve üstü olanların %23.1’i “hiç”, %46.3’ü “kısmen”, %30.6’sı “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin katılımcıların deneyimlerine yer verilmesine ilişkin görüşlerinin birbirine yakın olduğu; ancak 16-20 yıl ve 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların katılımcıların deneyimlerine daha çok yer verildiğini belirttikleri görülmektedir.

6. “HİE konularında grup tartışmasına sıkça verilmesi” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %30.6’sı “hiç”, %50’si “kısmen”, %19.4’ü “çok”; 6.10 yıl arasında olanların %20.3’ü “hiç”, %62.3’ü “kısmen”, %17.4’ü “çok”; 11-15 yıl arasında olanların %34.6’sı “hiç”, %42.3’ü “kısmen”, %23.1’i “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %17’si “hiç”, %47.2’si “kısmen”, %35.8’i “çok”; 21 ve üstü olanların %13.1’i “hiç”, %66.4’ü “kısmen”, %20.6’sı “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Grup tartışmasına, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar, 16-20 yıl arası ve 21 ve üstü mesleki kıdeme olanlardan daha az yer verildiğini belirttikleri görülmektedir.

7. “Örnek olay İncelemesine yer verilmesi” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %33.3’ü “hiç”, %50’si “kısmen”, %19.4’ü “çok”; 6.10 yıl arasında olanların %20.3’ü “hiç”, %62.3’ü “kısmen”, %17.4’ü “çok”; 11-15 yıl arasında olanların %34.6’sı “hiç”, %42.3’i “kısmen”, %23.1’i “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %17’i “hiç”, %47.2’si “kısmen”, %35.8’i “çok”; 21 ve üstü olanların %13.1’i “hiç”, %66.4’ü “kısmen”, %20.6’sı “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

8. “Eğitimle ilgili teknolojik araçların etkin kullanımı” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %22.2’si “hiç”, %41.7’si “kısmen”, %36.1’i “çok”; 6-10 yıl arasında olanların %11.6’sı “hiç”, %66.7’si “kısmen”, %21.7’si “çok”; 11-15 yıl arasında olanların %15.4’ü “hiç”, %67.3’ü “kısmen”, %17.3’ü “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %11.3’ü “hiç”, %47.2’si “kısmen”, %41.5’i “çok”; 21 ve üstü olanların %12.3’ü “hiç”, %55.7’si “kısmen”, %32.1’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

9. “Eğitim ortamının ilgi çekici ve uygun düzenlenmesi” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %36.4’ü “hiç”, %39.4’ü “kısmen”, %24.2’si “çok”; 6-10 yıl arasında olanların %20.9’u “hiç”, %68.7’si “kısmen”, %10.4’ü “çok”; 11-15 yıl arasında olanların %31.3’ü “hiç”, %52.1’i “kısmen”, %16.7’si “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %21.3’ü “hiç”, %48.1’i “kısmen”, %28.8’i “çok”; 21 ve üstü olanların %20’si “hiç”, %50.5’i “kısmen”, %29.5’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Öğretmen ve yöneticilerin mesleki kıdeme göre görüşleri arasında “HİE konularında grup tartışmasına sıkça yer verilmesi” .090 ($p < .05$) ve “Eğitim ortamının ilgi çekici ve uygun olması” .030 ($p < .05$) maddelerinde anlamlı fark bulunmuştur. Diğer maddelerde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. “Verilen bilgilerin uygulanabilir nitelikte olması” maddesinin ise anlamlılık değerine yakın olması .052 ($p < .05$) dikkat çekmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin katıldıkları eğitim programlarının düzenlendiği ortam, eğitime katılan kişi sayısı, eğitimi veren kişilerin kullandıkları yöntemler bu farklılıkların nedeni olabilir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmen ve yöneticilerin, mesleki kıdemi düşük olan öğretmen ve yöneticilere göre ilgili maddelerin daha çok yerine getirildiğini belirtmeleri bu farklılığın kaynağı olabilir.

Yapılan görüşmelerde, yöneticilerden 3’ü eğitim sürecine etkin bir şekilde katıldığını belirtirken, diğerleri kalite eğitimlerinin kendileri için etkili, verimli geçmediğini belirtmişlerdir. Yöneticiler, eğitim süresindeki etkin katılımlarını etkileyen etkenlere ilişkin şu görüşleri belirtmişlerdir;

Eğiticilerin TKY alanındaki yetersizliği, alanında uzman olma, tartışma, soru-cevap, örneklendirme, eğiticilerin etkili ve yakın iletişim kurması, kavram karmaşasının yaşanması, kavramların soyut anlatılması, eğiticilerin TKY felsefesini ve kültürünü benimsememeleri, eğiticilerin eğitimi önemsemesi, diğer katılımcıların isteksizliği, bilgilerin uygulanabilirliğinin olmaması (mevcut sisteme uygun olmayışı)

Görüşmeye katılan yöneticilerden S.U. ve R.G. bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

(...) katıldığım HİE programlarının bazıları iyi bazıları da kötüydü diyebilirim. TKY konusunun yeni olmasından dolayı anlatımda bazı sorunlar oldu; örneğin TKY'deki "müşteri, kar, ürün, müşteri memnuniyeti vb." gibi bazı kavramlar tam olarak kavratılamadı. TKY'nin ne olduğu çok soyut bilgilerle anlatıldı ve birden fazla yabancı olduğumuz konu aynı anda verilmeye çalışıldığından ilk katıldığım eğitimlerden fazla yararlanamadım (S.U. Görüşme, 27.06.2003).

(...) kursa katılanlar ve bu eğitimleri verenler TKY'ye inanmadığı için çok yararlı olduğunu söyleyemem. Eğitim sırasında gereksiz çok tartışma yaşanıyor. Eğiticiler, TKY ile ilgili HİE'ye gereken önemi vermiyorlar ve bu nedenle de üstün körü bir eğitim ve değerlendirme yapılıyor. Eğitimcilerin bu umursamazlığı eğitim süresinde etkin katılımı olumsuz etkiliyor (R.G. Görüşme; 27.06.2003).

Kalite uzmanlarından eğitim alan yönetici A.A ise bu konuda şunları ifade etmiştir;

İlk defa Gazi Üni. Düzenlenen HİE kursuna katıldım ve eğitim çok etkili geçti. Ancak Adana'da düzenlenen eğitim çok verimli geçmedi. Bunun üzerine ben kendi çabalarım ile özel bir şirketten iki tane kalite uzmanı çağırdım ve okulumuzda bütün öğretmenlerin katıldığı bir kurs verildi. Bu kişilerin verdiği eğitim çok yararlı oldu ve öğretmenlerde zihniyetin değişmesinde çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu kişilerin TKY uzmanı olmaları, kalite eğitimini yurt dışında almış olmaları bence çok etkili oldu. TKY'nin nasıl uygulanacağına dair çok açık ve net bir bilgi verdiler. Bu kişilerin verdiği eğitim bizim ekip ruhunu oluşturmamızı sağladı. Çünkü bize ekip ruhunu nasıl oluşturacağımızı çok iyi anlattılar. Etkili iletişim, sürekli iyileştirme, müşteri memnuniyeti alanında çok somut bilgiler verdiler. Aynı zamanda da bizim okuldaki yaptığımız kalite çalışmalarına da sahip çıktılar. Eğitim veren kişilerin bu alanda çok iyi yetişmiş olması ve kalite kültürünü benimsemiş olması ve o coşkuyu karşısındakine yansıtabilmesi eğitimin başarısı açısından çok önemlidir (A.A.Görüşme, 24.06.2003).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin de bu konudaki görüşleri yöneticilerle benzerlik göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı TKY kavramını daha

okullarında uygulanmaya başlanmadan önce duyduklarını ve daha fazla bilgi edinmek için eğitimlere gönüllü olarak katıldıklarını belirtirken; diğer kısmı da okul yönetimi tarafından görevlendirilerek katıldığını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan 4 öğretmen ve 2 yönetici kalite alanında uzman olan kişilerden eğitim aldıklarını ve bu eğitimlerin, il formatörleri tarafından verilen eğitimlerden daha yararlı ve verimli olduğunu belirtmişlerdir.

Hem görevlendirme hem de istekli olarak katılan öğretmenlerin eğitim süresindeki etkin katılımlarını etkileyen etmenlerden genel olarak şu sonuçlar ortaya çıkmıştır;

Kısmen etkili katılım, yeni ve değişik konulara istekli ve etkili katılım, açık iletişim, katılımcıların görüşlerine yer verme, deneyimlerin paylaşılması, eğiticilerin alanında uzman olmaması, kuramsal bilginin ağırlıklı olması, kavram karmaşasının yaşanması, bilgilerin uygulanabilirliğinin düşük olması, içeriğin hep aynı olması, düz anlatım yöntemine ağırlık verilmesi, tartışma ve soru, cevap yönteminin kullanılması, örneklendirmenin olmaması/olması, bilgilerin somut ve anlaşılır sunulmaması, değişmemesi, istekli ve isteksiz katılımcıların aynı ortamda olması, eğiticilerin konuşma dilini etkili kullanamaması, TKY'nin eğitime uyarlanarak anlatılmaması, eğiticilerin TKY'ye inanmaması, katılımcıların öğrenme hızının farklı olması, farklı hazır bulunuşluk düzeyine sahip olma, eğiticilerin mesleki yeterlilikleri, katılımcı sayısının fazla olması.

Öğretmenlerden E.A ve G.T şu görüşleri belirtmişlerdir;

(...) bize eğitimi formatörler vermişti ama eğitimi etkili bir şekilde sunmadılar. TKY 'nin genel kavramlarından bahsedildi; fakat eğitime uyarlanarak anlatılmadı ve bazı kavramlarına tepki geldi. Örn. "müşteri" kavramı bize öğrenciyi müşteri olarak düşüneceksiniz, tam zamanında üretim, vizyon misyon vb. gibi kavramlar kafamızı karıştırdı.... 3 haftalık kurs bitti ama hala insanlar birbirlerine "vizyon, misyon ne demektir! bunu okulda nasıl oluşturacağız" diye soruyordu. TKY' yi eğitime uyarlanmış halini değil de genel olarak data show bize anlattılar; yapılan tartışmaların sonucu netleşmedi, kafamdaki kavram karmaşasını gidermediler; TKY' nin okulda nasıl uygulanabileceği tam olarak netleşmedi (...) (E.A. Görüşme, 03.06.2003).

TKY eğitimlerine aktif katılımı sağlayacak bir etkinlik yapılmıyor.(...) Bize bir ikram bile yapmıyorlar. Ayrıca eğitim veren kişiler bu alanda her şeyi bilmiyor. Sorduğum sorulara tam cevap alamıyordum. Bizimle iletişimleri iyi, tartışma da kullanılıyor; Ancak eğitimler TKY felsefesini benimsetecek düzeyde ve sürede verilmiyor. Katılımcıların aklında sürekli soru işareti kalıyor; Bu da etkin katılımı azaltıyor (...) (G.T.Görüşme, 26.05.2003).

Kalite uzmanlarından eğitim alan öğretmen B.B ise TKY eğitimleri süresine etkin katılımını sağlayan koşullarla ilgili ise şunları belirtmektedir;

TKY eğitimleri, eğitimi veren kişiye göre değişmektedir. Bence milli eğitimden gelen formatörler çok etkili bir şekilde anlatmadıkları için aktif bir katılım olmadı. Ya benden ya da onlardan kaynaklanan nedenlerden dolayı bilmiyorum ama ilk katıldığım eğitim hiç yararlı olmadı (...). Ancak daha sonra bizim okulda özel kuruluştan gelen kalite uzmanlarının etkili anlatımları beni çok etkiledi. İlk katıldığım kurs çok kalabalıktı. Eğitimcilerle de yabancı gibiydik. Bizim okuldaki uzmanın ise mimikleri, jestleri, ses tonu, sıcak iletişim kurması hepimizi çok etkiledi. Benim bu eğitimden sonra TKY' yi okulumuzda uygulayabileceğimize olan inancım arttı ve harekete geçtim. Bence iki eğitim arasındaki en önemli fark eğitim veren kişilerin TKY' ye inanıp inanmasıdır. Milli eğitimden gelen eğitimciler ellerinde yazılı bir metin vardı; onu okuyarak bize TKY'yi anlattılar. CD' den hazır bilgiyi bize sundular; ancak TKY'nin o heyecanını ve coşkusunu taşıyorlardı. Ayrıca aynı eğitim kursunda hem istekli hem de isteksiz kişilerin olması eğitime aktif katılımı engelledi (B.B. Görüşme, 25.06.2003).

Öğretmen ve yöneticilerin eğitim aldıkları kişilerin TKY alanındaki yeterliliği, sahip olduğu mesleki ve kişisel özellikleri, iletişim becerisi ve eğitimcinin mesleğindeki kariyeri TKY eğitimlerinin başarısı ve verimliliği üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.2.5. ETKY İle İlgili HİE Programlarının Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonunu Etkilemesine İlişkin Bulgular

ETKY ile ilgili HİE programlarının öğretmen ve yöneticilerin, iş motivasyonlarını etkilemesine ilişkin görüşlerinin okul türü, görev, mesleki kıdem ve HİE katılma sayısına göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analizi sonuçları sırasıyla verilmiştir.

4.2.5.1. ETKY İle İlgili HİE Programlarının, Okul Türüne Göre İş Motivasyonuna Etkisine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Eğitimde toplam kalite yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim programlarının, öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonuna etkisine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analiz sonuçları Tablo-22’de görülmektedir.

Tablo-22. ETKY İle İlgili HİE Programlarının Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonunu Etkileme Derecesinin Okul Türüne Göre Dağılımı

TKY Eğitimlerinin, İş Motivasyonuna Etkisi	Okul Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Okuldaki TKY kültürünü benimsememi sağladı	MLO	31	13.5	138	60.0	61	26.5	230	100	6.045	.049
	MLOOİO	18	20.2	40	44.9	31	34.8	89	100		
TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisini kazandırdı	MLO	34	14.7	145	62.8	52	22.5	231	100	7.364	.025
	MLOOİO	19	21.3	41	46.1	29	32.6	89	100		
Okul sorunlarının çözümüne daha istekli katılmamı sağladı	MLO	36	15.6	138	59.7	57	24.7	231	100	2.221	.329
	MLOOİO	23	13.6	37	53.4	28	33.0	88	100		
Okula bağlılığımı arttırdı	MLO	53	23.1	120	52.4	56	24.5	229	100	2.915	.233
	MLOOİO	23	26.1	37	42.0	28	31.8	88	100		
Mesleğimi daha değerli bulmamı sağladı	MLO	39	17.0	121	52.6	70	30.4	230	100	2.876	.237
	MLOOİO	19	21.6	37	42.0	32	36.4	88	100		
Arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışma isteğimi arttırdı	MLO	30	13.7	124	56.6	65	29.7	219	100	6.514	.039
	MLOOİO	12	13.6	37	42.0	39	44.3	88	100		

Tablo-22 incelendiğinde;

1. “Okuldaki TKY kültürünü benimsememi sağladı” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerden %60’ı “kısmen”, %26.5’i “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %44.9’u “kısmen”, %34.8’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.
2. “TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisi kazandırdı” MLO’daki öğretmen ve yöneticilerden %62.8’i “kısmen”, %22.5’i “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %46.1’i “kısmen”, %32.6’sı “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

3. “Okul sorunlarının çözümüne daha istekli katılmamı sağladı” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerden %59.7’si “kısmen”, %24.7’si “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %53.4’ü “kısmen”, %33’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

4. “Mesleğimi daha değerli bulmamı sağladı” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerden %23.1’i “hiç”, %52.4’ü “kısmen”, %24.5’i “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %26.1’i “hiç”, %42’si “kısmen”, %31.8’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

5. “Okula bağlılığımı arttırdı” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerden %17’si “hiç”, %52.6’sı “kısmen”, %30.4’ü “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %21.6’sı “hiç”, %42’si “kısmen”, %36.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

6. “Arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışma isteğimi arttırdı” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerden %56.6’sı “kısmen”, %29.7’si “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise, %42’si “kısmen”, %44.3’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Okul türüne göre öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında “okuldaki TKY kültürünü benimsememi sağladı” .049 ($p < .05$), “TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisi kazandırdı” .025 ($p < .05$) ve “arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışmamı sağladı” .039 ($p < .05$) maddelerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılığın kaynağı, öğretmenlerin aldıkları eğitimin sayısı ve eğitimin nasıl sunulduğu, TKY felsefesinin uygulanma biçimi ve derecesi olabilir.

4.2.5.2 ETKY İle İlgili HİE Programlarının Görev Türüne Göre İş Motivasyonuna Etkisine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Eğitimde toplam kalite yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim programlarının, öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonuna etkisine ilişkin görüşlerinin görev türüne yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analiz sonuçları Tablo-23’de görülmektedir.

Tablo-23. ETKY İle İlgili HİE Programlarının Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonunu Etkileme Derecesinin Görev Türüne Göre Dağılımı

TKY Eğitiminin, İş Motivasyonuna Etkisi	Görev Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Okuldaki TKY kültürünü benimsememi sağladı	Yönetici	5	15.6	17	53.1	10	31.3	32	100	.119	.942
	Öğretmen	44	15.3	161	56.1	82	28.6	287	100		
TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisini kazandırdı	Yönetici	10	31.3	12	37.5	10	31.3	32	100	7.728	.021
	Öğretmen	43	14.9	174	60.4	71	24.7	288	100		
Okul sorunlarının çözümüne daha istekli katılmamı sağladı	Yönetici	5	16.1	16	51.6	10	32.3	31	100	.625	.731
	Öğretmen	43	14.9	169	58.7	76	26.4	288	100		
Okula bağlılığımı arttırdı	Yönetici	10	32.3	13	41.9	8	25.8	31	100	1.389	.499
	Öğretmen	66	23.1	144	50.3	76	26.6	286	100		
Mesleğimi daha değerli bulmamı sağladı	Yönetici	10	32.3	12	38.7	9	29.0	31	100	4.633	.099
	Öğretmen	48	16.7	146	50.9	93	32.4	287	100		
Arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışma isteğimi arttırdı	Yönetici	6	18.8	14	43.8	12	37.5	32	100	1.324	.516
	Öğretmen	36	13.1	147	53.5	92	33.5	275	100		

Tablo-23 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

1. “Okuldaki TKY kültürünü benimsememi sağladı” maddesinde yöneticilerin %53.1’i “kısmen”, %31.3’ü “çok”; öğretmenlerin %56.1’i “kısmen”, %28.6’sı “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.
2. “TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisi kazandırdı” maddesinde yöneticilerin %31.3’ü “hiç”, %37.5’i “kısmen”, %31.3’ü “çok”; öğretmenlerin ise, %14.9’u “hiç” %60.4’ü “kısmen”, %24.7’si “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.
3. “Okul sorunlarının çözümüne daha istekli katılmamı sağladı” maddesinde yöneticilerin %51.6’sı “kısmen”, %32.3’ü “çok”; öğretmenlerin ise, %58.7’si “kısmen”, %26.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

4. “Okula bağlılığı arttırdı” maddesinde yöneticilerin %32.3’ü “hiç”, %41.9’u “kısmen”, %25.8’i “çok”; öğretmenlerin ise, %23.1’i “hiç”, %50.3’ü “kısmen”, %26.6’sı “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

5. “Mesleğimi daha değerli bulmamı sağladı” maddesinde yöneticilerin %32.3’ü “hiç”, %38.7’si “kısmen”, %29’u “çok”; öğretmenlerin ise, %16.7’si “hiç”, %50.9’u “kısmen”, %32.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

6. “Arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışmamı sağladı” maddesinde yöneticilerin %43.8’i “kısmen”, %37.5’i “çok”; öğretmenlerin ise, %53.5’i “kısmen”, %33.5’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Görev türüne göre öğretmen ve yönetici görüşleri arasında sadece “TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisi kazandırdı” maddesinde .021 ($p < .05$) anlamlı fark bulunmuştur. Diğer maddelerde anlamlı fark bulunmamıştır. Bu farklılığı kaynağı, öğretmenlerin TKY ilkelerini sınıfta daha çok uygulamaya istekli olmaları olabilir.

4.2.5.3. ETKY İle İlgili HİE Programlarının Mesleki Kıdeme Göre İş Motivasyonuna Etkisine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Eğitimde toplam kalite yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim programlarının, öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonuna etkisine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analiz sonuçları Tablo-24’de görülmektedir.

Tablo-24 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

Tablo-24. ETKY İle İlgili HİE Programlarının, Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonunu Etkileme Derecesinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

TKY Eğitiminin, İş Motivasyonuna Etkisi	Mesleki Kıdem	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Okuldaki TKY kültürünü benimsememi sağladı	1-5 yıl	10	27.0	15	40.5	12	32.4	37	100	16.251	.039
	6-10 yıl	15	21.7	38	55.1	16	23.2	69	100		
	11-15 yıl	10	18.9	30	56.6	13	24.5	53	100		
	16-20 yıl	8	15.1	29	54.7	16	30.2	53	100		
	21ve üstü	6	5.6	66	61.7	35	32.7	107	100		
TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisini kazandırdı	1-5 yıl	10	27.0	19	51.4	8	21.6	37	100	16.524	.035
	6-10 yıl	10	14.5	49	71.0	10	14.5	69	100		
	11-15 yıl	14	26.4	26	49.1	13	24.5	53	100		
	16-20 yıl	6	11.3	30	56.6	17	32.1	53	100		
	21ve üstü	13	12.0	62	57.4	33	30.6	108	100		
Okul sorunlarının çözümüne daha istekli katılmamı sağladı	1-5 yıl	7	18.9	24	64.9	6	16.2	37	100	15.884	.044
	6-10 yıl	11	15.9	45	65.2	13	18.8	69	100		
	11-15 yıl	12	23.1	24	46.2	16	30.8	52	100		
	16-20 yıl	8	15.1	24	45.3	21	39.6	53	100		
	21 ve üstü	10	9.3	68	63.0	30	27.8	108	100		
Okula bağlılığımı artırdı	1-5 yıl	11	30.6	19	52.8	6	16.7	36	100	15.620	.048
	6-10 yıl	16	23.2	36	52.2	17	24.6	69	100		
	11-15 yıl	19	36.5	19	36.5	14	26.9	52	100		
	16-20 yıl	11	20.8	21	39.6	21	39.6	53	100		
	21ve üstü	19	17.8	62	57.9	26	24.3	107	100		
Mesleğimi daha değerli bulmamı sağladı	1-5 yıl	11	29.7	17	45.9	9	24.3	37	100	13.919	.084
	6-10 yıl	11	16.2	38	55.9	19	27.9	68	100		
	11-15 yıl	12	23.1	28	53.8	12	23.1	52	100		
	16-20 yıl	9	17.0	19	35.8	25	47.2	53	100		
	21ve üstü	15	13.9	56	51.9	37	34.3	108	100		
Arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışma isteğimi artırdı	1-5 yıl	4	12.1	20	60.6	9	27.3	33	100	14.132	.078
	6-10 yıl	7	10.4	42	62.7	18	26.9	67	100		
	11-15 yıl	9	18.0	26	52.0	15	30.0	50	100		
	16-20 yıl	9	17.6	16	31.4	26	51.0	51	100		
	21ve üstü	13	12.3	57	53.8	36	34.0	106	100		

1. “Okuldaki TKY kültürünü benimsememi sağladı” maddesinde, öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %40.5’i “kısmen”, %32.4’ü “çok”, 6-10 yıl arasında olanların %55.1’i “kısmen”, %23.2’si “çok”; 11-15 yıl arasında olanların

%56.6'sı "kısmen", %24.5'i "çok"; 16.20 yıl arasında olanların %54.7'i "kısmen", %30.2'si "çok" ve 21 ve üstü olanların %61.7'si "kısmen", %32.7'si "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

2. "TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisi kazandırdı" maddesinde, öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %51.4'ü "kısmen", %21.6'sı "çok", 6-10 yıl arasında olanların %71'i "kısmen", %14.5'i "çok"; 11-15 yıl arasında olanların %49.1'i "kısmen", %24.5'i "çok"; 16.20 yıl arasında olanların %56.6'sı "kısmen", %32.1'i "çok" ve 21 ve üstü olanların %57.4'ü "kısmen", %30.6'sı "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir.

3. "Okul sorunlarının çözümüne daha istekli katılmamı sağladı" maddesinde, öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %64.9'u "kısmen", %16.2'si "çok", 6-10 yıl arasında olanların %65.2'si "kısmen", %18.8'i "çok"; 11-15 yıl arasında olanların %46.2'si "kısmen", %30.8'i "çok"; 16.20 yıl arasında olanların %46.2'si "kısmen", %39.6'sı "çok" ve 21 ve üstü olanların %63'ü "kısmen", %27.8'i "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir.

4. "Okula bağlılığımı arttırdı" maddesinde, öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %30.6'sı "hiç", %52.8'i "kısmen", %16.7'si "çok", 6-10 yıl arasında olanların %23.2'si "hiç", %52.2'si "kısmen", %24.6'sı "çok"; 11-15 yıl arasında olanların %36.5'i "hiç", %36.5'i "kısmen", %26.9'u "çok"; 16.20 yıl arasında olanların %20.8'i "hiç", %39.6'sı "kısmen", %39.6'sı "çok" ve 21 ve üstü olanların %17.8'i "hiç", %57.9'u "kısmen", %24.3'i "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir.

5. "Mesleğimi daha değerli bulmamı sağladı" maddesinde, öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasındakilerin %45.9'u "kısmen", %24.3'ü "çok", 6-10 yıl arasındakilerin %55.9'u "kısmen", %27.9'u "çok"; 11-15 yıl arasındakilerin %53.8'i "kısmen", %23.1'i "çok"; 16.20 yıl arasındakilerin %35.8'i "kısmen", %47.2'si "çok" ve 21 ve üstü olanların ise %51.9'u "kısmen", %34.3'ü "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir.

6. "Arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışma isteğimi arttırdı" maddesinde, öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasındakilerin %60.6'sı "kısmen", %27.3'ü "çok", 6-10 yıl arasındakilerin %62.7'si "kısmen", %26.9'u "çok"; 11-15 yıl arasındakilerin %52'si

“kısmen”, %30’u “çok”; 16.20 yıl arasında olanların %31.4’ü “kısmen”, %51’i “çok” ve 21 ve üstü olanların %53.8’i “kısmen”, %34’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Mesleki kıdeme göre öğretmen ve yönetici görüşleri arasında “okuldaki TKY kültürünü benimsememi sağladı”.039 ($p<.05$), “TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisi kazandırdı” .035 ($p<.05$), “okul sorunlarının çözümüne daha istekli katılmamı sağladı” .044 ($p<.05$) ve “okula bağlılığımı arttırdı” .048 ($p<.05$) maddelerinde anlamlı fark bulunmuştur. Diğer maddelerde ise anlamlı fark bulunmamıştır.

4.2.5.4. ETKY İle İlgili HİE Programlarının HİE Katılma Sayısına Göre İş Motivasyonuna Etkisine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Eğitimde toplam kalite yönetimi ile ilgili HİE programlarının, öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonuna etkisine ilişkin görüşlerinin HİE’ye katılma sayısına göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analiz sonuçları Tablo-25’de görülmektedir.

Tablo-25. ETKY İle İlgili HİE Programlarının, Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonunu Etkileme Derecesinin HİE Katılma Sayısına Göre Dağılımı

TKY Eğitiminin, İş Motivasyonuna Etkisi	HİE Katılma Sayısı	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Okuldaki TKY kültürünü benimsememi sağladı	1-3 arası	43	18.7	124	53.9	63	27.4	230	100	8.043	.090
	4-6 arası	3	4.5	41	62.1	22	33.3	66	100		
	7 ve üstü	3	13.0	13	56.5	7	30.4	23	100		
TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisini kazandırdı	1-3 arası	48	20.8	134	58.0	49	21.2	231	100	15.018	.005
	4-6 arası	3	4.5	38	57.6	25	37.9	66	100		
	7 ve üstü	2	8.7	14	60.9	7	30.4	23	100		
Okul sorunlarının çözümüne daha istekli katılmamı sağladı	1-3 arası	41	17.8	134	58.3	55	23.9	230	100	11.341	.023
	4-6 arası	4	6.1	42	63.6	20	30.3	66	100		
	7 ve üstü	3	13.0	9	39.1	11	47.8	23	100		
Okula bağlılığımı arttırdı	1-3 arası	62	27.1	110	48.0	57	24.9	229	100	4.905	.297
	4-6 arası	10	15.4	36	55.4	19	29.2	65	100		
	7 ve üstü	4	17.4	11	47.8	8	34.8	23	100		
Mesleğimi daha değerli bulmamı sağladı	1-3 arası	49	21.4	111	48.5	69	30.1	229	100	8.113	.088
	4-6 arası	6	9.1	38	57.6	22	33.3	66	100		
	7 ve üstü	3	13.0	9	39.1	11	47.8	23	100		
Arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışma isteğimi arttırdı	1-3 arası	35	15.6	122	54.2	68	30.2	225	100	9.758	.045
	4-6 arası	4	6.8	32	54.2	23	39.0	59	100		
	7 ve üstü	3	13.0	7	30.4	13	56.5	23	100		

Tablo-25 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

1. “Okuldaki TKY kültürünü benimsememi sağladı” maddesinde 1-3 arasında eğitime katılanların %53.9’u “kısmen”, %27.4’ü “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %62.1’i “kısmen”, %33.3’ü “çok”; 7 ve üstü eğitime katılanların %56.5’i “kısmen”, %30.4’ü ise “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.
2. “TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisi kazandırdı” maddesinde 1-3 arasında eğitime katılanların %58’i “kısmen, %21.2’si “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %57.6’sı “kısmen”, %37.9’u “çok”; 7 ve üstü eğitime katılanların %60.9’u “kısmen”, %30.4’ü ise “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.
3. “Okul sorunlarının çözümüne daha istekli katılmamı sağladı” maddesinde 1-3 arasında eğitime katılanların %58.3’ü “kısmen, %23.9’u “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %63.6’sı “kısmen”, %30.3’ü “çok”; 7 ve üstü eğitime katılanların %39.1’si “kısmen”, %47.8’i ise “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.
4. “Okula bağlılığımı arttırdı” maddesinde 1-3 arasında eğitime katılanların %48’i “kısmen, %24.9’u “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %55.4’ü “kısmen”, %29.2’si “çok”; 7 ve üstü eğitime katılanların %47.8’i “kısmen”, %34.8’i ise “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.
5. “Mesleğimi daha değerli bulmamı sağladı” maddesinde 1-3 arasında eğitime katılanların %48.5’i “kısmen, %30.1’i “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %57.6’sı “kısmen”, %33.3’ü “çok”; 7 ve üstü eğitime katılanların %39.1’i “kısmen”, %47.8’i ise “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.
6. “Arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışma isteğimi arttırdı” maddesinde 1-3 arasında eğitime katılanların %54.2’si “kısmen, %30.2’si “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %54.2’si “kısmen”, %39’u “çok”; 7 ve üstü eğitime katılanların %30.4’ü “kısmen”, %56.5’i ise “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

HİE’ye katılma sayısına göre öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında “TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisi kazandırdı” .005 ($p<.05$), “okul sorunlarının çözümüne daha istekli katılmamı sağladı”.023 ($p<.05$) ve “arkadaşlarımla işbirliği

inde çalışma isteğini arttırdı” .045 ($p<.05$) maddelerinde anlamlı fark bulunmuştur. 4-6 kez arası ve 7 ve üstü TKY eğitimine katılanların 1-3 kez arası katılanlara göre daha çok iş motivasyonlarının etkilendiğini söyleyebiliriz.

Görüşme yapılan yöneticilerin, ETKY ile ilgili HİE programlarının iş motivasyonlarını nasıl ve ne derece etkilediğine ilişkin görüşlerinden şu sonuçlar elde edilmiştir;

Sürekli eğitimin önemini kavrama, yeni beceriler kazanma, yeni bilgiler öğrenme isteği, istekli çalışma, içsel motivasyonun değişmemesi, mesleki gelişmenin etkilenmemesi, eğitime bakış açısının değişmesi, kendini lider olarak algılama, çağdaş eğitim düşüncesini uygulama, işbirliğinin artması, yeni disiplin anlayışı kazanma, yeni ve farklı kişisel deneyimlerden ve görüşlerden etkilenme, öğrenmeye ilginin artması, çalışma ortamını değiştirme, kendine güvenme, kişisel yaşamda yenilik.

Yöneticilerin bir kısmı (4 kişi) kalite eğitimlerinin ve bu anlayış doğrultusunda yapılan farklı içerikteki diğer eğitimlerin içsel motivasyonunu ve iş motivasyonunu hiç etkilemediğini ve eğitimlerin istekli katılımları sağlanmadan yapıldığını ve eğitimlerin etkili sunulmamasının iş motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Diğer yöneticiler ise kalite eğitimlerini kendi eğitim düşüncelerine uygun olduğu için çok etkili ve verimli geçtiğini belirtmişlerdir. Yöneticilerden A.A ve G.E. bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir

TKY eğitimlerinden sonra çağdaş eğitim düşüncesini okuluma uygulamak için fırsat buldum. TKY felsefesinde söz edilen bir çok konu benim eğitim düşünceme de uyuyor. Bu nedenle çok kolay benimsedim. Ayrıca eğitim sayesinde yeni insanlarla tanışmak, onlarla fikir alışverişinde bulunmak bende kişisel anlamda da bir değişim sağladı ve çalışma motivasyonumu da olumlu yönde etkiledi (...) (A.A. Görüşme, 24.06.2003).

Bu eğitimler sayesinde eğitime bakış açım değişti. Yeni bilgiler öğrenmek ve yeni insanlarla tanışmak öğrenme merakımı daha da arttırdı. TKY felsefesinin benim eğitim anlayışına uyması TKY'yi daha çabuk benimsememi ve uygulamaya geçmemi sağladı. Eğitimden sonra edindiğim bilgileri okuluma uygulamaya başladım. (...) Okuluma yeni bir şeyler yapmak, değişiklik yapmak, öğrendiğim bilgileri uygulamaya koymak çalışma motivasyonumu daha çok arttırdı (G.E. Görüşme, 17.06.2003).

Görüşme yapılan öğretmenlerin ise kalite ve bu kapsamdaki diğer eğitimlerinin iş motivasyonuna etkisine ilişkin görüşleri ise şöyle özetlenebilir;

İş motivasyonun artması, değişimin olmaması, kendine güvenin artması, mesleki gelişimin olması, yeni insanlarla tanışma ve farklı deneyimlerden yararlanma, eksikliklerini giderme, TKY felsefesine karşı olma, hoşgörülü olma, mesleki bağlılığın artması, saygınlığın artması, TKY'yi okulda ve sınıfta uygulama isteği, sorumluluk alma, yeni arayışlar içinde olma, kendini geliştirme arzusu, kalite geliştirme çalışmalarına öncülük etme, okul sorunlarına etkin katılım, eğitimde yeni bakış açısı kazanma, TKY çalışmalarını bilinçli yürütme.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden dördü, TKY eğitimlerinin iş motivasyonlarında hiçbir değişiklik sağlamadığını; mesleklerini severek yaptıkları için de içsel motivasyonda bir değişiklik olmadığını belirtirken, bir öğretmen eğitimlerin mesleki ve kişisel gelişiminde çok etkili olmadığını; bir başka öğretmen ise, TKY eğitimlerine kendi isteğiyle katıldığını ancak TKY felsefesinin özelleştirmenin bir alt basamağı olarak gördüğünü ve bu nedenle de okuldaki TKY çalışmalarına katılmadığını belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise TKY eğitimlerinin iş motivasyonu üzerinde çok olumlu bir etkisi olduğunu ancak edindiği bilgileri uygulama olanağını ve desteğini bulamamasının iş motivasyonunu düşürdüğünü belirtmiştir.

Öğretmenlerden B.K, M.K2 ve Z.E. kalite eğitimlerinin iş motivasyonuna, mesleki ve kişisel gelişimlerine etkisine ilişkin olarak şu görüşleri belirtmişlerdir;

Ben HİE'lerin çok yararlı olduğuna ve TKY hakkında daha fazla ve doğru bilgi edindiğime inanıyorum. Öncelikle eğitime bakış açım değişti; eksikliklerimi görüp telafi etme imkanı buldum. Farklı görüşler, düşünceler öğrenmek, benim yeni arayışlar içinde olmamı sağladı (...) monotonluktan kurtulmuş oldum. Bütün okulda kaliteyi ve başarıyı arttırmak için çaba göstermek beni mutlu ediyor. TKY çalışmalarına bilerek katılmak gönüllü katılımımı da artırıyor. TKY bilgileri, benim ufkumu genişletti; (...) bütün bunlar çalışma motivasyonumu da artırıyor (B.K. Görüşme, 10.06.2003).

(...) bu tür eğitimlere katıldıktan sonra eğitime bakış açım değişti. Okul sorunlarının çözümünde sistemi eleştirmek yerine, sorunun çözümünün bir parçası olmam gerektiğini öğrendim. Okulda kaliteli eğitim için nelerin yapılması gerektiğini ve benim bundaki sorumluluğumun ne olduğunu öğrendim. Ben mesleğimi severek ve

bıkmadan yapıyorum. Ama mesleğimle ilgili yenilikleri okulumda uygulamak ve iyi şeylerin olduğunu görmek beni mutlu ediyor. Yani TKY'nin çalışma motivasyonumu arttırdığını söyleyebilirim (M.K2, Görüşme, 10.06.2003).

TKY eğitimleri, kendime olan güvenimi arttırdı. Okula gelirken kendi kendime "ben bu konuyu çok iyi biliyorum, bu işi rahatça yapabilirim" diyordum. Yeni bilgiler öğrenmenin kazandırdığı bir güven duygusu oluştu. Mesleğimi daha çok sevdim ve okula daha rahat bir şekilde, ben bunları biliyorum diyerek geldim. TKY hakkında soru sorulan kişi olmuştum. Bu da çalışma motivasyonumu arttırmıştı (Z.E. Görüşme, 24.06.2003).

4.2.6. Öğretmen ve Yöneticilerin Okuldaki TKY Çalışmalarına Etkin Katılımlarını Sağlayan Nedenlere İlişkin Bulgular

Eğitimde TKY ile ilgili öğretmen ve yöneticilerin okuldaki TKY çalışmalarına etkin katılımlarını sağlayan nedenlere ilişkin görüşlerinin okul türü, eğitim durumu, mesleki kıdem ve HİE katılma sayısına göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analiz sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin görev türüne göre ETKY ile ilgili çalışmalara etkin katılımlarını sağlayan nedenlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık (.853 $p < .05$ ile .340 $p < .05$ arası değerler) bulunmamıştır. Araştırmanın içeriğini çok yoğunlaştırmamak düşüncesiyle sadece anlamlılık değerlerinin verilmesi uygun görülmüştür. Öğretmenlerin genel olarak %58.3'ü ve yöneticilerin ise %56.3'ü ilgili maddelerde etkin katılımları ile ilgili hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Görev türüne göre anlamlı bir farklılığın olmamasının nedeni, TKY felsefesinin ve ilkelerinin, eğitimde uygulanma gerekçelerinin hem öğretmenler hem de yöneticiler tarafından yeterince anlaşılamamış olması ve öğretmen ve yöneticilerden TKY felsefesine karşı olanların siyasi görüşleri ve TKY'nin ülke koşullarına uygun olmadığının düşünülmesi etkili olabilir.

4.2.6.1. Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Türüne Göre Okuldaki TKY Çalışmalarına Etkin Katılımlarını Sağlayan Nedenlere İlişkin Bulgular

Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki TKY çalışmalarına etkin katılımlarını sağlayan nedenlere ilişkin görüşlerinin yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analiz sonuçları Tablo-26'de görülmektedir.

Tablo-26. Öğretmen ve Yöneticilerin Okuldaki TKY Çalışmalarına Etkin Katılımlarını Sağlayan Nedenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı

TKY' ye Etkin Katılımı Sağlayan Nedenler	Okul Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Okulda sürekli gelişmenin amaç olarak kabul edilmesi	MLO	127	55.0	45	19.5	59	25.5	231	100	3.068	.216
	MLOOİO	54	60.7	10	11.2	25	28.1	89	100		
Okul başarısının artırılmasının önemli olması	MLO	129	56.1	30	13.0	71	30.9	230	100	1.306	.520
	MLOOİO	55	61.8	8	9.0	26	29.2	89	100		
Okulda daha kaliteli hizmet sunulmasının gerekli olması	MLO	128	55.4	24	10.4	79	34.2	231	100	4.217	.121
	MLOOİO	55	61.8	3	3.4	31	34.8	89	100		
Okulda daha çağdaş bir yönetim uygulamasının gerekli olması	MLO	129	55.8	25	10.8	77	33.3	231	100	2.482	.289
	MLOOİO	56	62.9	5	5.6	28	31.5	89	100		
Yönetici, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin artırılmasının önemli olması	MLO	131	56.7	21	9.1	79	34.2	231	100	1.289	.525
	MLOOİO	55	61.8	5	5.6	29	32.6	89	100		
Öğrenci ve velilerde kalite bilincinin oluşturulmasının önemli olması	MLO	130	56.3	31	13.4	70	30.3	231	100	2.966	.227
	MLOOİO	56	62.9	6	6.7	27	30.3	89	100		

Tablo- 26 incelendiğinde;

- 1.“Okulda sürekli gelişmenin amaç olarak kabul edilmesi” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %55’i “hiç”, %25.5’i “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %60.7’si “hiç”, %28.1’i “çok” seçeneğini işaretlemiştir.
2. “Okul başarısının artırılmasının önemli olması” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %56.1’i “hiç”, %30.9’u “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %61.8’i “hiç”, %29.2’si “çok” seçeneğini işaretlemiştir.
3. “Okulda daha kaliteli hizmet sunulmasının gerekli olması” maddesinin MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %55.4’ü “hiç”, %34.2’si “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %61.8’i “hiç”, %34.8’i “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

4. “Okulda daha çağdaş bir yönetim uygulamasının gerekli olması” maddesinin MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %55.8’i “hiç”, %33.3’ü “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %62.9’u “hiç”, %31.5’i “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

5. “Yönetici, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin artırılmasının önemli olması” maddesinin MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %56.7’si “hiç”, %34.2’si “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %61.8’i “hiç”, %32.6’sı “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

6. “Öğrenci ve velilerde kalite bilincinin oluşturulmasının önemli olması” maddesinin MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %56.3’ü “hiç”, %30.3’ü “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %62.9’u “hiç”, %30.3’ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki TKY çalışmalarına etkin katılımları ile ilgili görüşlerinin daha çok “hiç” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

4.2.6.2. Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Kıdeme Göre Okuldaki TKY Çalışmalarına Etkin Katılımlarını Sağlayan Nedenlere İlişkin Bulgular

Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki TKY çalışmalarına etkin katılımlarını sağlayan nedenlere ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki- Kare analiz sonuçları Tablo-27’de görülmektedir.

Tablo-27 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

Tablo-27. Öğretmen ve Yöneticilerin TKY Çalışmalarına Etkin Katılımı Sağlayan Nedenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

TKY' ye Etkin Katılımı Sağlayan Nedenler	Mesleki Kıdem	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	%	f		
Okulda sürekli gelişmenin amaç olarak kabul edilmesi	1-5 yıl	21	56.8	10	27.0	6	16.2	37	100	28.775	.000
	6-10 yıl	52	76.8	6	8.7	11	14.5	69	100		
	11-15 yıl	36	67.9	8	15.1	11	17.0	69	100		
	16-20 yıl	24	45.3	9	17.0	20	37.7	53	100		
	21 ve üstü	48	44.4	22	20.4	38	35.2	108	100		
Okul başarısının artırılmasının önemli olması	1-5 yıl	21	56.8	6	16.2	10	27.0	37	100	20.356	.009
	6-10 yıl	52	75.4	7	10.1	10	14.5	69	100		
	11-15 yıl	36	67.9	5	9.4	12	22.6	53	100		
	16-20 yıl	24	45.3	7	13.2	22	41.5	53	100		
	21 ve üstü	51	49.5	13	11.2	43	39.3	107	100		
Okulda daha kaliteli hizmet sunulmasının gerekli olması	1-5 yıl	21	56.8	4	10.8	12	32.4	37	100	19.727	.011
	6-10 yıl	52	75.4	4	5.8	13	18.8	69	100		
	11-15 yıl	36	67.9	3	5.7	14	26.4	53	100		
	16-20 yıl	24	45.3	6	11.3	23	43.4	53	100		
	21 ve üstü	50	47.2	10	9.3	48	43.5	108	100		
Okulda daha çağdaş bir yönetim uygulamasının gerekli olması	1-5 yıl	22	59.5	2	5.4	13	35.1	37	100	21.370	.006
	6-10 yıl	52	75.4	4	5.8	13	18.8	69	100		
	11-15 yıl	36	67.9	6	11.3	11	20.8	53	100		
	16-20 yıl	25	47.2	6	11.3	22	41.5	53	100		
	21 ve üstü	50	46.3	12	11.1	46	42.6	108	100		
Yönetici, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin artırılmasının önemli olması	1-5 yıl	22	59.5	2	5.4	13	35.1	37	100	22.064	.005
	6-10 yıl	52	75.4	3	4.3	14	20.3	69	100		
	11-15 yıl	36	67.9	2	3.8	15	28.3	53	100		
	16-20 yıl	25	47.2	4	7.5	24	45.3	53	100		
	21 ve üstü	51	47.2	15	13.9	42	38.9	108	100		
Öğrenci ve velilerde kalite bilincinin oluşturulmasının önemli olması	1-5 yıl	22	59.5	4	10.8	11	29.7	37	100	23.754	.003
	6-10 yıl	53	76.8	6	8.7	10	14.5	69	100		
	11-15 yıl	36	67.9	6	11.3	11	20.8	53	100		
	16-20 yıl	24	45.3	5	9.4	24	45.3	53	100		
	21 ve üstü	51	47.2	16	14.8	41	38.0	108	100		

1. “Okulda sürekli gelişmenin amaç olarak kabul edilmesi” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasındakilerin %56.8’i “hiç”, %16.2’si “çok”; 6-10 yıl arası olanların %76.8’i “hiç”, %14.5’i “çok”; 11-15 yıl arası olanların %67.9’u “hiç”, %17’si “çok”; 16-20 yıl arası olanların %45.3’ü “hiç”, %37.7’si “çok”; 21 ve üstü

olanların %44.4'ü “hiç”, %35.2'si “çok” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .000 ($p<.05$) vardır.

2. “Okul başarısının artırılmasının önemli olması” maddesinin öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasındakilerin %56.8'i “hiç”, %27'si “çok”; 6-10 yıl arasındakilerin %75.4'ü “hiç”, %14.5'i “çok”; 11-15 yıl arasındakilerin %67.9'u “hiç”, %22.6'sı “çok”; 16-20 yıl arasındakilerin %45.3'ü “hiç”, %41.5'i “çok”; 21 ve üstü olanların ise %49.5'i “hiç”, %39.3'ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .009 ($p<.05$) vardır.

3. “Okulda daha kaliteli hizmet sunulmasının gerekli olması” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasındakilerin %56.8'i “hiç”, %32.4'ü “çok”; 6-10 yıl arasındakilerin %75.4'ü “hiç”, %18.8'i “çok”; 11-15 yıl arasındakilerin %67.9'u “hiç”, %26.4'ü “çok”; 16-20 yıl arasındakilerin %45.3'ü “hiç”, %43.4'ü “çok”; 21 ve üstü olanların ise %47.2'si “hiç”, %43.5'i “çok” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .011 ($p<.05$) vardır.

4. “Okulda daha çağdaş bir yönetim uygulamasının gerekli olması” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasındakilerin %59.5'i “hiç”, %35.1'i “çok”; 6-10 yıl arasındakilerin %75.4'ü “hiç”, %18.8'i “çok”; 11-15 yıl arasındakilerin %67.9'u “hiç”, %20.8'i “çok”; 16-20 yıl arasındakilerin %47.2'si “hiç”, %41.5'i “çok”; 21 ve üstü olanların ise %46.3'ü “hiç”, %42.6'sı “çok” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .006 ($p<.05$) vardır.

5. “Yönetici, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin artırılmasının önemli olması” maddesinin maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arası olanların %59.5'i “hiç”, %35.1'i “çok”; 6-10 yıl arası olanların %75.4'ü “hiç”, %20.3'ü “çok”; 11-15 yıl arası olanların %67.9'u “hiç”, %28.3'ü “çok”; 16-20 yıl arası olanların %47.2'si “hiç”, %45.3'ü “çok”; 21 ve üstü olanların %47.2'si “hiç”, %38.9'u “çok” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark (.005<.05) vardır.

6. “Öğrenci ve velilerde kalite bilincinin oluşturulmasının önemli olması” maddesinin maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arası olanların %59.5'i “hiç”, %29.7'si “çok”; 6-10 yıl arasındakilerin %76.8'i “hiç”, %14.5'i “çok”; 11-15 yıl arasındakilerin

%67.9'u "hiç", %20.8'i "çok"; 16-20 yıl arasındakilerin %45.3'ü "hiç", %45.3'ü "çok"; 21 ve üstü olanların ise %47.2'si "hiç", %38'i "çok" seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark .003 ($p < .05$) vardır.

Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmen ve yöneticiler, daha çok etkin katılım göstermektedirler diyebiliriz.

4.2.6.3. Öğretmen ve Yöneticilerin HİE Katılma Sayısına Göre Okuldaki TKY Çalışmalarına Etkin Katılımlarını Sağlayan Nedenlere İlişkin Bulgular

Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki TKY çalışmalarına etkin katılımlarını sağlayan nedenlere ilişkin görüşlerinin HİE katılma sayısına göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analiz sonuçları Tablo-28'de görülmektedir.

Tablo-28. Öğretmen ve Yöneticilerin TKY Çalışmalarına Etkin Katılımlarını Sağlayan Nedenlere İlişkin Görüşlerinin HİE Katılma Sayısına Göre Dağılımı

TKY'ye Etkin Katılımı Sağlayan Nedenler	HİE Katılma Sayısı	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Okulda sürekli gelişmenin amaç olarak kabul edilmesi	1-3 arası	140	60.6	36	15.6	55	23.8	231	100	6.675	.154
	4-6 arası	31	47.0	16	24.2	19	28.8	66	100		
	7 ve üstü	11	47.8	3	13.0	9	39.1	23	100		
Okul başarısının artırılmasının önemli olması,	1-3 arası	143	61.9	23	10.0	65	28.1	231	100	6.366	.173
	4-6 arası	32	48.5	12	18.2	22	33.3	66	100		
	7 ve üstü	11	50.0	2	9.1	9	40.9	22	100		
Okulda daha kaliteli hizmet sunulmasının gerekli olması	1-3 arası	143	61.0	15	6.5	75	32.5	231	100	10.062	.039
	4-6 arası	32	48.5	11	16.7	23	34.8	66	100		
	7 ve üstü	11	47.8	1	4.3	11	47.8	23	100		
Okulda daha çağdaş bir yönetim uygulamasının gerekli olması	1-3 arası	143	61.9	18	7.8	70	30.3	231	100	13.796	.008
	4-6 arası	31	47.0	12	18.2	23	34.8	66	100		
	7 ve üstü	11	47.8	-	-	12	52.2	23	100		
Yönetici, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin artırılmasının önemli olması	1-3 arası	144	62.3	14	6.1	73	31.6	231	100	9.064	.060
	4-6 arası	31	47.0	10	15.2	25	37.9	66	100		
	7 ve üstü	11	47.8	2	8.7	10	43.5	23	100		
Öğrenci ve velilerde kalite bilincinin oluşturulmasının önemli olması	1-3 arası	144	62.3	21	9.1	66	28.6	231	100	8.599	.072
	4-6 arası	31	47.0	13	19.7	22	33.3	66	100		
	7 ve üstü	11	47.8	3	13.0	9	39.1	23	100		

Tablo-28 incelendiğinde;

1. “Okulda sürekli gelişmenin amaç olarak kabul edilmesi” maddesinin 1-3 kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %60.6’sı “hiç”, %23.8’i “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %47’si “hiç”, %28.8’i “çok”; 7 ve üstü eğitime katılanların, %47.8’i “hiç”, %39.1’ “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

2. “Okul başarısının artırılmasının önemli olması” maddesinin 1-3 kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %61.9’u “hiç”, %28.1’i “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %48.5’i “hiç”, %33.3’ü “çok”; 7 ve üstü eğitime katılanların, %50’si “hiç”, %40.9’u “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

3. “Okulda daha kaliteli hizmet sunulmasının gerekli olması” maddesinin 1-3 kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %61’i “hiç”, %32.5’i “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %48.5’i “hiç”, %34.8’i “çok”; 7 ve üstü eğitime katılanların, %47.8’i “hiç”, %47.8’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .033 ($p < .05$) vardır

4. “Okulda daha çağdaş bir yönetim uygulamasının gerekli olması” maddesinin 1-3 kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %61.9’u “hiç”, %30.3’ü “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %47’si “hiç”, %34.8’i “çok”; 7 ve üstü eğitime katılanların, %47.8’i “hiç”, %52.2’si “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .008 ($p < .05$) vardır.

5. “Yönetici, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin artırılmasının önemli olması” maddesinin 1-3 kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %62.3’ü “hiç”, %31.6’s “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %47’si “hiç”, %37.9’u “çok”; 7 ve üstü eğitime katılanların, %47.8’i “hiç”, %43.5’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

6. “Öğrenci ve velilerde kalite bilincinin oluşturulmasının önemli olması” maddesinin 1-3 kez arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %62.3’ü “hiç”, %28.6’sı “çok”; 4-6 kez arası eğitime katılanların %47’si “hiç”, %33.3’ü “çok”; 7 ve üstü eğitime katılanların, %47.8’i “hiç”, %39.1’i “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo-28’e genel olarak bakıldığında “hiç” seçeneğinin daha çok işaretlendiği görülmektedir. Ancak 4-6 kez arası ve 7 ve üstü eğitime katılan öğretmen ve

yöneticilerin 1-3 kez arası katılanlara göre TKY çalışmalarına daha etkin katılım gösterdikleri de söylenebilir.

4.2.6.4. Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Okuldaki TKY Çalışmalarına Etkin Katılımlarını Sağlayan Nedenlere İlişkin Bulgular

Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki TKY çalışmalarına etkin katılımlarını sağlayan nedenlere ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki- Kare analiz sonuçları Tablo-29'da görülmektedir.

Tablo-29. Öğretmen ve Yöneticilerin TKY Çalışmalarına Etkin Katılımlarını Sağlayan Nedenlere İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

TKY'ye Etkin Katılımı Sağlayan Nedenler	Eğitim Durumu	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Okulda sürekli gelişmenin amaç olarak kabul edilmesi	Ö. O.	20	46.5	5	11.6	18	41.9	43	100	13.580	.009
	E. E. E.Y.O	56	49.1	27	23.7	31	27.2	114	100		
	*Lisans ve üstü	105	64.	23	14.1	35	22.0	163	100		
Okul başarısının artırılmasının önemli olması	Ö.O.	21	51.2	3	7.0	19	41.9	43	100	9.734	.045
	E.E. E.Y.O	58	51.3	18	15.9	37	32.7	113	100		
	Lisans ve üstü	105	64.0	17	9.8	41	26.0	163	100		
Okulda daha kaliteli hizmet sunulmasının gerekli olması	Ö.O.	20	46.5	2	4.7	21	48.8	43	100	11.757	.019
	E.E. E.Y.O	58	51.0	15	13.2	41	36.0	114	100		
	Lisans ve üstü	105	64.4	10	6.1	48	29.4	163	100		
Okulda daha çağdaş bir yönetim uygulamasının gerekli olması	Ö.O.	20	46.5	4	9.3	19	44.2	43	100	10.153	.038
	E.E. E.Y.O	59	51.8	16	14.0	39	34.2	114	100		
	Lisans ve üstü	106	65.0	10	6.1	47	28.8	163	100		
Yönetici, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin artırılmasının önemli olması	Ö.O.	21	48.8	3	7.0	19	44.2	43	100	12.537	.014
	E.E. E.Y. O	59	51.8	16	14.0	39	34.2	114	100		
	Lisans ve üstü	106	65.0	7	4.3	50	30.7	163	100		
Öğrenci ve velilerde kalite bilincinin oluşturulmasının önemli olması	Ö.O.	21	48.8	1	2.3	21	48.8	43	100	19562	001
	E.E. E.Y.O	58	50.9	22	19.3	34	29.8	114	100		
	Lisans ve üstü	107	65.6	14	8.6	42	25.8	163	100		

*Lisansüstü eğitim düzeyine sahip kişi (9 kişi) sayısı çok az olduğu için lisans düzeyiyle birleştirilmiştir.

Ö.O.:Öğretmen Okulu

E.E.E.Y.O: Eğitim enstitüsü-Eğitim yüksek okulu

Tablo-29 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır,

1. “Okulda sürekli gelişmenin amaç olarak kabul edilmesi” maddesinde Ö.O. %46.5’i “hiç”, %41.9’u “çok”, E.E.E.Y.O %49.1’i “hiç”, %27.2’si “çok”; lisans ve üstü %64’ü “hiç”, %22’si “çok” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .009 ($p<.05$) vardır
2. “Okul başarısının artırılmasının önemli olması” maddesinde Ö.O. %51.2’si “hiç”, %41.9’u “çok”; E.E.E.Y.O %51.3’ü “hiç”, %32.7’si “çok”; lisans ve üstü %64’ü “hiç”, %26’sı “çok” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .045 ($p<.05$) vardır.
3. “Okulda daha kaliteli hizmet sunulmasının gerekli olması” maddesinde Ö.O. %46.5’i “hiç”, %48.8’i “çok”; E.E.E.Y.O %51’i “hiç”, %36’sı “çok”; lisans ve üstü %64.4’ü “hiç”, %29.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .019 ($p<.05$) vardır.
4. “Okulda daha çağdaş bir yönetim uygulamasının gerekli olması” maddesinde Ö.O. %46.5’i “hiç”, %44.2’si “çok”; E.E.E.Y.O %51.8’i “hiç”, %34.2’si “çok”; lisans ve üstü %65’i “hiç”, %28.8’i “çok” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .038 ($p<.05$) vardır.
5. “Yönetici, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin artırılmasının önemli olması” maddesinde Ö.O. %48.8’i “hiç”, %44.2’si “çok”; E.E.E.Y.O %51.8’i “hiç”, %34.2’si “çok”; lisans ve üstü %65’i “hiç”, %30.7’si “çok” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .014 ($p<.05$) vardır.
6. “Öğrenci ve velilerde kalite bilincinin oluşturulmasının önemli olması” maddesinde Ö.O. %48.8’i “hiç”, %48.8’i “çok”; E.E.E.Y.O %50.9’u “hiç”, %29.8’i “çok”; lisans ve üstü %65.6’sı “hiç”, %25.8’i “çok” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin göre bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .001 ($p<.05$) vardır.

Tablo-29'a genel olarak bakıldığında "hiç" seçeneğinin daha çok işaretlendiği görülmektedir.

Görüşmeler sonucunda ise yöneticilerin okuldaki TKY çalışmalarına etkin katılımlarını sağlayan nedenlerle ilgili şu sonuçlar elde edilmiştir;

Ekip çalışmasını oluşturma, kaliteli eğitim hizmeti sunma, okul başarısını arttırma, çağdaş yönetim anlayışını yerleştirme, demokratik katılımı sağlama, demokratik örgüt iklimi oluşturma, TKY'yi boş uğraş olarak görmeme, liderlik yapma, velilerin etkin katılımı.

Öğretmenlerin ise bu konudaki görüşleri şu şekilde özetlenebilir;

Okul yöneticisinin liderlik yapması (öncü olması), çağdaş yönetim anlayışını yerleştirme, TKY felsefesinin eğitim anlayışına uygun olması, okul başarısını arttırma, okulun sosyalleşmesini sağlama, kaliteli eğitim ortamını oluşturma, işbirliği içinde çalışma.

Görüşmeye katılan yöneticilerin hepsi okuldaki TKY çalışmalarına gönüllü ve etkin olarak katıldıklarını, bu amaçla da, okulda TKY seminerleri düzenlediklerini, öğretmenlerin katılımını sağlamak için öncülük ettiklerini, TKY'yi boş ve geçici bir uğraş olarak görmediklerini, TKY'yi çağdaş eğitim anlayışı olarak kabul ettiklerini ve etkin olarak uygulamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden 7 kişi TKY'yi özelleştirme çabası olarak kabul ettikleri için, TKY çalışmalarına gönüllü ve etkin olarak katılmadıklarını; genellikle okul yönetimi tarafından görevlendirildikleri için, zorunlu olarak katıldıklarını ifade etmişlerdir. İki öğretmen ise önce gönüllü olarak TKY çalışmalarına öncülük ettiklerini ancak daha sonra okul yönetiminin yanlış uygulamaları sonucu okul geliştirme ekibinden (OGE) ayrıldıklarını belirtmişlerdir. 8 öğretmen ise TKY çalışmalarına gönüllü ve etkin olarak katıldıklarını ve bu katılımda okul yönetiminin liderlik yapmasının önemli rolü olduğunu vurgulamışlardır.

4.2.7. ETKY Çalışmalarında İş Motivasyonunu Azaltan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki TKY çalışmalarında iş motivasyonunu azaltan nedenlere ilişkin görüşlerinin okul türü, görev, mesleki kıdem ve HİE katılma sayısı bakımından yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analiz sonuçları sırasıyla verilmiştir.

4.2.7.1. ETKY Çalışmalarında İş Motivasyonunu Azaltan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul türüne göre öğretmen ve yöneticilerin, okuldaki TKY çalışmalarında iş motivasyonunu azaltan nedenlere ilişkin görüşlerinin yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analizi sonuçları Tablo- 30'da verilmiştir.

Tablo-30. ETKY Çalışmalarında İş Motivasyonunu Azaltan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

TKY'de motivasyonunu azaltan nedenler	İş	Okul Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
			f	%	f	%	f	%	f	%		
TKY eğitimlerinin uygulama yeterliliği kazandırılmaması		MLO	53	23.6	131	58.2	41	18.2	225	100	14.212	.001
		MLOOİO	11	12.4	45	50.6	33	37.1	89	100		
TKY felsefesinin benimsenememesi		MLO	51	22.8	125	55.8	48	21.4	224	100	14.497	.001
		MLOOİO	14	15.7	37	41.6	38	42.7	89	100		
Yapılan çalışmaların takdir edilmemesi,		MLO	41	18.1	102	45.1	83	36.7	226	100	3.808	.149
		MLOOİO	15	16.9	31	34.8	43	48.3	89	100		
Öğretmenlerin çalışma yükünün artması		MLO	38	17.1	124	55.9	60	27.0	222	100	1.215	.545
		MLOOİO	19	21.3	44	49.4	26	29.2	89	100		
İkili öğretimin TKY çalışmalarını olumsuz etkilemesi		MLO	26	16.4	113	51.4	71	32.3	220	100	13.951	.001
		MLOOİO	26	30.2	25	29.1	35	40.7	86	100		
Okuldaki geleneksel yönetim anlayışının değişmemesi		MLO	27	12.1	98	43.8	99	44.2	224	100	2.861	.239
		MLOOİO	11	12.4	30	33.7	48	53.9	89	100		
TKY çalışmaları için okul alt yapısının yetersiz olması,		MLO	59	26.2	101	44.9	65	28.9	225	100	19.858	.000
		MLOOİO	11	12.4	29	32.6	49	55.1	89	100		
Milli eğitimden kaynaklanan bürokratik engeller		MLO	45	19.9	99	43.8	82	36.3	226	100	5.250	.072
		MLOOİO	10	11.2	36	40.4	43	48.3	89	100		
TKY çalışmaları için maddi desteğin yetersiz olması		MLO	36	16.8	106	49.5	72	33.6	214	100	31.418	.000
		MLOOİO	6	6.9	21	24.1	60	69.0	87	100		

Tablo-30 incelendiğinde;

1.“TKY eğitimlerinin uygulama yeterliliği kazandırılmaması” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %23.6’sı “hiç”, %58.2’si “kısmen”, %18.2’si “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %12.4’ü “hiç”, %50.6’sı “kısmen”,

%37.1'i "çok" seçeneğini işaretlemiştir. MLO'daki öğretmen ve yöneticilerle MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .001 ($p<.05$) vardır.

2. "TKY felsefesinin benimsetilememesi" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %22.8'i "hiç", %55.8'si "kısmen", %21.4'ü "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise %15.7'si "hiç", %41.6'sı "kısmen", %42.7'si "çok" seçeneğini işaretlemiştir. MLO'daki öğretmen ve yöneticilerle MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .001 ($p<.05$) vardır.

Her iki maddede de anlamlı farklılığın nedeni, MLOOİO'daki öğretmenlerin daha az TKY eğitimi almış olmaları ve okullarında TKY çalışmalarının sistemli bir şekilde yürütülmemesi olabilir.

3. "Yapılan çalışmaların takdir edilmemesi" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %18.1'i "hiç", %45.1'i "kısmen", %36.7'si "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise %16.9'u "hiç", %34.8'i "kısmen", %48.3'ü "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

4. "Öğretmenlerin çalışma yükünün artması" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %17.1'i "hiç", %55.9'u "kısmen", %27'si "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise %21.3'ü "hiç", %49.4'ü "kısmen", %29.2'si "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

5. "İkili öğretimin TKY çalışmalarını olumsuz etkilemesi" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %16.4'ü "hiç", %51.4'ü "kısmen", %32.3'ü "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise %30.2'si "hiç", %29.1'i "kısmen", %40.7'si "çok" seçeneğini işaretlemiştir. MLO'daki öğretmen ve yöneticilerle MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .001($p<.05$) vardır. Bu anlamlı farklılığın kaynağı MLO'ların hepsinde ikili öğretim sisteminin uygulanıyor olması olabilir.

6. "Okuldaki geleneksel yönetim anlayışının değişmemesi" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %12.1'i "hiç", %43.8'i "kısmen", %44.2'si "çok";

MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise %12.4'ü "hiç", %33.7'si "kısmen", %53.9'u "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

7. "TKY çalışmaları için okul alt yapısının yetersiz olması" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %26.2'si "hiç", %44.9'u "kısmen", %28.9'u "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise %12.4'ü "hiç", %32.6'sı "kısmen", %55.1'i "çok" seçeneğini işaretlemiştir. MLO'daki öğretmen ve yöneticilerle MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .000 ($P < .05$) vardır.

8. "Milli eğitimden kaynaklanan bürokratik engeller" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %19.9'u "hiç", %43.8'i "kısmen", %36.3'ü "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise %11.2'si "hiç", %40.4'ü "kısmen", %48.3'ü "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

9. "TKY çalışmaları için maddi desteğin yetersiz olması" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %16.8'i "hiç", %49.5'i "kısmen", %33.6'sı "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise %6.9'u "hiç", %24.1'i "kısmen", %69'u "çok" seçeneğini işaretlemiştir. MLO'daki öğretmen ve yöneticilerle MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .000 ($p < .05$) vardır.

MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin TKY çalışmaları için daha az maddi destek almaları bu farklılığın nedeni olabilir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden 3'ü milli eğitimin TKY çalışmaları için hiç maddi destek vermediğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri, velilerin sosyo-ekonomik durumları yüksek olmasından dolayı okullarında TKY çalışmaları için kaynak bulabildiklerini belirtirken diğer iki öğretmen velilerin sosyo-ekonomik durumlarının çok düşük olmasından dolayı hiç destek alamadıklarını belirtmişlerdir.

4.2.7.2. ETKY Çalışmalarında İş Motivasyonunu Azaltan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Görev Türüne Göre Dağılımı

Öğretmen ve yöneticilerin görev türüne göre, okuldaki TKY çalışmalarında iş motivasyonlarını azaltan nedenlere ilişkin görüşlerinin yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analizi sonuçları Tablo-31'de verilmiştir.

Tablo-31 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

Tablo-31. ETKY Çalışmalarında İş Motivasyonunu Azaltan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Görev Türüne Göre Dağılımı

TKY'de İş Motivasyonunu Azaltan Nedenler	Görev Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
TKY eğitimlerinin uygulama yeterliliği kazandıramaması	Yönetici	6	18.8	14	43.8	12	37.5	32	100	3.944	.139
	Öğretmen	58	20.6	162	57.4	62	22.0	282	100		
TKY felsefesinin benimsetilememesi	Yönetici	6	18.8	12	37.5	14	43.8	32	100	4.905	.086
	Öğretmen	59	21.0	150	53.4	72	25.6	281	100		
Yapılan çalışmaların takdir edilmemesi	Yönetici	5	15.6	12	37.5	15	46.9	32	100	.702	.704
	Öğretmen	51	18.0	121	42.8	111	39.2	283	100		
Öğretmenlerin çalışma yükünün artması	Yönetici	10	31.3	15	46.9	7	21.9	32	100	4.017	.134
	Öğretmen	47	16.8	153	54.8	79	28.3	279	100		
İkili öğretimin TKY çalışmalarını olumsuz etkilemesi	Yönetici	10	31.3	10	31.3	12	37.5	32	100	3.734	.155
	Öğretmen	52	16.0	128	46.7	94	34.3	274	100		
Okuldaki geleneksel yönetim anlayışının değişmemesi	Yönetici	7	21.9	12	37.5	13	40.6	32	100	3.188	.203
	Öğretmen	31	11.0	116	41.3	134	47.7	281	100		
TKY çalışmaları için okul alt yapısının yetersiz olması	Yönetici	5	15.6	9	28.0	18	56.3	32	100	6.131	.047
	Öğretmen	65	23.0	121	42.9	96	34.0	282	100		
Milli eğitimden kaynaklanan bürokratik engeller	Yönetici	3	9.4	12	37.5	17	53.1	32	100	3.194	.203
	Öğretmen	52	18.4	123	43.5	108	38.2	283	100		
TKY çalışmaları için maddi desteğin yetersiz olması	Yönetici	4	12.5	8	25.0	20	62.5	32	100	5.402	.067
	Öğretmen	38	14.1	119	44.2	112	41.6	269	100		

1. "TKY eğitimlerinin uygulama yeterliliği kazandıramaması" maddesinde yöneticilerin %18.8'i "hiç", %43.8'i "kısmen", %37.5'i "çok"; öğretmenlerin ise %20.6'sı "hiç", %57.4'ü "kısmen", %22'si "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

2. "TKY felsefesinin benimsetilememesi" maddesinde yöneticilerin %18.8'i "hiç", %37.5'i "kısmen", %43.8'i "çok"; öğretmenlerin ise %21'i "hiç", %53.4'ü "kısmen", %25.6'sı "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

3. "Yapılan çalışmaların takdir edilmemesi" maddesinde yöneticilerin %15.6'sı "hiç", %37.5'i "kısmen", %46.9'u "çok"; öğretmenlerin ise %18'i "hiç", %42.8'i "kısmen", %39.2'si "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

4. “Öğretmenlerin çalışma yükünün artması” maddesinde yöneticilerin %31.3’ü “hiç”, %46.9’u “kısmen”, %21.9’u “çok”; öğretmenlerin ise %16.8’i “hiç”, %54.8’i “kısmen”, %28.3’ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir.
5. “İkili öğretimin TKY çalışmalarını olumsuz etkilemesi” maddesinde yöneticilerin %31.3’ü “hiç”, %31.3’ü “kısmen”, %37.5’i “çok”; öğretmenlerin ise %16’sı “hiç”, %46.7’si “kısmen”, %34.3’ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir.
6. “Okuldaki geleneksel yönetim anlayışının değişmemesi” maddesinde yöneticilerin %21.9’u “hiç”, %37.5’i “kısmen”, %40.6’sı “çok”; öğretmenlerin ise %11’i “hiç”, %41.3’ü “kısmen”, %47.7’si “çok” seçeneğini işaretlemiştir.
7. “TKY çalışmaları için okul alt yapısının yetersiz olması” maddesinde yöneticilerin %15.6’sı “hiç”, %28’i “kısmen”, %56.3’ü “çok”; öğretmenlerin ise %23’ü “hiç”, %42.9’u “kısmen”, %34’ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir.
8. “Milli eğitimden kaynaklanan bürokratik engeller” maddesinde yöneticilerin %9.4’ü “hiç”, %37.5’i “kısmen”, %53.1’i “çok”; öğretmenlerin ise %18.4’ü “hiç”, %43.5’i “kısmen”, %38.2’si “çok” seçeneğini işaretlemiştir.
9. “TKY çalışmaları için maddi desteğin yetersiz olması” maddesinde yöneticilerin %12.5’i “hiç”, %25’i “kısmen”, %62.5’i “çok”; öğretmenlerin ise %14.1’i “hiç”, %44.2’si “kısmen”, %41.6’sı “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

Görev türüne göre öğretmen ve yönetici görüşleri arasında sadece “okul alt yapısının TKY çalışmaları için yetersiz olması” .047 ($p<.05$) maddesinde anlamlı fark bulunmuştur. Diğer maddelerde anlamlı fark yoktur. Yöneticiler, öğretmenlerden daha çok okul alt yapısının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

4.2.7.3. ETKY Çalışmalarında İş Motivasyonunu Azaltan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Öğretmen ve yöneticilerin mesleki kıdeme göre, okuldaki TKY çalışmalarında iş motivasyonlarını azaltan nedenlere ilişkin görüşlerinin yüzde, frekans dağılımları ve Kİ-Kare analizi sonuçları Tablo-32’de verilmiştir.

Tablo-32. ETKY Çalışmalarında İş Motivasyonunu Azaltan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

TKY'de İş Motivasyonunu Azaltan Nedenler	Mesleki Kıdem	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
TKY eğitimlerinin uygulama yeterliliği kazandırılmaması	1-5 yıl	8	22.2	17	47.2	11	30.6	36	100	6.976	.539
	6-10 yıl	11	16.2	39	57.4	18	26.5	68	100		
	11-15 yıl	12	23.1	24	46.2	16	30.8	52	100		
	16-20 yıl	10	19.6	31	60.8	10	19.6	51	100		
	21 ve üstü	23	21.5	65	60.7	19	17.8	107	100		
TKY felsefesinin benimsenememesi	1-5 yıl	7	20.0	17	48.6	11	31.4	35	100	7.538	.480
	6-10 yıl	12	17.6	39	57.4	17	25.0	68	100		
	11-15 yıl	13	25.0	22	42.3	17	32.7	52	100		
	16-20 yıl	7	13.7	26	51.0	18	35.3	51	100		
	21 ve üstü	26	24.3	58	54.2	23	21.3	107	100		
Yapılan çalışmaların takdir edilmemesi	1-5 yıl	3	8.6	15	42.9	17	48.6	35	100	10.652	.222
	6-10 yıl	15	21.7	30	43.5	24	34.8	69	100		
	11-15 yıl	15	28.8	17	32.7	20	38.5	52	100		
	16-20 yıl	7	13.7	20	39.2	24	47.1	51	100		
	21 ve üstü	16	14.8	51	47.2	41	38.0	108	100		
Öğretmenlerin çalışma yükünün artması	1-5 yıl	6	17.6	14	41.2	14	41.2	34	100	7.271	.508
	6-10 yıl	10	14.5	41	59.4	18	26.1	69	100		
	11-15 yıl	13	25.0	29	55.8	10	19.2	52	100		
	16-20 yıl	10	19.6	28	54.9	13	25.5	51	100		
	21 ve üstü	18	17.1	56	53.3	31	29.5	105	100		
İkili öğretimin TKY çalışmalarını olumsuz etkilemesi	1-5 yıl	7	20.6	12	35.3	15	44.1	34	100	5.392	.715
	6-10 yıl	11	16.2	31	45.6	26	38.2	68	100		
	11-15 yıl	12	23.5	26	51.0	13	25.5	51	100		
	16-20 yıl	11	23.9	22	47.8	13	28.3	46	100		
	21 ve üstü	21	19.6	47	43.9	39	36.4	107	100		
Okuldaki geleneksel yönetim anlayışının değişmemesi	1-5 yıl	2	5.7	10	28.6	23	65.7	35	100	18.006	.021
	6-10 yıl	11	15.9	22	31.9	36	52.2	69	100		
	11-15 yıl	11	21.2	19	36.5	22	42.3	52	100		
	16-20 yıl	7	13.7	24	47.1	20	39.2	51	100		
	21 ve üstü	7	6.6	53	50.0	46	43.4	106	100		
TKY çalışmaları için okulun alt yapısının yetersiz olması	1-5 yıl	7	20.0	14	40.0	14	40.0	35	100	15.239	.055
	6-10 yıl	16	23.2	19	27.5	34	49.3	69	100		
	11-15 yıl	14	26.2	19	36.5	19	36.5	52	100		
	16-20 yıl	9	18.0	21	42.0	20	40.0	50	100		
	21 ve üstü	24	22.2	57	52.8	27	25.0	108	100		
Milli eğitimden kaynaklanan bürokratik engeller	1-5 yıl	9	25.7	10	28.6	16	45.7	35	100	11.719	.164
	6-10 yıl	17	24.6	29	42.0	23	33.3	69	100		
	11-15 yıl	11	21.2	23	44.2	18	34.6	52	100		
	16-20 yıl	4	7.8	25	49.0	22	43.1	51	100		
	21 ve üstü	14	13.0	48	44.4	46	42.6	108	100		
TKY çalışmaları için maddi desteğin yetersiz olması	1-5 yıl	2	6.1	16	48.5	15	45.5	33	100	5.265	.729
	6-10 yıl	9	13.6	25	37.9	32	48.5	66	100		
	11-15 yıl	9	19.6	18	39.1	19	41.3	46	100		
	16-20 yıl	5	10.0	21	42.0	24	48.0	50	100		
	21 ve üstü	17	16.0	47	44.3	42	39.6	106	100		

Tablo-32 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

1. "TKY eğitimlerinin uygulama yeterliliği kazandırılmaması" maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %47.2'si, "kısmen", %30.6'sı "çok"; 6-10 yıl arasındakilerin %57.4'ü "kısmen", %26.5'i "çok"; 11-15 yıl arasındakilerin %46.2'si "kısmen", %30.8'i "çok"; 16-20 yıl arasında olanların %60.8'i "kısmen", %19.6 "çok" ve 21 ve üstü olanların %60.7'si "kısmen", %17.8'i "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

2. "TKY felsefesinin benimsetilememesi" maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %48.6'sı, "kısmen", %31.4'ü "çok"; 6-10 yıl arasında olanların %57.4'ü "kısmen", %25'i "çok"; 11-15 yıl arasında olanların %42.3'ü "kısmen", %32.7'si "çok"; 16-20 yıl arasında olanların %51'i "kısmen", %35.3'ü "çok" ve 21 ve üstü olanların %54.2'si "kısmen", %21.5'i "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

3. "Yapılan çalışmaların takdir edilmemesi" maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %42.9'u, "kısmen", %48.6'sı "çok"; 6-10 yıl arasında olanların %43.5'i "kısmen", %34.8'i "çok"; 11-15 yıl arasında olanların %32.7'si "kısmen", %38.5'i "çok"; 16-20 yıl arasında olanların %39.2'si "kısmen", %47.1'i "çok" ve 21 ve üstü olanların %47.2'si "kısmen", %38'i "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

4. "Öğretmenlerin çalışma yükünün artması" maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %41.2'si, "kısmen", %41.2'si "çok"; 6-10 yıl arasındakilerin %59.4'ü "kısmen", %26.1'i "çok"; 11-15 yıl arasında olanların %55.8'i "kısmen", %19.2'si "çok"; 16-20 yıl arasında olanların %54.9'u "kısmen", %25.5'i "çok" ve 21 ve üstü olanların %53.3'ü "kısmen", %29.5'i "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

5. "İkili öğretimin TKY çalışmalarını olumsuz etkilemesi" maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %35.3'ü, "kısmen", %44.1'i "çok"; 6-10 yıl %45.6'sı "kısmen", %38.2'si "çok"; 11-15 yıl arasında olanların %51'i "kısmen", %25.5'i "çok"; 16-20 yıl arasında olanların %47.8'i "kısmen", %28.3'ü "çok" ve 21 ve üstü olanların %43.9'u "kısmen", %36.4'ü "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

6. "Okuldaki geleneksel yönetim anlayışının değişmemesi" maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %28.6'sı, "kısmen", %65.7'si "çok"; 6-10 yıl %31.9'u "kısmen", %52.2'si "çok"; 11-15 yıl arasında olanların %36.5'i "kısmen",

%42.3'ü “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %47.1'i “kısmen”, %39.2'si “çok” ve 21 ve üstü olanların %50'si “kısmen”, %43.4'ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

7. “TKY çalışmaları için okul alt yapısının yetersiz olması” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %40'ı “kısmen”, %40'ı “çok”; 6-10 yıl arasında olanların %27.5' “kısmen”, %49.3'ü “çok”; 11-15 yıl arasında olanların %36.5'i “kısmen”, %36.5'i “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %42'si “kısmen”, %40'ı “çok” ve 21 ve üstü olanların %52.8'i “kısmen”, %25'i “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

8. “Milli eğitimden kaynaklanan bürokratik engeller” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %28.6'sı, “kısmen”, %45.7'si “çok”; 6-10 yıl arasında olanların %42'si “kısmen”, %33.3'ü “çok”; 11-15 yıl arasında olanların %44.2'si “kısmen”, %34.6'sı “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %49'u “kısmen”, %43.1'i “çok” ve 21 ve üstü olanların %44.4'ü “kısmen”, %42.6'sı “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

9. “TKY çalışmaları için maddi desteğin yetersiz olması” maddesinde öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %48.5'i, “kısmen”, %45.5'i “çok”; 6-10 yıl arasında olanların %37.9'u “kısmen”, %48.5'i “çok”; 11-15 yıl arasında olanların %39.1'i “kısmen”, %41.3'ü “çok”; 16-20 yıl arasında olanların %42'si “kısmen”, %48'i “çok” ve 21 ve üstü olanların %44.3'ü “kısmen”, %39.6'sı “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

Mesleki kıdeme göre öğretmen ve yönetici görüşleri arasında sadece “okuldaki geleneksel yönetim anlayışının değişmemesi” maddesinde anlamlı bir fark .021 ($p < .05$) bulunmuştur. 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olan öğretmen ve yöneticiler, diğer kıdem durumlarına göre okuldaki geleneksel yönetim anlayışının değişmemesinin TKY çalışmalarındaki iş motivasyonunu daha çok azalttığını belirtmişlerdir.

4.2.7.4. ETKY Çalışmalarında İş Motivasyonunu Azaltan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin HİE Katılma Sayısına Göre Dağılımı

Öğretmen ve yöneticilerin HİE katılma sayısına göre, okuldaki TKY çalışmalarında iş motivasyonlarını azaltan nedenlere ilişkin görüşlerinin yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analizi sonuçları Tablo-33'de verilmiştir.

Tablo-33. ETKY Çalışmalarında İş Motivasyonunu Azaltan Nedenlere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin HİE Katılma Sayısına Göre Dağılımı

TKY'de İş Motivasyonunu Azaltan Nedenler	HİE Katılma Sayısı	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
TKY eğitimlerinin uygulama yeterliliği kazandıramaması	1-3 arası	36	15.9	132	58.1	59	26.0	227	100	17.518	.002
	4-6 arası	19	29.2	38	58.5	8	12.3	65	100		
	7 ve üstü	9	40.9	6	27.3	7	31.8	22	100		
TKY felsefesinin benimsenememesi	1-3 arası	39	17.3	117	51.8	70	31.0	226	100	9.906	.042
	4-6 arası	18	27.7	36	55.4	11	16.9	65	100		
	7 ve üstü	8	36.4	9	40.7	5	22.7	22	100		
Yapılan çalışmaların takdir edilmemesi	1-3 arası	40	17.7	89	39.4	97	42.9	226	100	5.203	.267
	4-6 arası	10	15.2	35	53.0	21	31.8	66	100		
	7 ve üstü	6	26.1	9	39.1	8	34.8	23	100		
Öğretmenlerin çalışma yükünün artması	1-3 arası	39	17.4	118	52.7	67	29.9	224	100	4.017	.404
	4-6 arası	15	23.1	38	58.5	12	18.5	65	100		
	7 ve üstü	3	13.6	12	54.5	7	31.8	22	100		
İkili öğretimin TKY çalışmalarını olumsuz etkilemesi	1-3 arası	46	20.8	93	42.1	82	37.1	221	100	7.561	.109
	4-6 arası	11	17.2	38	59.4	15	23.4	64	100		
	7 ve üstü	5	23.8	7	33.3	9	42.9	21	100		
Okuldaki geleneksel yönetim anlayışının değişmemesi	1-3 arası	28	12.5	85	37.9	111	49.6	224	100	8.225	.084
	4-6 arası	8	12.1	36	54.5	22	33.3	66	100		
	7 ve üstü	2	8.7	7	30.4	14	60.9	23	100		
TKY çalışmaları için okulun alt yapısının yetersiz olması	1-3 arası	49	21.7	85	37.6	92	40.7	226	100	8.727	.068
	4-6 arası	17	26.2	34	52.3	14	21.5	65	100		
	7 ve üstü	4	17.4	11	47.8	8	34.8	23	100		
Milli eğitimden kaynaklanan bürokratik engeller	1-3 arası	37	16.7	94	41.6	95	42.0	226	100	2.576	.631
	4-6 arası	13	19.7	32	48.5	21	31.8	66	100		
	7 ve üstü	5	21.7	9	39.1	9	39.1	23	100		
TKY çalışmaları için maddi desteğin yetersiz olması	1-3 arası	26	11.9	87	39.7	106	48.4	219	100	9.034	.060
	4-6 arası	13	21.3	31	50.8	17	27.9	61	100		
	7 ve üstü	3	14.3	9	42.9	9	42.9	21	100		

Tablo-33 incelendiğinde;

1. "TKY eğitimlerinin uygulama yeterliliği kazandıramaması" maddesinde 1-3 arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %58.1'i "kısmen", %26'sı "çok"; 4-6 arası eğitime katılanların %58.5'i "kısmen", %12.3'ü "çok"; 7 ve üstü eğitime katılanların

%27.3'ü "kısmen", %31.8'i "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .002 ($p<.05$) vardır.

2. "TKY felsefesinin benimsetilememesi" maddesinde 1-3 arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %51.8'i "kısmen", %31'i "çok"; 4-6 arası eğitime katılanların %55.4'ü "kısmen", %16.9'u "çok"; 7 ve üstü eğitime katılanların %40.7'si "kısmen", %27.7'si "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .042 ($p<.05$) vardır.

3. "Yapılan çalışmaların takdir edilmemesi" maddesinde 1-3 arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %39.4'ü "kısmen", %42.9'u "çok"; 4-6 arası eğitime katılanların %53'ü "kısmen", %31.8'i "çok"; 7 ve üstü eğitime katılanların %39.1'i "kısmen", %34.8'i "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir.

4. "Öğretmenlerin çalışma yükünün artması" maddesinde 1-3 arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %52.7'si "kısmen", %29.9'u "çok"; 4-6 arası eğitime katılanların %58.5'i "kısmen", %18.5'i "çok"; 7 ve üstü eğitime katılanların %54.5'i "kısmen", %31.8'i "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir.

5. "İkili öğretimin TKY çalışmalarını olumsuz etkilemesi" maddesinde 1-3 arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %42.1'i "kısmen", %37.1'i "çok"; 4-6 arası eğitime katılanların %59.4'ü "kısmen", %23.4'ü "çok"; 7 ve üstü eğitime katılanların %33.3'ü "kısmen", %42.9'u "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir.

6. "Okuldaki geleneksel yönetim anlayışının değişmemesi" maddesinde 1-3 arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %37.9'u "kısmen", %49.6'sı "çok"; 4-6 arası eğitime katılanların %54.5'i "kısmen", %33.3'ü "çok"; 7 ve üstü eğitime katılanların %30.4'ü "kısmen", %60.9'u "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

7. "TKY çalışmaları için okul alt yapısının yetersiz olması" maddesinde 1-3 arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %37.6'sı "kısmen", %40.7'si "çok"; 4-6 arası eğitime katılanların %52.3'ü "kısmen", %21.5'i "çok"; 7 ve üstü eğitime katılanların %47.8'i "kısmen", %34.8'i "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

8. "Milli eğitimden kaynaklanan bürokratik engeller" maddesinde 1-3 arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %41.6'si "kısmen", %42'si "çok"; 4-6 arası eğitime katılanların %48.5'i "kısmen", %31.8'i "çok"; 7 ve üstü eğitime katılanların %39.1'i "kısmen", %39.1'i "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

9. "TKY çalışmaları için maddi desteğin yetersiz olması" maddesinde 1-3 arası eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin %39.7'si "kısmen", %48.4'ü "çok"; 4-6 arası eğitime katılanların %50.8'i "kısmen", %27.9'u "çok"; 7 ve üstü eğitime katılanların %42.9'u "kısmen", %42.9'u "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda, yöneticilerin TKY çalışmalarındaki iş motivasyonunu azaltan nedenlere ilişkin görüşleri şu şekilde belirtilebilir;

TKY çalışmalarının yoğun ve yorucu olması, ekip çalışması ve işbirliğinin olmaması, TKY felsefesinin benimsenmemesi, TKY'ye inanmama, diğer yöneticilerin destek vermemesi, sorumluluk almaktan kaçma, verilen sorumluluğu yerine getirmeme, sistemli denetimin olmaması, üst yönetimin ilgisizliği, çalışmaların takdir edilmemesi, sürekli eleştirilme, alt yapı sorunları, öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik, ödüllendirme sisteminin olmaması, yetkinin paylaşılmaması, sürekli, etkili eğitimin yapılmaması, denetçilerin olumsuz yaklaşımı, alandaki yetersizliği, gözlenebilir değişimin olmaması, özelleştirilme kaygısı, çalışanların kadem durumu, liderliğin olmaması, maddi desteğin yetersiz olması, ikili öğretimin yapılması

Görüşmeye katılan yöneticilerden T.A ve R.G. bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

(...) benim dışındaki yöneticiler TKY' ye inanmadıkları ve boş bir şey olarak gördükleri için lider olamıyorlar (...) yaptığım çalışmaların görmezden gelinmesi, benim kadar gayretli olmayan kişilerin benden daha fazla önceliklere sahip olması, terfi ve atamalarda adaletli davranılmaması, liyakate göre görev ve sorumluluk verilmemesi benim çalışma motivasyonumu düşürüyor (T.A. Görüşme; 27.05.2003).

(...) okul yönetiminin TKY'ye inanmaması, okul müdürlerinin yetkilerini paylaşmak istememesi, gerçek anlamda demokratik katılımın sağlanamaması hem benim hem de öğretmenlerin gönüllü katılımını ve çalışma motivasyonunu azaltıyor (...) okul müdürü TKY çalışmalarında liderlik rolünü üstlenemiyor (...) emekliliği gelmiş

öğretmenlerle ve sürekli eleştiren, karşı çıkan öğretmenlerle TKY çalışmasını yürütmek çok zor. Ben TKY çalışmalarından sorumluyum. Ancak çok yoruldum. Çünkü kimse sorumluluk almak istemiyor. Verdiğin bir işin peşine yine kendin düşüyorsun. Okulumuzdaki öğretmenlerin hepsi en az 8-9 kere bilgisayar ve TKY eğitimlerine katılıp, sertifika almıştır. Ancak yine de bir çok öğretmen bilgisayar kullanmasını bilmiyor, sorumluluk almak istemiyorlar. Kağıt üzerinde herkes görev alıyor ve verilen görevi yapıyor görünüyor ama gerçekte hiçbir şey değişmiyor (R.G. Görüşme; 27.06.2003).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ise şu şekilde özetlenebilir;

Öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik (bıkkınlık, umutsuzluk, umursamazlık) öğretmenlerin çalışma yükünün artması, çalışma ortamının olumsuzluğu, değişimin gözlenmemesi, öğretmenlerin çoğunluğunun emeklilik yaşında olması, TKY'nin uygulanabilirliğinin düşük olması, alt yapının yetersizliği, geleneksel anlayışın devam etmesi, liderliğin olmaması, eleştirilme, destek almama, TKY felsefesine inanmama, özelleştirme kaygısı, çalışma yükünün artması, yeteneğe ve yeterliliğe dayalı görev ve sorumluluğun verilmemesi, yetki ve sorumluluğun paylaşılmaması, demokratik katılımın olmaması, TKY kültürünün yerleşmemesi, yöneticilerin değişime açık olmaması, eğitimin yetersiz olması, işbirliğinin olmaması, etkisiz denetim, maddi desteğin verilmemesi, velilerin SED'in düşük olması, engellenme, müfettişlerin rehberliğinin yetersiz olması, örgüt içi çatışma.

Öğretmelerin büyük çoğunluğu TKY eğitimleri sonrasında iş motivasyonlarında bir değişimin olmadığını ve TKY çalışmalarına gönüllü ve etkin olarak katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak 3 öğretmen TKY çalışmalarında iş motivasyonlarının yüksek olduğunu, istekli ve etkin katılım gösterdiklerini; bunun nedenlerinin ise, okul yöneticisinin liderlik yapması, okulda demokratik katılım için ortamın oluşturulması, olumlu örgüt iklimi, herkesin verilen sorumluluğu yerine getirmesi ve etkili ekip çalışmasının yapılması gibi etkenlerin olduğunu belirtmişlerdir.

MLOOİO'daki iki öğretmen ise ekip üyesi olan arkadaşlarının verilen sorumluluğu yerine getirmemelerinin ve kendi çalışmalarına destek vermemelerinin, eleştirmelerinin TKY çalışmalarındaki iş motivasyonlarını düşüren en önemli

etkenlerden bazıları olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerden E.S. ve E.A. bu konuyla ilgili görüşlerini şöyle belirtmişlerdir;

(...) okulda yeni bir şeyleri başlatmak, kaliteli bir eğitim ortamının oluşmasını sağlamak benim bu çalışmalardaki istekliliğimi arttırmıştı. Ancak fazla sürmedi (...) Diğer öğretmen arkadaşlarımın TKY konusundaki isteksizliği, işbirliği çalışmalarından kaçmaları benim için olumsuz bir etken oldu. (...) Alt gruplar belirlendi ve her gruba sorumluluklar verildi. Fakat hiç kimse kendisine verilen görevi yapmıyor. Ben de onlar planlarını getirmeyince hiçbir şey yapamıyorum. Alt grupta yer alan arkadaşlarım verilen görevleri boş uğraş olarak görüyorlar (...) Arkadaşlarımın isteksizliği, benim çalışma motivasyonumu düşürüyor. (...) TKY felsefesini sadece kağıt üzerinde uygulamak benim çalışma motivasyonumu düşürüyor. Açıkçası TKY birkaç öğretmenle olacak bir iş değil. Herkesin etkin katılımı sağlanmalıdır (E.S. Görüşme, 3.06.2003).

Ben okuldaki TKY çalışmalarını gönüllü olarak yürütüyordum. Kendi çabamla ve idarenin de desteğiyle bir şeyler yapmaya başladık. OGE için grupları oluşturduk, herkes çalışma planlarını yaptı. Ancak bu heyecan fazla sürmedi. Diğer öğretmenlerin katılımı olmayınca uygulama da hiçbir şey yapamadık (...) Onlar verilen sorumlulukları yerine getirmeyince ben de bir şey yapamadım (...) öğretmenlerin destek vermemesi ve olumsuz eleştirileri benim gönüllü katılımımı ve çalışma motivasyonumu düşürdü (...) Kağıt üzerinde TKY çok iyi uygulanıyor. Ama gördüğünüz gibi hiçbir değişiklik yok. (...) Bazı ekipler iyi çalışmalar yaptılar ama sonuç alınamadan yarım kaldı. Öğretmenler ek zaman ayırmak istemiyorlar. TKY bir ekip işidir; bizim okulda etkili bir ekip çalışmasının yapılmaması gönüllü ve etkin katılımı engelledi (E.A.Görüşme, 3.06.2003).

4.2.8. ETKY İle İlgili HİE Sonrasında Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonunu Sürdürmek İçin Yapılan Etkinliklere İlişkin Bulgular

Eğitimde toplam kalite yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim sonrasında öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonunu sürdürmek için yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinin okul türü ve görev türüne göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analiz sonuçları sırasıyla verilmiştir.

4.2.8.1. ETKY Uygulamasında İş Motivasyonunun Sürdürmek İçin Yapılan Etkinliklerde Okul Türüne Göre Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular

Eğitimde toplam kalite yönetimi ile ilgili uygulamalarda öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonunu sürdürmek için yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinin okul türüne göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analiz sonuçları Tablo-34’de verilmiştir.

Tablo-34. ETKY Uygulamasında Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonunu Sürdürmek İçin Yapılan Etkinliklerin Okul Türüne Göre Dağılımı

TKY’de İş Motivasyonunu Sürdürece Etkinlikler	Okul Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Yemekli toplantılar ve eğlencelerin düzenlenmesi	MLO	148	64.3	68	29.6	14	6.1	230	100	12.393	.002
	MLOOİO	49	55.1	23	25.8	17	19.1	89	100		
Grup gezilerinin düzenlenmesi	MLO	139	60.2	71	30.7	21	9.1	231	100	9.439	.009
	MLOOİO	50	56.2	20	22.5	19	21.3	89	100		
Bireysel ve grup başarılarının maddi olarak ödüllendirme	MLO	157	68.9	50	21.9	21	9.2	228	100	.285	.867
	MLOOİO	59	66.3	22	24.7	8	9.0	89	100		
TKY eğitimlerine ve çalışmalarına katılanların ek ders ücretinin artırılması	MLO	171	75.3	40	17.6	16	7.0	227	100	2.837	.242
	MLOOİO	74	83.1	9	10.1	6	6.7	89	100		
TKY çalışmalarının ve eğitim etkinliklerinin kamuya duyurulması	MLO	127	55.5	79	34.5	23	10.0	229	100	4.051	.132
	MLOOİO	55	61.8	21	23.6	13	14.6	89	100		
Formatörlerin destekleyici yaklaşımları	MLO	57	24.8	141	61.3	32	13.9	230	100	19.086	.000
	MLOOİO	43	48.3	32	36.0	14	15.7	89	100		
Bireysel ve grup çalışmalarının teşekkür ve takdir ile ödüllendirilmesi	MLO	134	58.3	69	30.0	27	11.7	230	100	4.833	.089
	MLOOİO	54	60.7	18	20.2	17	19.1	89	100		
Meslekte ilerleme olanaklarının yansız olarak sağlanması	MLO	123	53.5	83	36.1	24	10.4	230	100	4.558	.102
	MLOOİO	57	64.0	21	23.6	11	12.4	89	100		
Okuldaki TKY ve diğer çalışmalara ilişkin öneri sisteminin oluşturulması	MLO	83	37.1	110	49.1	31	13.8	224	100	7.979	.019
	MLOOİO	31	34.8	34	38.2	24	27.0	89	100		

Tablo-34 incelendiğinde;

1. “Yemekli toplantıların ve eğlencelerin düzenlenmesi” maddesinde MİO’daki öğretmen ve yöneticilerin %64.3’ü “hiç”, %29.6’sı “kısmen”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %55.1’i “hiç”, %25.8’i “kısmen” seçeneğini işaretlemişlerdir. MİO’daki öğretmen ve yöneticilerle, MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark .002 ($p<.05$) vardır.
2. “Grup gezilerinin düzenlenmesi” maddesinde MİO’daki öğretmen ve yöneticilerin %60.2’si “hiç”, %30.7’si “kısmen”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %56.2’si “hiç”, %22.5’i “kısmen” seçeneğini işaretlemişlerdir. MİO’daki öğretmen ve yöneticilerle, MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark .009 ($p<.05$) vardır.
3. “Bireysel ve grup başarılarının maddi olarak ödüllendirilmesi” maddesinde MİO’daki öğretmen ve yöneticilerin %68.9’u “hiç”, %21.9’u “kısmen”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %66.3’ü “hiç”, %24.7’si “kısmen” seçeneğini işaretlemişlerdir.
4. “TKY eğitimlerine ve çalışmalarına katılanların ek ders ücretinin arttırılması” maddesinde MİO’daki öğretmen ve yöneticilerin %75.3’ü “hiç”, %17.6’sı “kısmen”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %83.1’i “hiç”, %10.1’i “kısmen” seçeneğini işaretlemişlerdir.
5. “TKY çalışmalarının ve eğitim etkinliklerinin kamuya duyurulması” maddesinde MİO’daki öğretmen ve yöneticilerin %55.5’i “hiç”, %34.5’i “kısmen”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %61.8’i “hiç”, %23.6’sı “kısmen” seçeneğini işaretlemişlerdir.
6. “Formatörlerin destekleyici yaklaşımları” maddesinde MİO’daki öğretmen ve yöneticilerin %24.8’i “hiç”, %61.3’ü “kısmen”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %48.3’ü “hiç”, %36’sı “kısmen” seçeneğini işaretlemişlerdir. MİO’daki öğretmen ve yöneticilerle, MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark .000 ($p<.05$) vardır.
7. “Bireysel ve grup çalışmalarının teşekkür ve takdir ile ödüllendirilmesi” maddesinde MİO’daki öğretmen ve yöneticilerin %58.3’ü “hiç”, %30’u “kısmen”; MLOOİO’daki

öğretmen ve yöneticilerin ise %60.7'si “hiç”, %20.2'si “kısmen” seçeneğini işaretlemişlerdir.

8. “Meslekte ilerleme olanaklarının yansız olarak sağlanması” maddesinde MİO'daki öğretmen ve yöneticilerin %53.5'i “hiç”, %30'u “kısmen”; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise %64'ü “hiç”, %23.6'sı “kısmen” seçeneğini işaretlemişlerdir.

9. “Okuldaki TKY ve diğer çalışmalara ilişkin öneri sisteminin oluşturulması” maddesinde MİO'daki öğretmen ve yöneticilerin %37.1'i “hiç”, %49.1'i “kısmen”, %13.8'i “çok”; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise %34.8'i “hiç”, %38.2'si “kısmen”, %27'si “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir. MİO'daki öğretmen ve yöneticilerle, MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark .019 ($p < .05$) vardır.

4.2.8.2. ETKY Uygulamasında İş Motivasyonunun Sürdürmek İçin Yapılan Etkinliklerde Görev Türüne Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Eğitimde TKY ile ilgili öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonunu sürdürmek için yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinin görev türüne göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analiz sonuçları Tablo-35'de verilmiştir.

Tablo-35 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

Tablo-35. ETKY Uygulamasında, Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonunu Sürdürmek İçin Yapılan Etkinliklerin Göreve Göre Dağılımı

İş TKY'de Motivasyonunu Sürdürecekt Etkinlikler	Görev Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
Yemekli toplantılar ve eğlencelerin düzenlenmesi	Yönetici	17	53.1	12	37.5	3	9.4	32	100	1.437	.487
	Öğretmen	180	62.7	79	27.5	28	9.8	287	100		
Grup gezilerinin düzenlenmesi	Yönetici	16	50.0	11	34.4	5	15.6	32	100	1.213	.545
	Öğretmen	173	60.1	80	27.8	35	12.2	288	100		
Bireysel ve grup başarılarının maddi olarak ödüllendirme	Yönetici	19	59.4	7	21.9	6	18.8	32	100	3.999	.135
	Öğretmen	197	69.1	65	22.8	23	8.1	285	100		
TKY eğitimlerine ve çalışmalarına katılanların ek ders ücretinin arttırılması	Yönetici	24	75.0	5	15.6	3	9.4	32	100	.328	.849
	Öğretmen	221	77.8	44	15.5	19	6.7	284	100		
TKY çalışmalarının ve eğitim etkinliklerinin kamuya duyurulması	Yönetici	17	53.1	9	28.1	6	37.5	32	100	1.964	.374
	Öğretmen	165	57.7	91	31.8	30	10.7	286	100		
Formatörlerin destekleyici yaklaşımları	Yönetici	12	37.5	16	50.0	4	12.5	32	100	.638	.727
	Öğretmen	88	30.7	157	54.7	42	14.6	287	100		
Bireysel ve grup çalışmalarının teşekkür ve takdir ile ödüllendirilmesi	Yönetici	20	62.5	6	18.8	6	18.8	32	100	1.658	.437
	Öğretmen	168	58.5	81	28.2	38	13.2	287	100		
Meslekte ilerleme olanaklarının yansız olarak sağlanması	Yönetici	21	65.6	6	18.8	5	15.6	32	100	3.329	.189
	Öğretmen	159	55.4	98	34.1	30	10.5	287	100		
Okuldaki TKY ve diğer çalışmalara ilişkin öneri sisteminin oluşturulması	Yönetici	12	37.5	12	37.5	8	25.0	32	100	1.691	.429
	Öğretmen	102	36.3	132	47.0	47	16.7	281	100		

1. "Yemekli toplantı ve eğlencelerin düzenlenmesi" maddesinde yöneticilerin %53'i "hiç", %37.5'i "kısmen"; öğretmenlerin ise %62.7'si "hiç", %27.5'i "kısmen" seçeneğini işaretlemişlerdir.

2. "Grup gezilerinin düzenlenmesi" maddesinde yöneticilerin %50'si "hiç", %34.4'ü "kısmen"; öğretmenlerin ise %60.1'i "hiç", %27.8'i "kısmen" seçeneğini işaretlemişlerdir.

3. "Bireysel ve grup başarılarının maddi olarak ödüllendirilmesi" maddesinde yöneticilerin %59.4'ü "hiç", %21.9'u "kısmen"; öğretmenlerin ise %69.1'i "hiç", %22.8'i "kısmen" seçeneğini işaretlemişlerdir.

4. "TKY eğitimlerine ve çalışmalarına katılanların ek ders ücretinin arttırılması" maddesinde yöneticilerin %75'i "hiç", %15.6'sı "kısmen"; öğretmenlerin ise %77.8'i "hiç", %15.5'i "kısmen" seçeneğini işaretlemişlerdir.
5. "TKY çalışmalarının ve eğitim etkinliklerinin kamuya duyurulması" maddesinde yöneticilerin %53.1'i "hiç", %28.1'i "kısmen"; öğretmenlerin ise %57.7'si "hiç", %31.8'i "kısmen" seçeneğini işaretlemişlerdir.
6. "Formatörlerin destekleyici yaklaşımları" maddesinde yöneticilerin %37.5'i "hiç", %50'si "kısmen"; öğretmenlerin ise %30.7'si "hiç", %54.7'si "kısmen" seçeneğini işaretlemişlerdir.
7. "Bireysel ve grup çalışmalarının teşekkür ve takdir ile ödüllendirilmesi" maddesinde yöneticilerin %62.5'i "hiç", %18.8'i "kısmen"; öğretmenlerin ise %58.5'i "hiç", %28.2'si "kısmen" seçeneğini işaretlemişlerdir.
8. "Meslekte ilerleme olanaklarının yansız olarak sağlanması" maddesinde yöneticilerin %65.6'sı "hiç", %18.8'i "kısmen"; öğretmenlerin ise %55.4'ü "hiç", %34.1'i "kısmen" seçeneğini işaretlemişlerdir.
9. "Okulda TKY ve diğer çalışmalara ilişkin öneri sisteminin oluşturulması" maddesinde yöneticilerin %37.5'i "hiç", %37.5'i "kısmen"; öğretmenlerin ise %36.3'ü "hiç", %47'si "kısmen" seçeneğini işaretlemişlerdir.

Öğretmen ve yöneticilerin bu konuda belirtilen maddelerle ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmen ve yöneticiler okulda TKY çalışmalarında iş motivasyonunun sürekliliğini sağlayacak etkinliklerin hiç yerine getirilmediğini ya da kısmen getirildiğini belirtmişlerdir. Çok seçeneğini işaretleyen öğretmen ve yönetici yüzdesi ise oldukça düşüktür.

Yöneticiler, TKY de iş motivasyonunu sağlamaya yönelik etkinliklerle ilgili görüşlerini şöyle belirtmişlerdir;

Yemekli eğlenceler, gezi düzenleme, ek ücret verilmesi, aylık maaş ödülü, plaket alma/verme, bireysel ya da grup başarılarına takdir teşekkür verilmesi, öğretmenlerin karara katılması, öğretmenlere değer verme ve güven duygusu kazandırma, işbirliğini

sağlayıcı sorumluluklar verme, başarıma duygusu oluşturma, çalışmalara ilişkin dönüt verme, övgü, onurlandırma.

Yapılan görüşmelerde yöneticiler, okulda iş motivasyonunu sağlamaya yönelik etkinliklerin kısmen yapıldığını, ancak yapılan etkinliklerin de okulda olumlu bir örgüt iklimini, işbirliğini ve kaynaşmayı sağlayacak nitelikte olmadığını, özellikle yemekli eğlencelere ve gezilere katılımın çok düşük olduğunu belirtmişlerdir. Sadece bir yönetici kendisinin içsel motivasyonunun yüksek olduğunu ve bunu da öğretmenlere yansıttığını, onların başarılarını grup ya da bireysel olarak ödüllendirdiğini, çalışmalarını övdüğünü, onlara bu çalışmalarda ne kadar değerli olduklarını hissettirmeye çalıştığını ve herkesin önünde takdir ettiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlere işbirliğine dayalı sorumluluklar verdiğini ve her konuda onların görüşüne başvurduğunu ifade etmiştir. Yaptığı çalışmaların okulda olumlu bir örgüt iklimini oluşturduğunu, öğretmenlerin okula bağlılıklarını ve öğretmenler arasındaki işbirliğini arttırdığını belirtmiştir.

Yöneticilerin büyük çoğunluğu öğretmenlere ek ücret gibi parasal ödüllendirme kullanmadıklarını, bunun kendilerini aşan bir konu olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı yöneticiler ise maaş ödülü, teşekkür ve takdirle ödüllendirmenin milli eğitim tarafından onaylanmadığını; bu nedenle herkese vermelerinin mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Yöneticilerin bir kısmı da öğretmenlerle açık iletişim kurmaya, onların sorunlarıyla ilgilenerek, onları överek motive etmeye çalıştıklarını ancak bunun çok etkili olmadığını, TKY'de arzulanan iş motivasyonunu sağlamadığını ifade etmişlerdir. Yöneticilerin hemen hemen hepsi formatörlerden iş motivasyonlarını arttıracak desteği alamadıklarını belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin ise iş motivasyonlarını arttırmaya yönelik etkinliklerle ilgili görüşleri şu şekilde özetlenebilir;

Yemekli eğlenceler, gezi düzenlemesi, takdir teşekkür alma, aylık maaş ödülü, çalışmaların övülmesi, dönüt alma, karara katılım, işbirliğini sağlayıcı etkinlikler, onurlandırılma, değerli olduğunun hissettirilmesi.

Öğretmenlerden 5 kişi iş motivasyonlarını arttıracak etkinliklerin hiç yapılmadığını; öğretmenlerden 3'ü ise, okulda iş motivasyonlarını arttıracak etkinliklerin sürekli ve düzenli olduğunu; bu sayede okulda daha huzurlu ve demokratik

bir ortamın olduğunu ve işbirliğinin ve dayanışmanın arttığını ifade etmişlerdir. Diğer öğretmenler ise yapılan etkinliklerin okulda işbirliğini ve dayanışmayı arttırmadığını, iş motivasyonlarını arttıracak nitelikte olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu TKY formatörlerin hiç destekleyici yaklaşımlarının olmadığını ifade etmişlerdir.

4.2.9. ETKY Çalışmalarında Maddi Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonuna Etkisinde Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Eğitimde toplam kalite yönetimi ile ilgili çalışmalarda maddi ödüllerin kullanılmasının, öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonunu etkilemesine ilişkin görüşlerinin okul türü, görev ve mesleki kıdeme göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analiz sonuçları sırasıyla verilmiştir.

Mesleki kıdem bakımından, beklenen değeri, 5'ten küçük olan gözenek sayısı, toplam gözenek sayısının %20'sini (bütün maddelerde %26.7 olduğu görülmüştür) aştığından, Ki-Kare anlamlılık değeri yorumlanmamıştır. Ancak bütün maddelerde araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %52-64'ü, 6-10 yıl %55-65'i, 11-15 yıl %52-56'sı, 16-20 yıl, %55-66'sı, 21 yıl ve üstü %55-68-5'i çok seçeneğini işaretlemiştir. Mesleki kıdeme göre bütün maddelerde en düşük ve en yüksek değerler verilmiştir. Bu bulgulara göre kıdem bakımından öğretmen ve yöneticilerin maddi ödülün iş motivasyonunu etkilemesine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan bir fark görülmemiştir. Ancak öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğunun TKY uygulamasında maddi ödül beklentilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.9.1. ETKY Çalışmalarında Maddi Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonuna Etkisinde Okul Türüne Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

ETKY ile ilgili çalışmalarda maddi ödüllerin kullanılmasının iş motivasyonunu etkilemesine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin okul türüne göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analiz sonuçları Tablo-36'da verilmiştir.

Tablo-36 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

Tablo-36. ETKY Çalışmalarında Maddi Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonuna Etkisine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

TKY'de maddi ödülün İş Motivasyonuna Etkileri	Okul Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
TKY eğitimlerine gönüllü katılımı daha çok artırır	MLO	10	4.3	77	33.3	144	62.3	231	100	1.855	.396
	MLOOİO	7	7.9	26	29.2	56	62.9	89	100		
Okuldaki TKY çalışmalarının daha zevkli yürütülmesini sağlar	MLO	14	6.1	86	37.4	130	56.5	230	100	4.735	.094
	MLOOİO	1	1.1	41	46.1	47	52.8	89	100		
TKY çalışmalarının ve eğitimlerinin amacına ulaşmasını sağlar	MLO	18	7.9	94	41.2	116	50.9	228	100	.104	.949
	MLOOİO	8	9.0	36	40.4	45	50.6	89	100		
Mesleki açıdan doyum sağlamaya yardım eder	MLO	15	6.5	93	40.4	122	53.0	230	100	1.514	.469
	MLOOİO	5	5.9	30	33.7	54	60.7	89	100		
Daha istekli ve verimli çalışmayı sağlar	MLO	16	6.9	77	33.3	138	59.7	231	100	2.676	.262
	MLOOİO	2	2.2	32	36.0	55	61.8	89	100		
Okul başarısının artırılması için farklı uygulamaların yapılmasını sağlar	MLO	15	6.5	93	40.3	123	53.2	231	100	2.310	.315
	MLOOİO	2	2.2	37	41.6	50	56.2	89	100		
Okulda işbirliğine dayalı (takım çalışması, vb) çalışmaları artırır	MLO	19	8.4	95	41.9	113	49.8	227	100	3.091	.213
	MLOOİO	3	3.4	35	39.3	51	57.3	89	100		

1. “TKY eğitimlerine gönüllü katılımı daha çok artırır” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %33.3’ü “kısmen”, %62.3’ü “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin %29.2’si “kısmen”, %62.9’u “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

2. “Okuldaki TKY çalışmalarının daha zevkli yürütülmesini sağlar” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %37.4’ü “kısmen”, %56.5’i “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin %46.1’i “kısmen”, %52.8’i “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

3. TKY çalışmalarının ve eğitimlerinin amacına ulaşmasını sağlar” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %41.2’si “kısmen”, %50.9’u “çok”;

MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin %40.4'ü "kısmen", %50.6'sı "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

4. "Mesleki açıdan doyum sağlamaya yardım eder" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %40.4'ü "kısmen", %53'ü "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin %33.7'si "kısmen", %60.7'si "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

5. "Daha istekli ve verimli çalışmayı sağlar" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %33.3'ü "kısmen", %59.7'si "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin %36'sı "kısmen", %61.8'i "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

6. "Okul başarısının artırılması için farklı uygulamaların yapılmasını sağlar" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %40.3'ü "kısmen", %53.2'si "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin %41.6'sı "kısmen", %56.2'si "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

7. "Okulda işbirliğine dayalı çalışmaları artırır" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %41.9'u "kısmen", %49.8'i "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin %39.3'ü "kısmen", %57.3'ü "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

MLO'daki öğretmen ve yöneticilerle, GİO'daki öğretmen ve yöneticilerinin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hiç seçeneğini işaretleyen öğretmen ve yönetici oranı ise oldukça düşüktür. MLO ve MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin çoğu maddi ödüllendirmenin iş motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceğini düşünmektedirler.

4.2.9.2. ETKY Çalışmalarında Maddi Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonuna Etkisinde Görev Türüne Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

ETKY ile ilgili çalışmalarda maddi ödüllerin kullanılmasının iş motivasyonunu etkilemesine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin görev türüne göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analiz sonuçları Tablo-37'de verilmiştir.

Tablo-37 incelendiğinde şu bulgular göze çarpmaktadır;

Tablo-37 ETKY Çalışmalarında Maddi Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonuna Etkisine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Göreve Göre Dağılımı

TKY'de maddi ödülün İş Motivasyonuna Etkileri	Görev Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X2	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
TKY eğitimlerine gönüllü katılımı daha çok arttırır	Yönetici	5	15.6	7	21.9	20	62.5	32	100	8.400	.016
	Öğretmen	12	4.2	96	33.3	180	62.5	288	100		
TKY çalışmalarının daha zevkli yürütülmesini sağlar	Yönetici	2	6.3	10	31.3	20	62.5	32	100	1.152	.562
	Öğretmen	13	4.5	117	40.8	157	54.7	287	100		
TKY çalışmalarının ve eğitimlerinin amacına ulaşmasını sağlar	Yönetici	2	6.3	9	28.1	21	65.6	32	100	3.149	.207
	Öğretmen	24	8.4	121	42.5	140	49.1	285	100		
Mesleki açıdan doyum sağlamaya yardım eder	Yönetici	4	12.5	6	18.8	22	68.8	32	100	7.010	.030
	Öğretmen	16	5.6	117	40.8	154	53.7	287	100		
Daha istekli ve verimli çalışmayı sağlar	Yönetici	2	6.3	8	25.0	22	68.8	32	100	1.302	.522
	Öğretmen	16	5.6	101	35.1	171	59.4	288	100		
Okul başarısının artırılması için farklı uygulamaların yapılmasını sağlar	Yönetici	2	6.3	11	34.4	19	59.4	32	100	.586	.746
	Öğretmen	15	5.2	118	41.3	154	53.5	288	100		
Okulda işbirliğine dayalı (takım çalışması, vb) çalışmaları arttırır	Yönetici	2	6.3	9	28.1	21	65.6	32	100	2.784	.249
	Öğretmen	20	1.0	121	42.6	143	50.4	284	100		

1. “TKY eğitimlerine gönüllü katılımı daha çok arttırır” maddesinde yöneticilerin %21.9’u “kısmen”, %62.5’i “çok”; öğretmenlerin ise, %33.3’ü “kısmen”, %62.5’i “çok” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .016 ($p < .05$) vardır.

2. “Okuldaki TKY çalışmalarının daha zevkli yürütülmesini sağlar” maddesinde yöneticilerin %31.3’ü “kısmen”, %62.5’i “çok”; öğretmenlerin ise, %40.8’i “kısmen”, %54.7’si “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

3. “TKY çalışmalarının ve eğitimlerinin amacına ulaşmasını sağlar” maddesinde yöneticilerin %28.1’i “kısmen”, %65.6’sı “çok”; öğretmenlerin ise, %42.5’i “kısmen”, %49.1’i “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

4. “Mesleki açıdan doyum sağlamaya yardım eder” maddesinde yöneticilerin %18.8’i “kısmen”, %68.8’i “çok”; öğretmenlerin ise, %40.8’i “kısmen”, %53.7’si “çok” seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .030 ($p < .05$) vardır.

5. “Daha istekli ve verimli çalışmayı sağlar” maddesinde yöneticilerin %25.0’i “kısmen”, %68.8’i “çok”; öğretmenlerin ise, %35.1’i “kısmen”, %59.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

6. “Okul başarısının artırılması için farklı uygulamaların yapılmasını sağlar” maddesinde yöneticilerin %34.4’ü “kısmen”, %59.4’ü “çok”; öğretmenlerin ise, %41.3’ü “kısmen”, %53.5’i “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

7. “Okulda işbirliğine dayalı çalışmaları artırır” maddesinde yöneticilerin %28.1’i “kısmen”, %65.6’sı “çok”; öğretmenlerin ise, %42.6’sı “kısmen”, %50.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Yapılan görüşme sonucu yöneticilerin büyük çoğunluğu en çok; ek ders ücretinin artırılması, aylık maaş ödülü gibi parasal ödülleri, bireysel ya da grup başarılarının takdir ve teşekkürle ödüllendirme kullandıklarını belirtmişlerdir. Fakat yöneticiler, bütün öğretmenlere maddi ödül kullanma olanaklarının olmadığını ve herkese eşit ödül sunulduğunda öğretmenler arasında çatışmanın olduğunu belirtmişlerdir.

Yöneticilerin yarısı, kendilerinin maddi olarak hiç ödüllendirilmediklerini, çalışmaları karşısında üst yönetimden herhangi bir parasal ödül almadıklarını belirtirken, bir kısmı da aylık maaş ödülü ve takdir teşekkür gibi maddi ödüller aldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmelerden ise sadece 3’ü ek ders ücretinin artırılması, aylık maaş ödülü ve takdir ve teşekkürle ödüllendirildiğini belirtirken, diğerleri hiçbir maddi ödül almadıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşmeler sonucunda hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin büyük çoğunluğu, TKY eğitimlerinde ve çalışmalarında maddi ödüllerin kullanılması ve performans dayalı objektif bir ödüllendirmenin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu isteklerinin nedenlerini ise; TKY çalışmalarının çok yoğun ve yorucu olması, fazla zaman ve emek gerektirmesi, buna karşın çabalarının diğer eşitleriyle aynı tutulması ve eşitsizlik duygusunun oluşması şeklinde ifade etmişlerdir. Ancak bir öğretmen genel olarak TKY

çalışmalarında her türlü ödül kullanılmasına karşı olduğunu, TKY uygulamalarının eğitim sisteminde özelleştirmeye yol açacağını ve kendi eğitim felsefesine uygun olmadığı için karşı çıktığını ve hiçbir şekilde çalışmalara destek vermediğini belirtmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin, TKY çalışmalarında maddi ödüllerin kullanılmasının iş motivasyonu üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri şöyle özetlenebilir;

TKY çalışmalarına etkin katılım, toplumsal saygınlığın artması, TKY felsefesinin benimsenmesi, daha istekli çalışma, mesleki doyum, verimli çalışma, içsel motivasyonun oluşmasına yardım etme, yeni uygulamalar için harekete geçme, mesleki tükenmişliği önleme.

4.2.10. ETKY Çalışmalarında Maddi Olmayan Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonuna Etkisinde Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

ETKY çalışmalarında maddi olmayan ödüllerin kullanılmasının iş motivasyonunu etkilemesine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin okul türü ve görev türüne göre yüzde, frekans dağılımları ve **Ki-Kare** analiz sonuçları sırasıyla verilmiştir

Mesleki kıdem bakımından, beklenen değeri, 5'ten küçük olan gözenek sayısı toplam gözenek sayısının %20'sini aştığından (bütün maddelerde %26.7 olduğu görüldüğünden) **Ki-Kare** anlamlılık değeri yorumlanmamıştır. Ancak bütün maddelerde araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerden 1-5 yıl arasında olanların %67.6- %75.3'ü 6-10 yıl arasında olanların %55.1, 68'i; 11-15 yıl arasında olanların %52-66'sı; 16-20 yıl %69.8-75.7'si; 21 yıl ve üstü olanların %61.1-68'i çok seçeneğini işaretlemişlerdir. Bütün maddelerde en düşük ve en yüksek çıkan değerler verilmiştir. Kıdem bakımından öğretmen ve yöneticilerin maddi olmayan ödülün iş motivasyonunu etkilemesine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan bir fark görülmemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin maddi olmayan ödül beklentilerinin maddi ödül beklentileri kadar yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.10.1. ETKY Çalışmalarında Maddi Olmayan Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonuna Etkisinde Okul Türüne Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

ETKY çalışmalarında maddi olmayan ödüllerin kullanılmasının iş motivasyonunu etkilemesine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin okul türüne göre yüzde, frekans dağılımları ve **Ki-Kare** analiz sonuçları Tablo-38'de verilmiştir.

Tablo-38. ETKY Çalışmalarında Maddi Olmayan Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonunu Etkilemesine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

TKY'de Maddi Olmayan Ödülün İş Motivasyonuna Etkisi	Okul Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
TKY felsefesini ve ilkelerini daha çok benimsememi sağlar	MLO	16	6.9	78	33.8	137	59.3	231	100	6.882	.032
	MLOOİO	2	2.2	21	23.6	66	74.2	89	100		
Mesleğime daha çok saygı duymamı ve sevmemi sağlar	MLO	19	8.2	63	27.3	149	64.5	231	100	3.232	.199
	MLOOİO	3	3.4	21	23.6	65	73.0	89	100		
Kendime güvenimi artırır	MLO	20	8.7	70	30.3	141	61.0	231	100	2.678	.262
	MLOOİO	4	4.5	23	25.8	62	69.7	89	100		
Kişisel ve mesleki gelişimde yeni arayışlar içinde olmama yardım eder	MLO	9	3.9	66	28.6	156	67.5	231	100	3.192	.203
	MLOOİO	1	1.1	20	22.5	68	76.4	89	100		
Okula ve mesleğime bağlılığımı artırır	MLO	20	8.7	73	31.6	138	59.7	231	100	3.557	.169
	MLOOİO	3	3.4	25	28.1	61	68.5	89	100		

Tablo-38 incelendiğinde;

1. "TKY felsefesini ve ilkelerini daha çok benimsememi sağlar"maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %33.8'i "kısmen", %59.3'ü "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise %23.6'sı "kısmen", %74.2'si "çok" seçeneğini işaretlemiştir. MLO'daki öğretmen ve yöneticilerle, MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı bir fark .032 (p<.05) vardır.
2. "Mesleğime daha çok saygı duymamı ve sevmemi sağlar" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %27.3'ü "kısmen", %64.5'i "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise %23.6'sı "kısmen", %73'ü "çok" seçeneğini işaretlemiştir.
3. "Kendime güvenimi artırır" maddesinde MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %30.3'ü "kısmen", %61'i "çok"; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise %25.8'i "kısmen", %69.7'si "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

4. “Kişisel ve mesleki gelişimde yeni arayışlar içinde olmama yardım eder” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %28.6’sı “kısmen”, %67.5’i “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %22.5’i “kısmen”, %76.4’ü “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

5. “Okula ve mesleğime bağlılığımı artırır” maddesinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %31.6’sı “kısmen”, %59.7’si “çok”; MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %28.1’i “kısmen”, %68.5’i “çok” seçeneğini işaretlemiştir.

4.2.10.2. ETKY Çalışmalarında Maddi Olmayan Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonuna Etkisinde Görev Türüne Göre Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

ETKY çalışmalarında maddi olmayan ödüllerin kullanılmasının iş motivasyonunu etkilemesine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin görev türüne göre yüzde, frekans dağılımları ve Ki-Kare analiz sonuçları Tablo-39’da verilmiştir

Tablo-39. ETKY Çalışmalarında Maddi Olmayan Ödüllerin Kullanılmasının İş Motivasyonunu Etkisine İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin Göreve Göre Dağılımı

TKY’de Maddi Olmayan İş Motivasyonuna Etkisi	Görev Türü	Hiç		Kısmen		Çok		Toplam		X ²	P
		f	%	f	%	f	%	f	%		
TKY felsefesini ve ilkelerini daha çok benimsememi sağlar	Yönetici	2	6.3	6	18.8	24	75.0	32	100	2.481	.289
	Öğretmen	16	5.6	93	32.3	171	62.2	288	100		
Mesleğime daha çok saygı duymamı ve sevmemi sağlar	Yönetici	3	9.4	7	21.9	22	68.8	32	100	.601	.740
	Öğretmen	19	6.6	77	26.7	192	66.7	288	100		
Kendime güvenimi artırır	Yönetici	6	18.8	6	18.8	20	62.5	32	100	7.306	.026
	Öğretmen	18	6.3	87	30.2	183	63.2	288	100		
Kişisel ve mesleki gelişimde yeni arayışlar içinde olmama yardım eder	Yönetici	1	3.1	1	31.3	21	65.6	32	100	.350	.839
	Öğretmen	9	3.1	76	26.4	203	70.5	288	100		
Okula ve mesleğime bağlılığımı artırır	Yönetici	3	9.4	12	37.5	17	53.1	32	100	1.255	.534
	Öğretmen	20	6.9	86	29.9	182	63.2	288	100		

Tablo- 39 incelendiğinde;

1. "TKY felsefesini ve ilkelerini daha çok benimsemesini sağlar" maddesinde yöneticilerin %18.8'i "kısmen", %75'i "çok"; öğretmenlerin ise %32.3'ü "kısmen", %62.2'si "çok" seçeneğini işaretlemişlerdir.
2. "Mesleğime daha çok saygı duymamı ve sevmemi sağlar" maddesinde yöneticilerin %21.9'u "kısmen", %68.8'i "çok"; öğretmenlerin ise %26.7'si "kısmen", %66.7'si "çok" seçeneğini işaretlemiştir.
3. "Kendime güvenimi artırır" maddesinde yöneticilerin %18.8'i "kısmen", %62.5'i "çok"; öğretmenlerin ise %30.2'si "kısmen", %63.5'i "çok" seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark .026 ($p < .05$) vardır.
4. "Kişisel ve mesleki gelişimde yeni arayışlar içinde olmama yardım eder" maddesinde yöneticilerin %31.3'ü "kısmen", %65.6'sı "çok"; öğretmenlerin ise %26.4'ü "kısmen", %70.5'i "çok" seçeneğini işaretlemiştir.
5. "Okula ve mesleğime bağlılığının artırır" maddesinde yöneticilerin 37.5'i "kısmen", %53.1'i "çok"; öğretmenlerin ise %29.9'u "kısmen", %63.2'si "çok" seçeneğini işaretlemiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin maddi olmayan ödüllerin, TKY çalışmalarında kullanılmasının iş motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri kısmen ve çok seçeneğinde yığılma göstermiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda yöneticilerin büyük çoğunluğu, TKY çalışmalarında öncelikle maddi ödüllerin daha sonra maddi olmayan ödüllerin kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Yöneticilerin okulda kullandıkları maddi olmayan ödüller ise şöyle belirtilebilir;

Öğretmenlerin olumlu ve başarılı yönlerini öne çıkarma, başarılarından dolayı onurlandırma, yapılan çalışmaları övme, etkili iletişim kurma, bireysel sorunlara ilgi gösterme ve sorunların çözümüne yardımcı olma, sorumluluk verme, olumlu dönüt verme.

Yöneticilerin büyük çoğunluğu kendi çalışmalarının maddi olmayan ödüllerle hiç ödüllendirilmediğini belirtmişlerdir. Yöneticilerin hemen hemen hepsi *okulda gözlenebilir bir değişimin olması, üst düzeyde sorumluluk ve yetki verilmesi, unvan*

verilmesi, olumlu dönüt alma, üst yönetimin TKY'ye inanması, başarılarının takdir edilmesi, eşit yükselme olanağının sağlanması, sürekli eğitim gibi etkenlerin iş motivasyonlarını, örgütsel bağlılığı arttıracaklarını, olumlu örgüt iklimini oluşturacaklarını, örgütte sürekli yenilik arayışı içinde olunacağını ve okuldaki çatışmaların önlenebileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden 4'ü maddi ödülünden daha çok maddi olmayan ödüllerle iş motivasyonunun arttığını, diğer öğretmenler ise hem maddi hem de maddi olmayan ödüllerin birlikte kullanılmasının iş motivasyonlarını daha çok arttıracaklarını belirtmiştir.

Öğretmenler, okul yöneticisinin liderliği, objektif değerlendirme sisteminin olması, sürekli eğitim, sorumluluk verilmesi, yeteneğe ve yeterliliğe dayalı görev dağılımı, çalışmaların takdir edilmesi, eşit yükselme olanağının sağlanması, ekip çalışması, başarıma duygusu, başarıların övülmesi, onurlandırılma, çalışmalarının desteklenmesi, çalışmaların örnek gösterilmesi, kararlara demokratik katılımın sağlanması, sorunların çözümüne katılma, engellerin kaldırılması, sorumlulukların paylaşılması, değerli olduğunun hissettirilmesi, açık iletişimin kurulması, dönüt alma gibi motive edici unsurların, iş motivasyonlarını arttıracaklarını, kendini daha değerli hissettireceğini, TKY çalışmalarına gönüllü ve etkin katılımı ve okula bağlılığı arttıracaklarını, TKY'yi benimsemesini sağlayacağını, okulda kaliteyi arttıracaklarını belirtmişlerdir.

Yöneticilerin TKY uygulamasının amacına ulaşması için genel olarak üst yönetimden beklentileri ise şöyledir;

Üst yönetimin TKY'yi benimsemesi, okul yönetiminin çağdaş ve değişime açık olması, motivasyon sisteminin oluşturulması, çalışmaların takdir edilmesi, liyakate göre sorumluluk verilmesi, iş performansının objektif değerlendirilmesi, sistemli ve düzenli sürekli eğitimin yapılması, eğitim öncesi görüşlerinin alınması, uzman eğitimcilerin eğitimi vermesi, TKY çalışmaları için maddi desteğin sağlanması, gönüllü katılımın esas alınması, düzenli ve ciddi denetimin yapılması, çalışmalar hakkında dönüt sağlanması, liderliğin kurumsallaştırılması, TYK için alt yapı sorunlarının giderilmesi, çalışanla çalışmayanın ayırt edilmesi.

Öğretmenlerin ise üst yönetimden beklentileri şöyle özetlenebilir,

Çalışanla çalışmayanın ayırt edilmesi, düzenli ve sürekli eğitim yapılması, uzman ve deneyimli eğitimcilerin eğitimi vermesi, öncesi görüşlerinin alınması, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, eğitime katılırken derse yetişme, eğitim zamanı, ulaşım, beslenme gibi sorunların çözümlenmesi, çalışmalarının ve başarılarının maddi

ödüllendirilmesi, TKY kültürünün benimsetilmesi, TKY çalışmalarının etkili denetimi, etkili dönüt sağlama, TKY çalışmaları için maddi desteğin verilmesi, okul yönetimin liderliği, çalışma engellerinin kaldırılması, veli katılımının sağlanması, okul yönetiminin TKY'ye inanması, destek vermesi, demokratik katılımın sağlanması, geleneksel anlayıştan vazgeçilmesi, kendilerinin örgüt için önemli ve değerli olduklarının hissettirilmesi,



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen ve yöneticilerden, anket ve görüşme tekniğiyle toplanan verilerden elde edilen bulgulara yönelik tartışma, analiz sonuçları ve öneriler araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak sunulmuştur.

5.1. Tartışma

1. Öğretmen ve yöneticilerin eğitimde toplam kalite yönetimi anlayışına göre katıldıkları hizmet içi eğitim programlarında, verilen eğitim konularının derecesine ilişkin görüşlerinin okul türü, HİE katılma sayısı ve HİE süresine göre “kısmen” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

TKY’yi uygulamak üzere kurulan MLO’lardaki öğretmen ve yöneticilerin sürekli gelişme doğrultusunda daha çok ve düzenli eğitime katıldıkları düşünülmektedir. Ancak araştırma bulgularına göre MLO’daki öğretmen ve yöneticilerle MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin aldıkları eğitim konularının yeterliliğine ilişkin görüşleri arasında dikkat çekici bir farkın olmaması TKY eğitimlerinin sürekli, düzenli ve sistemli yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sarı (2002) tarafından TKY uygulama yönergesi ile ilgili yapılan çalışmada da öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğu kalite konusundaki eğitimlerin kısmen verildiğini belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğu, genellikle 1-2 ve 3 haftalık eğitimlere katıldıklarını ancak verilen bilgilerin çok yeterli olmadığını; bilgileri kısmen özümseyebildiklerini ve kalite eğitimlerinin TKY felsefesini ve ilkelerini benimsetmede çok etkili olmadığını ifade etmişlerdir. TKY eğitiminin istenen nitelikte verilmemesi, katılımcıların verilen bilgileri özümsememelerine neden olabilir.

2. Öğretmen ve yöneticilerin ETKY ile ilgili HİE programlarına katılmadan önce, TKY eğitiminin yararlarına ilişkin beklentilerinin, cinsiyete, okul türüne ve mesleki kıdeme göre çok seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak kalite eğitimlerinden maddi bir yarar sağlama beklentisi (ek ücret verilmesi, ek ders ücretinin arttırılması vb.) her üç değişken için hiç seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Bunun nedeni şu an mevcut uygulamada öğretmen ve yöneticilere tatmin edici maddi ödüllerin sunulmaması olabilir.

Öğretmen ve yöneticilerin okul türüne göre eğitim öncesi beklentileri arasında sadece “maddi yarar sağlamak” maddesinde .004 ($p<.05$) anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni; TKY sisteminin mesleki alanda uzmanlık gerektiren bir sistem olması ve uzmanlık gerektiren bir çalışmanın da maddi beklentileri arttırması olabilir. MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin için TKY uygulamasının getirdiği ek sorumluluk ve görevler maddi beklentiye arttırabilir. MLO’dan görüşmeye katılan öğretmen ve yöneticiler TKY çalışmalarının zaman alıcı ve çaba isteyen bir çalışma olduğunu; ancak bunun maddi hiçbir karşılığının olmadığını belirtmiş olmaları da bu anlamlı farklılığın nedeni olabilir.

Görüşmelerde öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğu, kendilerine herhangi bir ücretlendirmenin yapılmadığını; ancak böyle bir uygulamanın olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerden hiç kimse maddi bir yarar elde etmek amacıyla TKY eğitimlerine katılmadığını; daha çok TKY hakkında daha doğru ve ayrıntılı bilgi elde etmek, merak duygusunu gidermek ve okulda kaliteli eğitim ortamı oluşturmak beklentileriyle katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu beklentileri, eğitimin etkililiğini ve eğitim sürecindeki motivasyonlarını yükseltmek için maddi ve maddi olmayan ödüllerle desteklenebilir.

TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisi kazanma beklentisi ile ilgili öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında cinsiyete .008 ($p<.05$) ve mesleki kıdeme .005 ($p<.05$) göre anlamlı fark bulunmuştur. Bayan öğretmen ve yöneticiler TKY ilkelerini sınıfta daha çok uygulama beklentisine sahip olduğunu belirtmiştir. Mesleki kıdem bakımından ise 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olan öğretmen ve yöneticiler, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlara göre TKY ilkelerini sınıfta daha çok uygulama isteğine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu farklılığın nedeni genç öğretmenlerin mesleğine ilişkin daha idealist düşüncelere ve tutuma sahip olması olabilir. Ayrıca yaş, eğitim durumu, eğitim anlayışı, kişisel bilgi ve beceriler, TKY ile ilgili tutumlar ve düşünceler, katıldığı eğitimler de bu farklılığın nedeni olabilir.

Mesleki kıdeme göre “mesleki alanda gelişmek ve yükselmek” beklentisinde anlamlı fark .034 ($p<.05$) bulunmuştur. Mesleki alanda ilerleme beklentisinin 1-5 yıl (%52’si) ve 6-10 yıl (%49.3’ü) 21 yıl ve üstü (%28.8) mesleki kıdeme sahip olan öğretmen ve yöneticilere göre daha yüksek olması bu farklılığın kaynağı olabilir. Genç öğretmenlerin eğitim yoluyla örgüt içinde yükselme beklentisine daha çok sahip olduğu söylenebilir.

3. Öğretmen ve yöneticilerin ETKY ile ilgili HİE programı öncesi etkinliklerin gerçekleştirilmesi bakımından okul ve görev türüne göre görüşleri kısmen ya da çok seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Ancak MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin çoğu, eğitim öncesi etkinliklerin kısmen ya da çok gerçekleştirildiğini belirtirken, MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerden hiç seçeneğini işaretleyenlerin oranının yüksek olması, eğitim öncesi etkinliklerin belli bir sistem içerisinde gerçekleştirilmediğini göstermektedir diyebiliriz. Eğitim öncesi etkinliklerin toplam kalite anlayışına göre planlı ve sistemli bir şekilde yapılması gerekmektedir.

Eğitimin değerlendirilmesine ilişkin MLO'daki öğretmen ve yöneticilerle MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın .05 $p=.05$ olmasının nedeni, MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin diğer öğretmen ve yöneticilere göre daha çok eğitime katılmış olmaları; TKY eğitimlerinin MLO'da daha ağırlıklı uygulanıyor olması olabilir. Oakland ve Waterworth (1995) eğitimin değerlendirilmesine yönelik bütün katılımcıların görüşlerinin alınmasının, katılımcıların öğrenme çabalarının ve iş motivasyonunun (performanslarının) artmasında etkili bir dönüt olacağını ve değerlendirme işleminin, bir sonraki eğitimin nasıl düzenleneceği ve neyi içereceği bakımından da dönüt sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu amaçla eğitim etkinliklerini değerlendirme çalışması, bilimsel ve titiz bir çalışma olarak ele alınmalıdır.

Eğitime katılma isteğini azaltabilecek sorunların çözülmesine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı farkın .007 ($p<.05$) olması; yöneticilerin çoğunluğunun bakanlık tarafından düzenlenen il dışındaki eğitimlere katılmış olmaları ve bu gibi gereksinimlerin önceden planlanarak karşılanmış olması olabilir. Görüşmelerde de yöneticilerin çoğunluğu, eğitimlere katılırken sorun yaşamadıklarını belirtirken iki yönetici bakanlık ile İl Milli Eğitim Müdürlüğü arasındaki koordinasyon bozukluğundan dolayı bazı sıkıntıların olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ise hemen hemen hepsi eğitime katılırken zaman sıkıntısı, derse yetişme, ulaşım, beslenme gibi sorunları yaşadıklarını ve bu sorunların çözülmediği için eğitim süresindeki motivasyonun düştüğünü ifade etmeleri de bu farklılığın nedeni olabilir.

Öğretmen ve yöneticilerin bu sorunlarını çözümlmek için ulaşım sıkıntısı olmayan bir merkezde eğitim programları düzenlenebilir ve özellikle öğretmenlerin eğitim süresince derse yetişme, beslenme gibi sorunlarına yönelik düzenlemeler yapılabilir; ya da kalite eğitimlerini her okul kendi bünyesinde düzenleyebilir. Lohman (2000) yaptığı bir araştırma sonucunda öğrenme için zaman yetersizliğinin ve öğrenme

kaynaklarına ulaşımın zor olmasının öğrenmeye karşı motivasyonu düşürdüğünü belirtmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin HİE katılma sayısına göre, eğitim öncesi “eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin görüşlerinin alınması” .010 ($p<.05$), “eğitimin içeriğine ilişkin görüşlerin alınması” .011 ($p<.05$) ve “eğitimin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin alınması” .007 ($p<.05$) maddelerinde anlamlı farkın olması dikkat çekicidir. HİE katılma sayısına göre öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki görüşleri kısmen seçeneğinde yığılmakla birlikte 1-3 arası eğitime katılardan hiç diyenlerin oranının, 4-6 kez ve 7 ve üstü eğitime katılanların oranından fazla olması bu farklılığın nedeni olabilir.

Öğretmen ve yöneticilerin eğitime katılım sayısı arttıkça, düzenlenecek olan eğitimle ilgili etkinliklerde deneyimlerine başvurulmuş olabilir. Ancak eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, içeriğin saptanması ve eğitimin değerlendirme etkinliklerinin düzenli yapılmadığı söylenebilir.

Cheng ve Dawson (1998) işgörenlerin eğitim öncesi gereksinimlerinin belirlenmesinin ve karşılanmasının, eğitim uygulamalarının başarısını ve işgörenlerin eğitime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Öğretmen ve yöneticilerin kalite eğitimlerinden üst düzeyde yararlanabilmeleri için, eğitim süreçlerinin kalite anlayışı doğrultusunda planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Fındıkçı (1999:256) işgörenlerin, eğitim ihtiyacının belirlenmesi sürecine etkin katılımlarının sağlanmasının ve bireysel farklılıklarının dikkate alınmasının, eğitim etkinliklerine istekli katılımı arttıracak, eğitim konularının daha iyi özümsemesini sağlayacağını belirtmektedir.

4. ETKY ile ilgili HİE programına katılan öğretmen ve yöneticilerin eğitim süresindeki etkin katılımları ile ilgili görüşleri daha çok kısmen seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. TKY eğitimlerinde “verilen bilgilerin uygulanabilirliğinin olması”, “TKY eğitimini veren kişilerin alanında yeterli olması”, “motive edici ödüllerin kullanılması”, “katılımcıların deneyimlerine yer verilmesi”, “örnek olay incelemesine yer verilmesi” maddelerinde öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında okul türü ve mesleki kıdeme göre anlamlı fark yoktur. Okul türüne göre eğitimcilerin katılımcılarla açık iletişim kurmasında .000 ($p<.05$) ve teknolojik araçların etkili kullanılmasında .033 ($p<.05$) anlamlı fark çıkarken mesleki kıdeme göre bu maddelerde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mesleki kıdeme göre eğitim ortamının ilgi çekici ve uygun

düzenlenmesi maddesinde anlamlı fark .030 ($p<.05$) bulunurken okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak “HİE konularında grup tartışmasına sıkça yer verilmesi” maddesinde hem okul türü .004 ($p<.05$) hem de mesleki kıdeme .009 ($p<.05$) göre anlamlı fark bulunmuştur.

Kalite eğitimlerinin geleneksel yaklaşımla yapılması, öğretmen ve yöneticilerin farklı eğitimcilerden eğitim almamış olmaları, eğitimcilerin mesleki yeterlilikleri ve kullanılan eğitim yöntemlerinin aynı olması okul türü ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın çıkmamasının nedenleri olabilir.

“Motive edici ödüllerin sunulması” maddesinde hem mesleki kıdeme hem de okul türüne göre hiç seçeneğini işaretleyen öğretmen ve yöneticilerin oranı kısmen ya da çok diyenlerin oranına göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak kısmen seçeneğini işaretleyenlerin oranında çok düşük olmaması, maddi ve maddi olmayan motive edici ödüllerin sistemli, düzenli ve herkese yönelik kullanılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin katıldıkları eğitim türü, eğitimin niteliği, eğitime katılım durumu (bazen eğitimi veren kişi konumunda da olunabilir) görüşler arasında böyle bir farkın ortaya çıkmasını sağlamış olabilir.

Bazı maddelerde anlamlı farkın çıkmasının nedenleri ise, her iki okuldan da aynı tür ve nitelikte eğitime katılan öğretmen ve yöneticilerin eğitime yönelik kişisel tutum ve algılarındaki farklılıklar, istekli ve isteksiz katılanların aynı eğitimde yer alması olabilir. Çünkü görüşmelerde de hem öğretmenler hem de yöneticiler, eğitime istekli katılanla, katılmayan kişilerin aynı grupta yer almasının eğitimin başarısını ve etkililiğini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Eğitim veren kişilerin aynı iletişim becerisine düzeyine sahip olmaması, eğitimcilerin eğitime yönelik tutumlarının farklılık göstermesi etkili olabilir. Görüşme sonuçları da bu yorumu destekler niteliktedir. Öğretmen ve yöneticilerin büyük bir kısmı, eğitimcilerin, kalite eğitimlerini ciddiye almadıklarını, kalite eğitimlerini, öncelikle kendilerinin benimsemediklerini, TKY felsefesinin özünü kavratacak anlatım becerisine sahip olmadıklarını, her eğitimcinin etkili iletişim kuramadığını ve eğitimin başarısının eğitimi veren kişiye göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Eğitimin, TKY felsefesini benimsetecek şekilde sunulması, öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilir. Ancak eğitimi verecek olan kişilerin TKY felsefesi ve sistemi ile ilgili üst düzeyde eğitim alması ve eğitimlerin sistemli ve ciddiyet içinde yapılması, eğitime yönelik motive edici (dışsal ve içsel) ödüllerin kullanılması eğitimlerin başarısını arttırabilir.

Cheng, Fon ve Chan (1999) işgörenlerin TKY'nin işlerine nasıl uygulanabileceğini bilmelerinin ve nasıl bir yarar sağlayacağını somut olarak görmelerinin kalite motivasyonunu arttıracaklarını belirtmişlerdir. Kalite eğitimlerinin TKY uygulamasındaki iş motivasyonu arttırdığı söylenebilir. Öğretmen ve yöneticilerin TKY felsefesini benimsemeleri ve etkili uygulayabilmeleri, düzenlenen eğitimin niteliği ile doğrudan etkilidir diyebiliriz.

İlgili literatürde geleneksel HİE programlarının, sürekli değişim ve gelişim sürecinde hem bireysel hem de örgütsel öğrenmede yetersiz kaldığı ve geleneksel eğitim programlarıyla kalitenin başarılamayacağı belirtilirken, TKY felsefesinde eğitim etkinliklerinin, geleneksel eğitim etkinliklerinden daha etkili ve motive edici olması için çağdaş eğitim anlayışına göre ve işgörenlerin etkin katılımını sağlayacak öğretim yöntemlerinin seçilmesinin gerekliliği belirtilmektedir. TKY anlayışında, eğitim ve yetiştirme etkinlikleri, etkili iletişim becerilerinin kullanıldığı, etkin katılımı ve içsel motivasyonu sağlayan içerik ve yöntemlere dayandırılmalıdır. Eğitim süresinde işgörenlerin etkin katılımı sağlanarak içsel motivasyonun oluşturulabileceği belirtilmektedir (Mitchell, 1978, Kanji, 1991; Kandemir, 2000).

5. ETKY eğitimlerinin öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonuna etkisine ilişkin görüşlerinin ilgili değişkenlerde kısmen seçeneğinde yoğunlaştığı görülmüştür. TKY eğitimlerinin “okuldaki TKY kültürünü benimsenmesini sağladı” maddesinde okul türü .049 ($p < .05$) ve mesleki kıdeme .039 ($p < .05$) anlamlı fark bulunurken görev türüne ve HİE katılma sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. “TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisi kazandırdı” maddesinde, okul türü .025 ($p < .05$), görev .021 ($p < .05$), mesleki kıdem .035 ($p < .05$) ve HİE katılma sayısına .005 ($p < .05$) göre anlamlı fark bulunmuştur. HİE katılma sayısı bakımından 4-6 ve 7 ve üstü eğitime katılanlar, 16-20 yıl ve 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olanlar ve MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticiler TKY ilkelerini sınıfta daha çok uygulama becerisi kazandıklarını belirtmişlerdir.

“Okul sorunlarının çözümüne daha istekli katılmamı sağladı” maddesinde okul ve görev türüne göre öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak mesleki kıdeme .044 ($p < .05$) ve HİE katılma sayısına göre .023 ($p < .05$) anlamlı bir fark bulunmuştur. “Okula bağlılığın artması” maddesinde sadece mesleki kıdeme .044 ($p < .05$) göre anlamlı bir fark bulunmuştur. TKY eğitimleri

sonrasında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmen ve yöneticilerin, 1-5 yıl arasındaki öğretmen ve yöneticilere oranla, okula bağlılıklarının daha çok arttığı söylenebilir.

“Mesleğimi daha değerli bulmamı sağladı” maddesinde öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaz iken, görev .099 ($p>.05$), mesleki kıdem .084 ($p>.05$) ve HİE katılma sayısına .088 ($p>.05$) göre anlamlılık düzeyine yakın değerlerin bulunması dikkat çekmektedir. “Arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışma isteğimi arttırdı” maddesinde okul türüne .039 ($p<.05$) ve HİE katılma sayısına göre .045 ($p<.05$) anlamlı fark bulunmuştur. MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticiler (%43), MLO’daki öğretmen ve yöneticilere (%29.7) göre TKY eğitimlerinin aralarındaki işbirliğini daha çok arttırdığını belirttikleri görülmektedir. Yine 7 ve üstü eğitime katılan öğretmen ve yöneticiler, (%56.5), 1-3 kez arası (%30.2) ve 4-6 kez arası (%39) eğitime katılan öğretmen ve yöneticilere oranla, TKY eğitimlerinin daha çok işbirliğini arttırdığını belirtmişlerdir.

Öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğu, TKY eğitimlerinin, TKY ile ilgili belirtilen konularda iş motivasyonunu kısmen ya da çok sağladığı yönünde görüş belirtmesine rağmen, hiç sağlamadığını belirtenlerin sayısının da çok düşük olmaması dikkat çekmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin, TKY felsefesi ile ilgili düşünceleri, verilen eğitimlerin niteliği, eğitim veren kişilerin yeterliliği, mesleki algıları ve tutumları, TKY uygulamalarındaki iş motivasyonlarını olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği gibi, TKY uygulamalarında sıkıntıların olması, genel olarak okul yönetiminin ve üst yönetimin TKY felsefesine yönelik tutum ve uygulamaları da kalite eğitimlerinin etkisini azaltabilir ve iş motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

Görüşmelerde, öğretmen ve yöneticilerin bir kısmı, TKY eğitimlerinin iş motivasyonunu arttırdığını, TKY’yi çağdaş eğitim düşüncesi olarak benimsediklerini ve okulda ve sınıfta uygulamak istediklerini, yeni bilgiler öğrenme ve yeni kişiler tanıma, onların deneyimlerinden yararlanma, okul sorunlarına katılma, TKY çalışmalarını bilinçli yürütme, okula bağlılığın artması, işbirliğinin artması, kendine güvenme gibi konularda olumlu yönde bir değişme olduğunu belirtirken, bir kısmı da , TKY felsefesine, eğitimin özelleştirilmesi endişesiyle karşı oldukları için, TKY eğitimlerinin iş motivasyonları üzerinde hiçbir etkisi olmadığını, mesleki bağlılıklarının ve içsel motivasyonlarının her zaman yüksek olduğunu ve eğitimlerden hiç etkilenmediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen ve yöneticilerin siyasi görüşleri ve sahip oldukları eğitim felsefesi, verilen bilgileri okulda uygulama olanağının olup olmaması TKY eğitimlerinin iş motivasyonu üzerindeki etkisini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir.

Karagöz (2002) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, HİE öncesi işgörenlerin eğitim konusunda isteksizlik gösterdikleri, fakat eğitimler sonrasında bu isteksizliğin olumlu yönde değiştiği; TKY uygulamaları ve sürekli HİE etkinlikleriyle birlikte işletmelerin geleneksel eğitim uygulamalarından vazgeçtikleri ve eğitim sonrası işletmenin verimlilik ve karlılık oranlarının arttığı, örgüt içi iletişimin ve örgütsel bağlılığın arttığı, hata oranlarında önemli ölçüde düşüşlerin gözlemlendiği yönünde bulgular elde edilmiştir. Yine Kandemir'in (2000) özel işletmelerde yaptığı araştırmasında, orta kademedeki işgörenlerin aldıkları eğitim oranına göre örgüte bağlılıklarının ve iş motivasyonunun arttığı bulunmuştur. TKY felsefesinin örgütsel kültür olarak benimsenmesi ve örgütsel bağlılığın geliştirilmesinde TKY anlayışına göre düzenlenen eğitimler bir araç olarak kullanılabilir.

6. Öğretmen ve yöneticilerin ETKY çalışmalarına etkin katılımlarını sağlayan nedenlere ilişkin görüşleri, okul türü, mesleki kıdem, HİE katılma sayısı, eğitim durumu değişkenlerine göre çoğunlukla hiç seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Ancak MLO'daki öğretmen ve yöneticilerle (en düşük%25.5-en yüksek%34.2), MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticiler (en düşük%28.1-en yüksek%34.8) bütün maddelerde çok seçeneğini belirtmişlerdir.

Okul türüne göre, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında ETKY çalışmalarına etkin katılımı sağlayan nedenlere ilişkin maddelerin hiçbirinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun nedeni hem MLO hem de MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğunun TKY felsefesini benimsememiş olmaları ya da TKY felsefesinin amaçları ve ilkeleri, eğitime sağlayacağı yararlar hakkında yeterli düzeyde bilgilendirilmemeleri olabilir. Ayrıca TKY felsefesine ve uygulamalarına karşı olan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin de böyle bir sonucun çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

"Okulda sürekli gelişmenin amaç olarak kabul edilmesi" kıdeme göre .000 ($p<.05$), eğitim durumuna göre .006 ($p<.05$), "okul başarısının arttırılması" kıdeme göre .009 ($p<.05$), eğitim durumuna göre .045 ($p<.05$), "okulda daha kaliteli hizmet sunulmasının önemli olması" kıdeme göre .011 ($p<.05$), eğitim durumuna göre .022 ($p<.05$), "okulda daha çağdaş bir yönetim uygulamasının önemli olması" kıdeme göre

.006 ($p<.05$), eğitim durumuna göre .038 ($p<.05$), “yönetici, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin artırılmasını önemli olması” kıdeme göre .005 ($p<.05$), eğitim durumuna göre .014 ($p<.05$) ve “öğrenci ve veli işbirliğinin artırılmasının önemli olması” kıdeme göre .003 ($p<.05$), eğitim durumuna göre, .001 ($p<.05$) anlamlı fark bulunmuştur.

İlgili maddelerde 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlara göre daha etkin katılım gösterdikleri söylenebilir. Ayrıca eğitim durumuna göre, Ö.O ve E.E.E.Y. mezunu olanların lisans ve üstü eğitim durumuna sahip olanlara göre daha çok katılım gösterdikleri görülmüştür. Mesleki kıdem ve eğitim durumu bakımından üst grupta yer alan öğretmen ve yöneticilerin aldıkları kalite eğitimleri, mesleki deneyimleri, kişisel özellikleri ve eğitim anlayışları bu farklılığın kaynağı olabilir.

HİE katılma sayısına göre, “okulda kaliteli hizmetin sunulmasının önemli olması” .033 ($p<.05$) ve “okulda daha çağdaş bir yönetim uygulamasının gerekli olması” .008 ($p<.05$) maddelerinde öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. “Okulda sürekli gelişmenin amaç olarak kabul edilmesi” ve okul başarısını artırılmasını önemli olması” maddelerinde ise HİE katılma sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Görüşmelerde yöneticilerin yarısından fazlası, okulda kaliteli eğitim ortamı oluşturmak, kaliteli hizmet sunmak, demokratik katılımı sağlamak, demokratik örgüt iklimi oluşturmak, okulda çağdaş yönetim anlayışını yerleştirmek, okul başarısını arttırmak, liderlik yapmak gibi nedenlerin etkin katılımlarını sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları da aynı nedenlerin etkin katılımlarını sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin bu görüşlerinde birden fazla TKY eğitime katılmış olmaları ve TKY uygulamasından sorumlu olmaları ve TKY felsefesinin eğitimle ilgili düşüncelerine uygun olması olabilir. Ancak öğretmenlerden birkaçı TKY uygulamasına sadece okul yönetimi tarafından sorumluluk verildiği için katıldığını belirtmiştir. Bir öğretmen ise, TKY felsefesini, özelleştirmenin bir alt basamağı olarak gördüğünü ve bu nedenle karşı olduğunu, hiçbir şekilde TKY uygulamasına katılmadığını belirtmiştir.

Görüşmeye katılan 1 öğretmen ve 3 yönetici de, TKY uygulamalarının çok yoğun ve yorucu olduğunu; ancak okullarındaki bir çok öğretmenin emeklilik yaşında olmasından dolayı TKY çalışmalarında istenen performansı gösteremediğini; bunun sonucu okulda ekip çalışmasına dayalı çalışmaları yürütmeye başarı sağlanamadığını ve

bir çok öğretmenin TKY felsefesini benimsemediğini ifade etmiş olmaları, anket sonuçlarındaki farklılığın nedenleri olabilir.

7. Öğretmen ve yöneticilerin ETKY çalışmalarında iş motivasyonlarını azaltan nedenlere ilişkin görüşleri, okul türü, görev türü, mesleki kıdem ve HİE katılma sayısına göre kısmen ve çok seçeneğinde yoğunlaşmıştır.

“TKY eğitimlerinin uygulama yeterliliği kazandırılmaması” maddesinde okul türü .001 ($p<.05$) ve HİE katılma sayısına göre .002 ($p<.05$) anlamlı bir fark bulunmuştur. “TKY felsefesinin benimsetilememesi” maddesinde de okul türü .001 ($p<.05$) ve HİE katılma sayısına göre .042 ($p<.05$) anlamlı fark bulunmuştur.

“TKY eğitimlerinin uygulama yeterliliği kazandırılmaması” nı ve “TKY felsefesinin benimsetilememesi” ni MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticiler, MLO’daki öğretmen ve yöneticilere göre daha çok iş motivasyonunu azaltan nedenler olarak görmektedirler. İlgili maddelerde anlamlı farklılığın çıkmasının nedenleri, TKY eğitimlerinin sadece kuramsal olarak verilmesinin, uygulamaya yönelik somutlaştırılarak anlatılmaması, eğitim veren kişilerin ve okul yönetiminin TKY felsefesine yönelik olumlu/olumsuz tutumları, her yöneticinin TKY çalışmaları için etkili liderlik yapamaması ve MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin, MLO’daki öğretmen ve yöneticilere göre daha az eğitim almış olması olabilir.

TKY felsefesinin benimsenmesinde ve değişime karşı direncin kırılmasında önemli bir etken olan sürekli eğitimlerin, sürekli gelişme ilkesi doğrultusunda yürütülmesi, kalite kültürünün yerleşmesini sağlayacak kalite eğitimi programlarının bu anlayışa göre düzenlenmesi ve uygulanması gerekmektedir (Oakland ve Waterworth, 1995, Logothetis;1995,Aksu, 2002).

Okul türüne göre “İkili öğretimin TKY çalışmalarını olumsuz etkilemesi” .001 ($p<.05$) maddesinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak görev .155 ($p>.05$), mesleki kıdem .715 ($p>.05$) ve HİE katılma sayısına .109 ($p>.05$) göre anlamlı fark bulunmamıştır. MLO’ların hepsinin ikili öğretim yapması, MLOOİO ’ların ise hepsinin ikili öğretim yapmaması ya da öğretmen ve yöneticilerin hepsinin ikili öğretimden aynı şekilde olumsuz etkilenmemesi bu farklılığın nedeni olabilir.

“TKY çalışmaları için okul alt yapısının yetersiz olması”maddesinde okul türü .000 ($p<.05$) ve görev türüne göre .047 ($p<.05$) anlamlı fark bulunmuştur. Yöneticiler (%32), öğretmenlere (%28.2) göre okul alt yapısının yetersiz olmasının TKY’deki iş motivasyonunu daha çok azalttığını belirtmişlerdir. “TKY çalışmaları için maddi

desteğin yetersiz olması” maddesinde okul türüne göre.000 ($p<.05$) anlamlı bir fark bulunmuştur. MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticiler, MLO’daki öğretmen ve yöneticilere göre TYK çalışmaları için maddi destek almamalarının iş motivasyonunu daha çok azalttığını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde de özellikle MLOOİO’dan katılan 3 öğretmen, TKY çalışmaları için Milli Eğitim’den hiç destek almadıklarını ve okul alt yapılarının yetersiz olmasının TKY çalışmalarını yürütmedeki isteklerini azalttığını belirtmişlerdir. MLOOİO’daki öğretmen ve yöneticilerin hepsi okullarının TKY çalışmalarını etkili yürütmek için uygun alt yapıya sahip olmadığını belirtirken; düşük sosyo- ekonomik çevrede bulunan MLO’daki öğretmen ve yöneticiler de, maddi desteğin olmamasının TKY’deki iş motivasyonunu azalttığını belirtmişlerdir.

“Okuldaki geleneksel anlayışın değişmemesi” maddesinde sadece mesleki kıdeme .021 ($p<.05$) göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer değişkenlerde bu maddede anlamlı bir fark bulunmamıştır. 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmen ve yöneticiler, 16-20 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanlara göre geleneksel eğitim anlayışının iş motivasyonunu daha çok azalttığını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu, okul yönetiminde geleneksel anlayışın değişmemesinin TKY çalışmalarındaki iş motivasyonlarını azaltan en önemli etken olduğunu belirtirken; yöneticilerin de yarısı öğretmenlerdeki geleneksel anlayışın, yenilikleri kabul etmemelerinin iş motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Barker (2001) yeniliğin ve değişimin içinde yeşerebileceği bir kültüre gereksinim duyduğunu ve uzmanlık ve deneyim gerektirdiğini; Dahlgaard ve Kristensen (1995) ise TKY’nin başarılmasında geleneksel anlayışın terk edilmesinde cesur davranılması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitimde toplam kalite yönetim anlayışına yönelik tepkilerin bir nedeni de geleneksel anlayışı terk etmede ciddi ve samimi adımların atılmaması olabilir.

“Yapılan çalışmaların takdir edilmemesi”, “öğretmenlerin çalışma yükünün artması”, “milli eğitimden kaynaklanan bürokratik engeller” maddelerinde okul türü, görev, mesleki kıdem ve HİE katılma sayısına göre öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğu, TKY çalışmalarının yoğun ve yorucu olmasının, ekip çalışmasında işbirliğinin sağlanamamasının, TKY çalışmalarında umutsuzluğun ve sonuçta bir şeyin değişmemesinin, TKY çalışmaları için maddi desteğin yetersiz olmasının, özelleştirilme kaygısının, TKY’nin benimsenmemesinin ve uygulanabilirliğinin çok düşük olmasının, çalışma ortamının olumsuz koşullarının,

okulda demokratik katılımın tam sağlanamamasının, TKY denetimlerinin sistemli ve ciddi yapılmamasının, çalışmalar hakkında olumlu dönütlerin verilmemesinin ve çalışmaların hiç takdir edilmemesinin iş motivasyonlarını azaltan en önemli sorunlar olarak belirtmişlerdir. Görüşme sonuçlarının anket sonuçlarını desteklediği görülmüştür.

Gündoğan ve Groves (1995) yaptıkları araştırmada, TKY'nin başarısız olması ile ilgili işgörenlerin %86'sının performansla ilgili dönüt eksikliğini, %70'inin ise motivasyon eksikliğini neden olarak gösterdikleri bulunmuştur.

TKY felsefesinde motivasyonun amacı; bireyin işini daha iyi yapabilmesi için zeka gücünü harekete geçirmektir. Bireyin işini önemsemesi, işini daha iyi ve verimli yapmasını sağlayacaktır (Chung, 1999). Öğretmen ve yöneticilerin TKY çalışmalarındaki sorunlarının bir an önce çözüme kavuşturulması, eğitim etkinliklerinin TKY felsefesini ve kültürünü benimsetecek sistemde verilmesi ve iş motivasyonunu yükseltecek düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Garrison ve Bly (1997), kültürel değişimin sağlanmasında işgörenlerin motive edilmesinin ve kalite felsefesinde iş motivasyonunun yükseltilmesinde ödülün (içsel ya da dışsal) en önemli tanınma aracı olduğunu belirtmişlerdir. Çelebi (2000) tarafında yapılan araştırma sonucunda da Dr. Herzberg'in motivasyon teorisinde yer alan hijyen faktörlerden ücretin, ülkemizde hala yeterli düzeyde sağlanamamış olmasından dolayı, kamudaki çalışanlar üzerinde motive edici bir güce sahip olduğu bulunmuştur.

Görüşme sonuçlarına göre, öğretmen ve yöneticilerin TKY çalışmalarında yüksek performans göstermelerinin sadece dışsal faktörlere bağlı olmadığı aynı zamanda içsel faktörlerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü bazı öğretmenler, okul yönetimine etkili katılımın olmamasının, ekip çalışmasında herkesin aynı sorumluluk duygusunu taşımaması, ilerleme ve yükselme olanağının sunulmaması ve başarılarının takdir edilmemesinin, ücret yetersizliğinden daha önemli sorun olduğunu belirtmişlerdir. TKY'nin etkin olarak uygulanmaya çalışıldığı bir okulda öğretmenler, TKY'de iş motivasyonunun yüksek olmasında okuldaki demokratik ortamın olmasının, herkesin karara etkin katılımın sağlanmasının ve okul yöneticisinin liderliğinin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

8. ETKY ile ilgili uygulamalarda öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonunun sürekliliğini sağlayacak etkinliklerin yerine getirilme derecesine ilişkin görüşleri okul ve görev türüne göre hiç seçeneğinde yoğunlaşmıştır.

“Yemekli toplantılar ve eğlencelerin düzenlenmesi” .002 ($p<.05$), “grup gezilerinin düzenlenmesi” .009 ($p<.05$) “formatörlerin destekleyici yaklaşımları” .000 ($p<.05$), “okuldaki TKY ve diğer çalışmalara ilişkin öneri sisteminin oluşturulması” .019 ($p<.05$) maddelerinde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerle, MLOOİÖ’daki öğretmen ve yöneticiler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Görev türüne göre ilgili maddelerin hiç birinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

MLOOİÖ’daki öğretmen ve yöneticilerin %55.1’i, MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %64.3’ü okulda hiç yemekli toplantı ve eğlencelerin düzenlenmediğini; MLOOİÖ’daki öğretmen ve yöneticilerin %56.2’si, MLO’dakıların ise %64.2’si, grup gezilerinin hiç yapılmadığını belirtmişlerdir. Her iki okulda da öğretmen ve yöneticilerin yarısından fazlası bu tür etkinliklerin yapılmadığını belirtmişlerdir. Ancak MLOOİÖ’daki öğretmen ve yöneticilerin her iki etkinliğin de MLO’daki öğretmen ve yöneticilere göre daha fazla gerçekleştirildiğini belirtmesi bu farklılığın nedeni olabilir.

Görüşme sonuçlarında da, MLO’daki 4 öğretmen ve 3 yönetici ve MLOOİÖ’daki 1 yönetici okullarında sosyal etkinliklerin kısmen yapıldığını ancak işbirliğini ve örgüt kültürünü olumlu yönde etkilemediğini, bu tür etkinliklere tam katılımın sağlanamadığını belirtirken; bir yönetici ve 3 öğretmen okullarında bu tür etkinliklerin düzenli yapıldığını, öğretmen, öğrenci ve bazen veli katılımının da olduğunu; bu tür etkinliklerin okula hem maddi gelir sağladığını, hem de okula bağlılıklarını, örgütsel dayanışmayı ve işbirliğini arttırdığını ifade etmişlerdir. Okul yöneticisi, öğretmenlerin kendilerini değerli ve farklı hissetmelerini sağlayacak (öğretmenler gününü lüks bir yerde ve parasız düzenleme, doğum günlerini kutlama, ve diğer özel günler kutlaması vb) etkinliklere çok önem verdiğini ve öncülük ettiğini belirtmiştir.

MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin %24.8’i, MLOOİÖ’daki öğretmen ve yöneticilerin ise %48.3’ü formatörlerin hiç destekleyici yaklaşım içinde olmadıklarını belirtirken, MLO’dakıların %61.3’ü, MLOOİÖ’dakıların ise %36’sı kısmen destekleyici yaklaşımda bulunduklarını belirtmişlerdir. Ancak görüşmelerde MLO’daki öğretmen ve yöneticilerin yarısından fazlası formatörlerin destekleyici yaklaşımlarının olmadığını, TKY uygulamaları hakkında yeterli rehberliği sağlayamadıklarını ve formatörlerin (il müfettişleri) TKY çalışmaları hakkında kendilerine hiç olumlu dönüt vermediklerini ve denetimlerinde ciddi davranmadıklarını belirtmişlerdir. MLOOİÖ’daki bir öğretmen TKY çalışmalarını sadece kağıt üzerinde uyguladıklarını ve destek almadıklarını belirtmiştir.

MLOOİO'daki bir yönetici ise formatörlerin çalışmalarını takdir ettiğini, övdüğünü ve diğer okullara örnek gösterdiklerini belirtirken; bir diğer yönetici ise TKY uygulamasına yeni başladıklarını ve bu konuda formatörlerden destek aldığını ifade etmiştir.

Formatörlerin TKY çalışmalarında her okul için düzenli ve sistemli bir denetim yapmamalarının, etkili rehberlik hizmeti sağlayamamalarının ve çalışmalara ilişkin etkili dönüt sunmamalarının TKY çalışmalarındaki iş motivasyonunu olumsuz etkilediği söylenebilir.

“Bireysel ve grup başarılarının maddi olarak ve takdir-teşekkür ile ödüllendirilmesi” maddesinde okul türüne göre öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı farkın çıkmamasının nedeni her iki okulda da bu tür ödüllerin sistemli ve düzenli olarak kullanılmaması ya da bireysel olarak kullanılması olabilir. Görüşmeye katılan yöneticilerden sadece bir kişi (MLOOİO'dan) teşekkür ve takdir ile ödüllendirmeyi düzenli yaptığını ve bu konudaki bürokratik engelleri aşmak için çaba gösterdiğini ifade etmiştir. Buna karşın diğer yöneticiler maddi ödüllendirme kullanmak ve takdir-teşekkür vermek istediklerini ancak bu konuda bürokratik engellerin olduğunu, kendilerinin merkezden bağımsız bu tür yetkilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bir yönetici ise bu tür sistematik olmayan ödüllendirmelerin öğretmenler arasında çatışmaya yol açtığını ve iş motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan birkaç öğretmen ise ödüllendirme konusunda eşit ve adil davranılmadığı için hiç verilmemesinin daha iyi olacağı yönünde görüş belirtmiştir.

“Meslekte ilerleme olanaklarının yansız sağlanması” maddesinde öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında okul ve görev türüne göre anlamlı fark bulunmamıştır. Görüşmeye katılan öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğu bu konuda hiç adil davranılmadığını yeterliliğe ve liyakate göre ilerleme olanağının sunulmadığını, TKY felsefesini benimsememiş kişilerin TKY çalışmalarından sorumlu olduklarını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden bir kişi TKY uygulamasının yaygınlaştırılması ve TKY eğitimlerinin planlanması, uygulanması, yapılan çalışmaların incelenmesi, değerlendirilmesi gibi TKY uygulamasının bir çok aşamasında etkin olarak çalışmasına rağmen bazı siyasi uygulamalardan dolayı şu an kendisinin hak ettiği yerde olmadığını belirtmiştir.

Herzberg'in motive edici faktörlerinden en üst grupta yer alan işgörenlere başarı duygusunun tattırılması ve başarının tanınması, ilerleme ve yükselme olanaklarının

sağlanmasının TKY'nin başarısında önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu ve bazı müdür yardımcıları çalışmalarının takdir edilmediğini, kendilerinin şu an olmaları gereken yerde olmadıklarını, bazı kişilerin ise üstün performans göstermeden belli yerlere geldiklerini belirtmişlerdir. TKY çalışmalarında üstün performansın gösterilmesinde, bu tür düşüncelerin engel oluşturacağı söylenebilir.

Bütün iş motivasyonu kuramlarında işgörenlerin gelişme ve yükselme gereksinimlerinin karşılanması, hem yüksek performans sağlayacağı hem de örgütsel bağlılığı arttıracığı ifade edilmektedir. TKY felsefesi ve uygulaması, insanı örgütün en önemli ve değerli kaynağı olarak görmekte ve bireyin gelişiminin ve ilerlemesinin örgüt açısından gelişme sağlayacağını kabul etmektedir.

“Okuldaki TKY ve diğer çalışmalar için öneri sisteminin oluşturulması” maddesinde okul türüne göre .019 ($p < .05$) anlamlı fark bulunmuştur. MLO'daki öğretmen ve yöneticilerin %37.1'i hiç, %49.1'i kısmen; MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin ise %34.8'i hiç, %38.2'si kısmen öneri sisteminin oluşturulduğunu belirtmişlerdir. MLO'da öneri sisteminin, MLOOİO'ya göre daha çok kullanılması bu farklılığın kaynağı olabilir. Ancak her iki okulda da öneri sistemini düzenli olarak uygulanmadığı söylenebilir. Ayrıca uygulama gereği öneri sistemi kullanılabilir; ancak etkili kullanılmıyorsa, iş motivasyonu üzerinde istenen etkiyi sağlamayabilir.

Yenersoy (1997:184) öneri sistemlerinin, işgörenin işine yaklaşmasını, kendini geliştirmesini, yeteneklerini göstermesini, katılım, tanınma ve değerli olma duygusunu karşıladığı için TKY uygulamalarında kullanılan önemli bir takdir aracı olduğunu belirtmektedir. Öneri sistemleri işgörenlerin işi ile ilgili zihinsel yeteneklerini kullanmasını ve yönetim ile ilgili kararlara katılmasını sağlayacağı için üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Ancak değerli önerileri olan işgörenlerin ödüllendirilmesi iş motivasyonunun yükselmesini ve içsel bir nitelik kazanmasını sağlayacaktır.

Çelebi (2000) yaptığı araştırmada işgörenlerin yönetimle ilgili kararlara daha az katılmasının iş motivasyonunu düşürdüğünü bulmuştur. Lohman (2000) yaptığı araştırmada öğretmenlerin karara katılma sınırlılığının öğrenme motivasyonunu düşürdüğünü bulmuştur.

Öneri sistemlerinin motive edici bir araç olarak kullanılmasında okul yönetiminin bu önerileri nasıl değerlendireceği önemli bir sorundur. Önerilerin etkili değerlendirilmesi, değerlendirilmeye alınmadığı zamanda nedeninin açıklanması, okuldaki TKY çalışmalarının daha farklı bir boyut kazanmasında etkili olabilir.

9. Maddi ödüllerin kullanılmasının TKY uygulamalarındaki iş motivasyonunu etkileme derecesine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri, okul ve görev türüne göre bütün maddelerde çok seçeneğinde yoğunlaşmıştır.

TKY çalışmalarında maddi ödüllerin kullanılmasının “TKY eğitimlerine gönüllü katılımı daha çok artırır” .016 $p < .05$), “mesleki açıdan doyum sağlamaya yardım eder” .030 $p < .05$) maddelerinde görev türüne göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul türüne göre hiçbir maddede anlamlı fark bulunmamıştır.

Yöneticilerin %62.5'i, öğretmenlerin %62.5'i TKY çalışmalarında maddi ödüllerin kullanılmasının iş motivasyonunu çok arttıracığını belirtmişlerdir. Yine yöneticilerin %68.8'i, öğretmenlerin ise %53.7'si maddi ödüllerin mesleki açıdan daha çok doyum sağlamaya yardım edeceğini belirtmişlerdir.

Maddi ödüllerin kullanılmasının iş motivasyonunu etkileme derecesine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri arasında okul türüne göre anlamlı bir farkın çıkmamasının nedenleri, okullarda TKY çalışmalarında yüksek performansı sağlayacak maddi ödüllerin çok az kullanılması ya da hiç kullanılması olabilir. Buna karşın hem MLO hem de MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin TKY çalışmalarında maddi ödüllerin kullanılmasının iş motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin benzerlik göstermesi de anlamlı farklılığın çıkmamasının nedeni olabilir.

Her iki okuldan görüşmeye katılan öğretmen ve yöneticilerin yarısından fazlası TKY çalışmalarındaki başarıları için hiç maddi ödülle ödüllendirilmediklerini belirtmişlerdir. Sadece MLO'dan 1, MLOOİO'dan 3 olmak üzere toplam dört öğretmen ek ders ücretinin arttığını, aylık maaş ödülü ve takdir, teşekkür aldığını belirtmiştir.

Yöneticilerden ise birkaçı parasal değeri olan ödüller aldığını belirtmişlerdir. Yöneticilerin çoğu hem maddi hem de maddi olmayan ödüllerin kullanılması gerektiğini belirtirken; üç yönetici kendileri için çalışmalarının takdir edilmesi, okulda değişimin olduğunu görme, okul başarısının ve kalitesinin artmasının daha çok motive edici olduğunu belirtmişlerdir. Her iki okuldan da görüşmeye katılan öğretmen ve yöneticiler TKY çalışmalarının yorucu olduğunu ve çok çaba harcamayı gerektirdiğinden mutlaka maddi ödüllerin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

TKY uygulamasında sistemli bir şekilde maddi ödüllere yer verilmesinin; TKY çalışmalarına ve eğitimlerine gönüllü ve etkin katılımı sağlayacağı, toplumsal saygınlığın artacağı, daha istekli ve verimli çalışmayı sağlayacağı, mesleki açıdan doyum sağlayacağı, içsel motivasyonun oluşmasına yardım edeceği, mesleki

tükenmişliği önleyeceği, yeni uygulamalarla ilgili girişimi sağlayacağı yönünde görüş belirtmeleri öğretmen ve yöneticilerin maddi ödül beklentilerinin yüksek olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden 6'sı daha önceden bir çok maddi değeri olan ödüller aldığı için TKY çalışmalarında böyle bir beklentilerinin olmadığını, ancak genel olarak düşündüklerinde herkesin etkin katılımının sağlanması için maddi ödüllerin kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Diğer öğretmenler ise hem maddi hem de maddi olmayan ödüllerin kullanılmasının gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre maddi ödüllerin kullanılmasının TKY çalışmalarındaki iş motivasyonunu arttıracığı söylenebilir. Böyle bir sonucun çıkmasında öğretmen ve yöneticilerin ekonomik açıdan sıkıntı içinde olmaları ve örgüte sağladıkları hizmetin takdir edilmesini beklemeleri olabilir.

Dahlgaard ve Kristensen (1993) araştırma yaptıkları üç işletmede de kalite kontrol çemberinde görevli işgörenlerin iş motivasyonunu yükseltmede, yüksek ücret, prim, ikramiye ve diğer ekonomik ödüllerin uygulamalar arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Çelebi (2000) ise, ücretin ülkemizdeki işgörenler için hala en güçlü motive edici faktör olduğunu bulmuştur.

Silah (2001) tarafından yapılan çalışmada ise dışsal ödüllerin (ücret, ikramiye, giyim, gıda vb) iş motivasyonu üzerinde güçlü bir etkisi olduğu bulunmuştur. Köse ve Gülova (1999) tarafından yapılan çalışmada ise kamudaki işgörenler arasında ücretin öncelikli motivasyon aracı olduğu; Kandemir (2000) tarafından yapılan TKY uygulamalarında işgörenlerin memnuniyetin arttırılmasında orta düzey işgörenlerin aldıkları eğitim oranında örgüte bağlılıklarının arttığı; diğer işgörenler için maaş, statü vb. gibi etkenlerin örgütsel bağlılığı arttırdığı belirtilmektedir.

DeCenzo ve Robbins (1999) iş motivasyonun sağlanmasında bütün işletmelerin ve örgütlerin ücreti gözardı etmemeleri gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca Schult ve Schultz (1990, 325) dış etken olarak ücretin iş doyumu ile olumlu bir ilişkisi olduğunu göstermişlerdir (Akt:Çetinkanat, 2000:20). Maslow ve Herzberg'in kuramlarında da ücret artışı, prim, ikramiye vb. gibi maddi ödüllerin doğrudan iş motivasyonunu arttırıcı bir etkisi bulunmamakla birlikte bu faktörlerin yokluğunun örgütsel bağlılığı azalttığı, iş doyumsuzluğuna yol açtığı, yüksek performansı engellediği ve dolayısıyla iş motivasyonunun düşmesine neden olduğu belirtilmektedir (Onaran, 1981; Fındıkcı, 1999).

İş motivasyonu kuramlarından eşitlik kuramında ise, bireyin işi için harcadığı çabalarla iş sonunda elde ettiği çabalar arasında uyum ve eşitliğin olması, işgörenin işi ve performansı için daha fazla çaba harcamaya devam edeceği vurgulanmaktadır (Çetinkanat, 2000; Onaran, 1981).

10. TKY uygulamasında maddi olmayan ödüllerin kullanılmasının iş motivasyonunu etkileme derecesine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin okul ve görev türüne, mesleki kıdeme göre çok seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak mesleki kıdeme göre **Kİ-Kare** sonuçları belirtilen sınırlılıktan dolayı yorumlanamadığı için burada sadece okul ve görev türü değişkeni ele alınmıştır.

Sadece “TKY felsefesini ve ilkelerini daha çok benimsememi sağlar” maddesinde okul türüne göre öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark .032 ($p<.05$) bulunmuştur. Diğer maddelerde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Görev türüne göre de sadece “kendime güvenimi artırır” maddesinde öğretmen ve yöneticiler arasında anlamlı bir fark .026 ($p<.05$) bulunmuştur.

Bireysel farklılıkların, değerlerin, algıların ve örgütten beklentilerin kişiden kişiye değiştiği ve iş motivasyonunun niteliğinde önemli bir rol oynadığı dikkate alındığında bu farklılığın ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Her işgörenin ödül beklentisi ve verilen ödülünden sağladığı doyum farklılık göstermektedir. Yapılan görüşmelerde de bu sonucu destekleyen ifadeler rastlanmaktadır. Bazı öğretmenler maddi değeri olmayan ödüllerin kendileri için bir anlam taşımadığını ya da yüksek iş motivasyonunun oluşmasında yeterli olmadığını belirtirken bazı öğretmenler de gönüllü ve etkin katılımı sağlamak için sorumlulukların paylaşılması, bütün öğretmenlerin istekli katılımının sağlanması, çalışanla çalışmayı ayırt edecek bir motivasyon sisteminin olması, yapılan çalışmaların takdir edilmesi, başarıların övülmesi, eşit yükselme olanağının sağlanması, açık iletişim kurulması, okul yöneticisinin liderliği, sürekli eğitim, dönüt alma vb. gibi faktörlerin TKY çalışmalarına etkin ve gönüllü katılımı sağlayacağını, okula ve mesleğe bağlılığı arttıracığını, kendini değerli hissetmeyi sağlayacağını belirtmişlerdir.

Aynı şekilde yöneticilerden de bazıları, kendilerine takdir ya da teşekkür verilmesinin ya da övgünün kendilerini motive etmeyeceğini, sadece çabalarının işe yaradığını ve değişimin olduğunu gördüğünde, çalışmaları takdir edildiğinde, ilerleme olanağı sunulduğunda iş motivasyonunun yükseleceğini ifade ederken bazı yöneticiler maddi ödülün mutlaka kullanılmasının iş motivasyonunu arttıracığını ifade etmişlerdir.

Görüşme sonucunda dikkat çeken bir ifade de genellikle maddi sıkıntısı olmayan öğretmen ve yöneticilerin ya da daha önceden bir çok maddi ödül aldığını belirten öğretmen ve yöneticilerin maddi ödül beklentilerinin olmadığını ifade etmeleridir. Ancak bu kişiler, TKY'nin ekip çalışmasına dayalı olduğunu ve diğer kişilerin performansının düşük olmasının kendi performanslarını da olumsuz etkilediğini ve bu nedenle TKY çalışmalarında maddi yönden sistemli ve düzenli uygulanan bir ödüllendirme sisteminin olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Modern yönetim kuramları, işgören motivasyonunda, ekonomik ödüllerle birlikte kendini gerçekleştirme (Self-actualization), kendini geliştirme (Self-development), tanınma (recognition), öğrenme (learning), yaratıcılık (creativity) gibi işgörenler için içsel motivasyonu sağlayacak faktörlerin ve içsel motivasyona odaklanmanın önemli olduğunu vurgulamışlardır (Dahlgard, 1999).

Wiersma, (1992) dışsal ödüllerin içsel motivasyon üzerindeki etkisi ile ilgili meta analizi çalışmasında dışsal ödüllerin, eğer işgörende denetim altında olduğu ya da kontrol edildiği hissini veriyorsa içsel motivasyonu düşüreceği; ancak işgörene yeteneklerinin takdir edildiği hissini veriyorsa içsel motivasyonu arttırdığını belirtmektedir. Ayrıca bazı çalışmalarda dışsal ödüllerin içsel motivasyonu azaltan etkileri olduğu bulunurken bazı çalışmalarda ise böyle bir bulguya rastlanmadığı belirtilmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin TKY uygulamasında iş motivasyonu düzeyini yükseltmek ve içsel bir nitelik kazandırmak için hem maddi hem de maddi olmayan ödüllerin birlikte ve eşitsizlik duygusu oluşturmayacak şekilde sunulması gerekmektedir. Eğitimde kalitenin artırılmasında öncelikle öğretmenlerin mesleki yaşamla ilgili gereksinimlerinin, beklentilerinin belirlenmesi ve bunların karşılanması gerekmektedir. Aksi takdirde TKY çalışmalarından istenen sonuçların elde edilme olasılığının çok düşük olabileceği söylenebilir. Öğretmen ve yöneticilerin maddi olmayan ödüllerin kullanılmasının iş motivasyonlarını etkileme derecesine ilişkin görüşlerinin ilgili maddelerde çok seçeneğinde toplanması, TKY çalışmalarında içsel motivasyonu sağlayacak faktörlere yer verilmesinin önemini açığa çıkarmaktadır.

Herselman (2001) motivasyon faktörlerinin (içsel ve dışsal) sadece örgütün amaçlarını başarmayı kolaylaştırmadığını, aynı zamanda iş doyumunu, iş sorumluluğu, örgütsel bağlılığı ve verimli üretimi de sağladığını belirtmektedir. Ayrıca işletmede problem olan davranışın altında yatan değerleri ve dürtüleri anlamadan davranışın değiştirilemeyeceği vurgulamaktadır. Her işgörenin işiyle ilgili nasıl motive edildiğini

anlamak ve motivasyon düzeylerini belirlemek içsel motivasyonu sağlayabilir (Wiersma, 1992).

11. Öğretmen ve yöneticilerin eğitimde toplam kalite yönetimi ile ilgili uygulamalarda iş motivasyonlarını arttırmaya yönelik üst yönetimden beklentileri nitel olarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan ve görüşme yapılan öğretmen ve yöneticilerin TKY uygulamasında HİE programları ile ilgili beklentileri çoğunlukla; düzenli ve sürekli eğitim yapılması, uzman ve deneyimli eğiticilerin eğitim vermesi, eğitim öncesi görüşlerinin alınması ve gereksinimlerinin belirlenmesi şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonunun arttırılmasına yönelik beklentileri ise; çalışmaların ve başarıların maddi olarak ödüllendirilmesi, takdir edilmesi, TKY kültürünün benimsetilmesi, üst yönetimin TKY kültürünü benimsemesi, TKY çalışmalarının etkili denetimi ve etkili dönütün sağlanması, okul yönetiminin liderliği, demokratik katılımın sağlanması, geleneksel anlayışın terk edilmesi, TKY için alt yapı sorunlarının giderilmesi, TKY çalışmaları için maddi desteğin verilmesi, çalışma ortamındaki engellerin kaldırılması, velilerin etkin katılımının sağlanması, çalışanla çalışmayanı ayırt edici bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulması şeklinde özetlenebilir.

Öğretmen ve yöneticilerin beklentilerine bakılacak olursa TKY uygulamasında yaşanan sıkıntıların sürekli ve düzenli eğitim etkinliklerinin ciddi olarak yapılmaması, üst yönetimin liderlik yapamaması ve çalışmalarda yüksek performansı sağlayacak iş motivasyonunun oluşturulmaması dikkat çekmektedir. Oysa kalite öncülerinden Crosby örgütteki mal ve hizmet üretiminde sıfır hata yaklaşımının uygulanması amacıyla işgörenlere kendi başarılarını gösterme olanağının sunulması, işgörenlerin eylemlerinde desteklenmesi ve sonuçta başarılarının takdir edilmesinin yönetimin sorumluluğunda olduğunu ifade etmektedir (Arnold ve Holler, 1995, akt; Aksu, 2002:102).

TKY yaklaşımı, eğitim örgütlerinde kaliteli eğitim anlayışının oluşturulması ve kaliteli hizmetin sağlanması için izlenebilecek yollardan biri olarak görülmektedir. Eğitim sorunlarını çözmek için yalnızca yeni yaklaşımların uygulamaya konulduğunun belirtilmesi yeterli değildir. Sorunu çözeceği düşünülen önerilerin planlama, deneme ve değerlendirme aşamalarında bilimsel bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Sistemde yer alan herhangi bir öğede değişiklik yapıldığında diğer öğelerde de gerekli değişikliklerin yapılması gerekmektedir.

Genel sistem teorisinde amaçların başarılmasında sistemin her bir ögesinin bir rolü olduğu ve bu öğelerin birbirlerine bağlı olduğu; sistemin bir ögesindeki değişikliğin

diğer bölümleri de etkilediği belirtilmektedir (Newby, Stepich, Lehman, Russell, 1996: 40-41). Bu nedenle bir sistem yaklaşımı olarak değerlendirilen TKY'nin eğitime uygulanması, eğitim sisteminde gerçekçi değişimleri gerektirmektedir. TKY'nin eğitimde başarılması öncelikle eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmen ve yöneticilerin maddi ve maddi olmayan beklentilerinin karşılanması (ücretin iyileştirilmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, sürekli eğitimlerin sistemli yapılması, meslekte ilerleme olanağının sağlanması, vb) gerektirmektedir.

5.2. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlar, kişiler bilgilere ilişkin sonuçlar ve araştırmanın alt amaçlarına ilişkin sonuçlar olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

5.1.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar;

- ✓ Araştırmaya katılanların %50'si erkek, %50'si kadın öğretmendir.
- ✓ Araştırmaya MLO'da görev yapan öğretmenlerin %93.9'u, yöneticilerin ise %6.1'i, MLOOİO'da görev yapan öğretmenlerin % 20.2'si, yöneticilerin ise %79.8'i katılmıştır.
- ✓ Görüşme için MLOOİO'dan 3 yönetici, 7 öğretmen, MLO'dan 7 yönetici, 8 öğretmen toplam 25 kişi katılmıştır.
- ✓ Öğretmen %12.5'i, yöneticilerin %21.9'u öğretmen okulu (ön lisans-lisans tamamlama), yöneticilerin %50'si, öğretmenlerin %34'ü ise, eğitim yüksek okulu (eğitim enstitüsü- lisans tamamlama), yöneticilerin %28.1'i öğretmenlerin ise %53.5'i lisans ve üstü eğitim düzeyine sahiptir.
- ✓ Araştırmaya katılan yöneticiler arasında 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip yönetici bulunmamaktadır. Örneklemeye alınan yöneticilerin büyük çoğunluğu, %56.2'si 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Diğer yöneticilerin ise %21.9'u 11-15 yıllık, %18.8'i 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. 6-10 yıllık kıdeme sahip 1 yönetici bulunmaktadır

Öğretmenlerin %12.8'i 1-5 yıllık, %23.6'sı 6-10 yıllık, %16'sı 11-15 yıllık, %16.3'ü 16-20 yıllık, %31.2'si 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

- ✓ Yöneticilerin %28.1'i kendi isteği ile katılmıştır. %40.6'sı Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından, %6.3'ü kendi isteğiyle katılan ve okul yönetimi tarafından görevlendirilmiş, %21.9'u okul yönetimi ve Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından

görevlendirilmiştir. Okul yönetimi tarafından görevlendirilen yöneticiler, müdür yardımcılığı görevini yürüten kişilerdir.

Öğretmenlerin %28.5'i kendi isteğiyle HİE'ye katılmışlardır. %48.3'ü okul yönetimi tarafından, %11'i MEM tarafından görevlendirildiğini belirtmiştir. %6.3'ü hem okul yönetimi tarafından görevlendirildiğini hem de istekli olduğunu, %5.9'u okul yönetimi ve MEM tarafından görevlendirildiğini belirtmiştir.

✓ Yöneticilerin %31.1'i formatörden, %28'i formatör ve uzman kişiden; öğretmenlerin ise %49'u il formatörlerinden eğitim almıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin hiçbiri uzman kişilerden eğitim almamıştır. Öğretmenlerden ise sadece %7.6'sı (22 kişi) uzman kişilerden eğitim almıştır. Hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin çoğunluğu TKY formatörlerinden eğitim almışlardır.

✓ MLO'larda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin %65.4'ü, MLOOİO'da görev yapan öğretmen ve yöneticilerin ise %34.6'sı 1-3 arası ETKY ile ilgili HİE katılmışlardır. MLO'da görev yapan öğretmen ve yöneticilerin %89.4'ü, MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin %10.6'sı 4-6 arası; MLO'da görev yapan öğretmen ve yöneticilerin %91.3'ü, MLOOİO'daki öğretmen ve yöneticilerin %8.7'si 7 ve üstü ETKY ile ilgili eğitimlere katılmışlardır.

✓ Yöneticilerin %75'i, öğretmenlerin %70.8'si 1-2 haftalık HİE programlarına katılmışlardır. 3-4 haftalık ve 5 hafta ve üstü ETKY ile ilgili HİE programlarına katılan yöneticilerin oranı birbirine eşittir. Öğretmenlerin ise %18.1'i, 3-4 haftalık, %11.1'i 5 hafta ve üstü süren eğitimlere katılmışlardır.

Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde de, görüşmeye katılanların büyük çoğunluğu 1-2 haftalık eğitim programlarına katıldıklarını; ancak formatör olarak ve okul geliştirme ekibini kurmakla görevlendirilenler 3-4 haftalık eğitim programlarına katılmışlardır.

5.2.2. Alt Amaçlara İlişkin Sonuçlar

✓ Öğretmen ve yöneticiler, okul türüne, HİE katılma sayısına ve HİE süresine göre TKY ile ilgili konularda genellikle kısmen bilgi verildiğini belirtmişlerdir. Ancak çok verildiğini belirten öğretmenlerinde oranının çok düşük olmadığı görülmüştür. Görüşme sonuçlarında da sadece MLOOİO'dan 3 öğretmen ve 1 yönetici kalite uzmanlarından çok iyi düzeyde eğitim almışlardır.

Öğretmen ve yöneticilerin eğitim öncesi beklentileri arasında “TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisi kazanmak” maddesinde cinsiyete ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmuştur. “Mesleki alanda gelişmek ve yükselmek” maddesinde mesleki kıdeme göre, “Maddi bir yarar sağlamak” maddesinde ise sadece okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Görüşmeye katılan öğretmen ve yöneticilerin hepsi de TKY hakkında doğru bilgi edinmek, merak duygusunu gidermek, çağdaş eğitim ve yönetim anlayışını okulda yerleştirmek, kalite bilincine sahip olmak, teknolojik araçları kullanabilme yeterliliği kazanmak, mesleki ve kişisel gelişim sağlamak, sorumluluk almak gibi beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir.

√ Öğretmen ve yöneticilerin ETKY ile ilgili HİE programlarına etkin katılımlarını arttırmak için eğitim öncesi etkinliklerin, okul türü, görev ve HİE katılma sayısına göre, **kısmen** yerine getirilmektedir. **Hiç** ve **çok** diyenlerin oranının da birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür.

“Eğitimin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin alınması” maddesinde okul türüne ve HİE katılma sayısına göre; “Eğitime katılma isteğini azaltabilecek sorunların çözümlenmesi” maddesinde ise sadece görev değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

TKY ile ilgili eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine ve eğitimin içeriğine ilişkin görüşlerin alınmasında sadece HİE katılma sayısına göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Görüşme bulgularına göre, öğretmen ve yöneticiler, eğitim öncesi görüşlerinin alınmadığı, eğitime katılım isteğinin azaltabilecek derse yetişme, eğitim zamanı, ulaşım, beslenme gibi sorunlarının çözümlenmediği, eğitim sonunda değerlendirme hakkında bilgi verilmediği, değerlendirme yapılmadığını belirtmişlerdir.

ETKY ile ilgili HİE programlarına katılan öğretmen ve yöneticilerin eğitim süresindeki etkin katılımlarını sağlayan koşullar, okul türü, HİE veren kişiler ve mesleki kıdem bakımından **kısmen** gerçekleştirildiği bulunmuştur. Ancak okul türüne göre “motivasyonunu artırıcı (maddi ve maddi olmayan) ödüllerin kullanılması” maddesinde MLO’dakilerin %51.5’i (118 kişi), MLOOİO’dakilerin %53.4’ü (47 kişi) **hiç** kullanılmadığını belirtmişlerdir.

HİE veren kişiler değişkeninde, beklenen değeri, **5’ten küçük olan gözenek sayısının** toplam gözenek sayısının %20’sini aştığı (%25.0 ile %37.5 arasında değişen

değerler) görüldüğünden, Ki-Kare anlamlılık düzeyi değeri yorumlanmamıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, TKY eğitimlerini il formatörlerinden almışlardır.

“Eğitimcilerin, katılımcılarla açık iletişim kurması” maddesinde okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmuştur. “HİE konularında sıkça grup tartışmasına yer verilmesi” maddesinde hem okul türü hem de mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Eğitimle ilgili teknolojik araçların etkin kullanımı” maddesinde okul türüne göre anlamlı bir fark bulunurken mesleki kıdeme göre de anlamlılık değerine (.068 $p > .05$) oldukça yakın bir değer bulunmuştur. “Eğitim ortamının ilgi çekici ve uygun düzenlenmesi” maddesinde ise mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Görüşme sonuçlarına göre de öğretmen ve yöneticilerin kısmen etkin katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen ve yöneticiler, eğitimcilerin iletişim becerisinin, alanında uzman olmasının, kullandıkları öğretim yöntemlerinin, TKY’yi benimseyip benimsemediklerinin, verilen bilgilerin uygulanabilirliğinin, katılımcıların isteklilik düzeyinin, katılımcıların deneyimlerine yer verilmesinin, TKY’nin eğitime uyarlanarak anlatılmasının eğitime süresindeki etkin katılımlarını etkileyen etmenler olarak belirtmişlerdir.

✓ Öğretmen ve yöneticiler, ETKY ile ilgili HİE programlarının, iş motivasyonunu okul türü, görev, mesleki kıdem ve HİE katılma sayısına göre kısmen etkilediğini belirtmişlerdir. ETKY ile ilgili HİE programlarının;

“Okuldaki TKY kültürünü benimsememi sağladı” maddesinde okul türü ve mesleki kıdeme göre, “TKY ilkelerini sınıfta uygulama becerisi kazandırdı” maddesinde ise okul türü, görev, mesleki kıdem ve HİE katılma sayısına göre anlamlı bir fark vardır.

“Okul sorunlarının çözümüne daha istekli katılmamı sağladı” maddesinde mesleki kıdeme ve HİE katılma sayısına göre; “Okula bağlılığımı arttırdı” maddesinde ise sadece mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark vardır.

“Arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışmamı sağladı” maddesinde okul türü ve HİE katılma sayısına göre anlamlı bir fark vardır.

Görüşme sonucunda öğretmen ve yöneticilerin, ETKY ile ilgili HİE programlarının iş motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri çoğunlukla; sürekli eğitimin önemini kavrama, yeni beceriler kazanma, eğitime bakış açısının değişmesi, farklı kişisel deneyimlerden ve görüşlerden olumlu yönde etkilenme, işbirliğinin artması, mesleki bağlılığın artması, yeni arayışlar içinde olma, okul sorunlarına etkin

katılım, TKY'yi okulda ve sınıfta uygulama isteği, kendini geliştirme arzusu, kendine güvenin artması, kalite geliştirme çalışmalarına öncülük etme, TKY çalışmalarını bilinçli yürütme, öğrenmeye ilginin artması ve kişisel yaşamda yenilik sağlama, saygınlığın artması, mesleki saygınlığın artması olarak belirlenmiştir.

√ Öğretmen ve yöneticilerin okul türü, görev, mesleki kıdem, eğitim durumu ve HİE katılma sayısına göre TKY çalışmalarına etkin katılımlarını sağlayan nedenlere ilişkin görüşleri genel olarak kısmen ya da çok seçeneğinde yığılma göstermiştir. Ancak okulda kaliteli hizmet sunma, çağdaş yönetim anlayışını yerleştirme, okul başarısını arttırma gibi nedenlerin TKY çalışmalarına hiç etkin katılım sağlamadığını belirtenlerin oranının da çok düşük olmaması dikkat çekmektedir. Okul türüne göre belirtilen maddelerin hiçbirinde anlamlı fark yoktur.

Lisans ve üstü eğitim düzeyinde olanların ve 1-3 arası eğitime katılanların görüşleri, daha çok hiç seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Mesleki kıdeme göre ise 16-20 yıllık ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlardan çok diyenlerin oranı diğer kıdem durumlarına göre daha yüksektir.

“Okulda sürekli gelişmenin amaç olarak kabul edilmesi” ve “okul başarısının arttırılmasının önemli olması” maddelerinde mesleki kıdeme ve eğitim durumuna göre anlamlı fark vardır.

“Okulda daha kaliteli hizmet sunulmasının gerekli olması” ve “okulda daha çağdaş bir yönetim uygulamasının gerekli olması” maddelerinde mesleki kıdem, HİE katılma sayısı ve eğitim durumuna göre anlamlı fark vardır.

“Yönetici, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin arttırılmasının önemli olması” ve “öğrenci ve velilerde kalite bilincinin oluşturulmasının önemli olması” maddelerinde mesleki kıdeme ve eğitim durumuna göre anlamlı fark vardır.

Görüşme sonucunda öğretmen ve yönetici görüşlerinin anket sonuçlarıyla örtüşmediği görülmüştür. Çünkü, görüşmeye katılan öğretmen ve yöneticiler, TKY çalışmalarına etkin katılmalarında; kaliteli eğitim hizmeti sunma, okul başarısını arttırma, demokratik katılımı sağlama, çağdaş yönetim anlayışını yerleştirme, işbirliği içinde çalışma, TKY felsefesinin eğitim anlayışına uygun olması, demokratik örgüt iklimi oluşturma, okulun sosyalleşmesini sağlama gibi faktörlerinin önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir.

√ Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki TKY çalışmalarında iş motivasyonlarını azaltan nedenlere ilişkin görüşleri okul türü, görev, mesleki kıdem ve HİE katılma sayısına göre kısmen ya da çok seçeneğinde yığılma göstermiştir.

“TKY eğitimlerinin uygulama yeterliliği kazandırılmaması” ve “TKY felsefesinin benimsetilememesi” maddelerinde sadece okul türü ve HİE katılma sayısına göre anlamlı fark vardır.

İkili öğretimin TKY çalışmalarını olumsuz etkilemesi” ve “TKY çalışmaları için maddi desteğin yetersiz olması” maddelerinde sadece okul türüne göre anlamlı fark vardır. “Okuldaki geleneksel yönetim anlayışının değişmemesi” maddesinde ise sadece mesleki kıdeme göre anlamlı fark bulunmuştur.

“TKY çalışmaları için okul alt yapısının yetersiz olması” maddesinde okul ve görev türüne göre anlamlı fark bulunmuştur. “Yapılan çalışmaların takdir edilmemesi”, “öğretmenlerin çalışma yükünün artması” ve “Milli Eğitim’den kaynaklanan bürokratik engeller” maddelerinde ise ilgili değişkenlere göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Görüşmeye katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre; TKY çalışmalarının yoğun ve yorucu olmasının, öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik (bıkkınlık, umursamazlık), öğretmenlerin çalışma yükünün artması, TKY felsefesinin benimsetilememesi, TKY’ye inanmama, verilen sorumluluğun yerine getirilmemesi, öğretmenlerinin çoğunluğunun (merkez okullar için) emekliliğinin gelmiş olması, TKY’nin uygulanabilirliğinin düşük olması, üst yönetimin ilgisizliği, çalışmaların takdir edilmemesi, öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik, sürekli ve etkili eğitimin yapılmaması, eğitimlerin yetersiz olması, velilerin SED’inin düşük olması, engellenme, ikili öğretimin yapılması, ödüllendirme sisteminin olmaması, yeteneğe ve yeterliliğe dayalı görev ve sorumluluk verilmemesi, yetki ve sorumluluğun paylaşılmaması, özelleştirilme kaygısı, TKY kültürünün yerleşmemesi, denetçilerin olumsuz yaklaşımı, alt yapı sorunları, okulda gözlenebilir değişimin olmaması, geleneksel anlayışın devam etmesi, demokratik katılımın olmaması, yöneticilerin değişime açık olmaması, işbirliğinin olmaması, TKY çalışmaları için maddi desteğin yetersiz olması gibi etkenler TKY çalışmalarındaki iş motivasyonunu azaltan nedenlerdir.

√ Öğretmen ve yöneticiler, TKY çalışmalarında iş motivasyonunun sürekliliğini sağlayacak etkinliklerin hiç yerine getirilmediğini ya da kısmen getirildiğini belirtmişlerdir. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında görev değişkenine göre hiçbir maddede anlamlı fark bulunmamıştır.

“Yemekli toplantılar ve eğlencelerin düzenlenmesi” grup gezilerinin düzenlenmesi”, “formatörlerin destekleyici yaklaşımları” ve “okuldaki TKY ve diğer

çalışmalara ilişkin öneri sisteminin oluşturulması” maddelerinde okul türüne göre anlamlı fark bulunmuştur.

“Bireysel ve grup başarılarını maddi olarak ödüllendirme”, “TKY eğitimlerine ve çalışmalarına katılanlara ek ders ücretinin verilmesi”, “TKY çalışmalarının ve eğitim etkinliklerinin kamuya duyurulması”, “bireysel ve grup çalışmalarının teşekkür-takdir ile ödüllendirilmesi” ve “meslekte ilerleme olanaklarının yansız olarak sağlanması” maddelerinde anlamlı fark yoktur.

Öğretmen ve yöneticilerin TKY çalışmalarında iş motivasyonunun sürekliliğini sağlayacak maddi niteliği olan ve olmayan etkinlikler ve düzenlemelerin sistemli ve düzenli yapılmamaktadır; bazı okullarda ise hiç yapılmamaktadır.

√ Öğretmen ve yöneticiler, ETKY ile ilgili çalışmalarda maddi ödüllerin kullanılmasının iş motivasyonunu kısmen ya da çok etkileyeceğini belirtmişlerdir. Okul değişkenine göre hiçbir maddede anlamlı bir fark bulunmamıştır. Görev değişkenine göre ise;

“TKY eğitimlerine gönüllü katılımı daha çok arttırır” ve “mesleki açıdan doyum sağlamaya yardım eder” maddelerinde anlamlı fark bulunmuştur.

Görüşme sonuçlarında anket sonuçlarını desteklemektedir. Öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğu maddi ödül ya da ödüllendirme beklentisi içindedir ve maddi ödüllerin iş motivasyonunu çok etkileyeceği belirtilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerden çok azı TKY çalışmalarından önce ve TKY çalışmalarında maddi ödül almışlardır. Öğretmen ve yöneticiler, maddi ödül kullanılmasının; TKY çalışmalarına etkin katılımı sağlayacağı, toplumsal saygınlığı arttıracığı, mesleki doyumunu, daha istekli ve verimli çalışmayı sağlayacağı, içsel motivasyonun oluşmasına yardım edeceği, TKY felsefesinin benimsenmesini sağlayacağı, mesleki tükenmişliği önleyeceği, yeni uygulamalar için teşvik edeceği gibi alanlarda iş motivasyonunu olumlu etkileyeceği belirtmişlerdir.

√ Öğretmen ve yöneticiler, ETKY ile ilgili çalışmalarda maddi olmayan ödüllerin kullanılmasının iş motivasyonunu çok etkileyeceğini belirtmişlerdir.

Okul türüne göre sadece. “TKY felsefesini ve ilkelerini daha çok benimsememi sağlar” maddesinde anlamlı bir fark vardır. Görev değişkenine göre ise sadece “kendime olan güvenimi arttırır” maddesinde anlamlı bir fark vardır. Diğer maddelerde her iki değişkene göre de anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Görüşme sonuçlarına göre öğretmen ve yöneticilerin maddi olmayan ödül beklentileri anket sonuçlarını desteklemektedir. Maddi olmayan ödüller, bilinçli, sistemli ve düzenli kullanılmamaktadır ve öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğunun maddi olmayan ödül beklentileri, maddi ödül kadar yüksektir. Öğretmen ve yöneticiler, ilerleme, yükselme, demokratik katılımın sağlanması, başarıların övülmesi, takdir edilmesi, eşit yükselme olanağının sağlanması, sürekli eğitimin yapılması, onurlandırılma, sorumluluk verilmesi, sorunların çözümüne katılma, dönüt alma, çalışma ortamındaki engellerin kaldırılması, açık iletişimin kurulması, çalışmalarının örnek gösterilmesi, başarıya duygusunu yaşama, örgüt için değerli olduğunun hissettirilmesi, çalışmalarının desteklenmesi, üst yönetimin TKY'ye inanması, okulda gözlenebilir değişimin olması gibi maddi niteliği olmayan ve iş motivasyonuna içsel bir nitelik kazandıran ödülleri daha çok istemektedirler. Bu ödüllerin düzenli ve sistemli uygulanmasının, olumlu örgüt iklimi oluşturacağı, örgütsel bağlılığı artıracığı, örgütte sürekli yenilik arayışı içinde olunacağı, TKY çalışmalarına gönüllü ve etkin katılımı sağlayacağı, TKY felsefesinin benimsenmesini sağlayacağı ve okulda kaliteli hizmeti arttıracığı ifade edilmiştir.

✓ Öğretmen ve yöneticilerin üst yönetimden beklentileri; örgütte sistemli ve düzenli ödüllendirmeyi sağlayacak motivasyon sisteminin oluşturulması, TKY çalışmaları için maddi desteğin verilmesi, üst yönetimin TKY'ye inanması, çalışma engellerinin kaldırılması, sürekli ve düzenli HİE programlarının düzenlenmesi, eğitime katılım isteğini azaltan sorunların önlenmesi, TKY çalışmaların etkili denetimi, okullarda demokratik katılımın sağlanması, geleneksel anlayıştan vazgeçilmesi, velilerin etkin katılımının sağlanması, okul yönetiminin TKY'ye inanması (öğretmenlerin görüşü), ve liderliği genel olarak özetlenmiştir.

5.3. Öneriler

“Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Anlayışına Göre Hizmet İçi Eğitime Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin İş motivasyonlarına İlişkin Durum ve Görüşleri” ile ilgili yapılan bu araştırmanın bulgularından yararlanarak araştırmanın alt amaçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir.

1. TKY uygulamasında önemli bir ilke olan sürekli eğitim anlayışı doğrultusunda öğretmen ve yöneticilerin kalite eğitimlerine ve bu kapsamdaki (teknoloji eğitimi vb.) diğer eğitimlerinin daha sistemli olarak yürütülmelidir. TKY eğitimlerini verecek olan

kişilerin, alanında uzman olması, etkili iletişim becerilerini kullanabilmesi ve yetişkin eğitimi ilkelerine göre eğitimi sunabilmesi için sürekli eğitimine önem verilmelidir.

2. Öğretmen ve yöneticilerin eğitime katılırken istek ve beklentileri, eğitim öncesi bir anket çalışması ile belirlenebilir ve TKY ve diğer hizmet içi eğitim kursları bu beklentileri karşılayacak şekilde düzenlenebilir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin eğitime katılırken ulaşım, beslenme, derse yetişme ve eğitim ortamının uygun olmayışı gibi sorunlarını çözmek için ulaşım sıkıntısı olmayan bir merkezde eğitim programları düzenlenebilir ve özellikle öğretmenlerin derse yetişme, beslenme gibi sorunlarına yönelik düzenlemeler yapılabilir; ya da kalite eğitimlerini her okul kendi bünyesinde düzenleyebilir. Bunun yanı sıra öğretmen ve yöneticilerin eğitim gereksinimlerine göre eğitim programları hazırlanmalı ve eğitimin içeriğine ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri alınmalıdır.

3. Hizmet içi eğitim kurslarında, TKY anlayışına uygun ve işgörenlerin etkin katılımını sağlayacak, grup tartışması, örnek olay incelemesi, sorun çözme vb. gibi yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Ayrıca eğitim süresinde öğretmen ve yöneticilerin etkin katılımını sağlamak için deneyimlerine yer verilmeli ve içsel motivasyonun oluşması için; dönüt sağlama, eğitim ortamının ilgi çekici düzenlenmesi, etkili iletişim kurulması, ücret ödenmesi gibi motive edici maddi ve maddi olmayan ödüller kullanılmalıdır. Öğretmen ve yöneticilerin eğitim süresinde karşılaştıkları sıkıntıların giderilmesi, TKY çalışmalarının da istekli bir şekilde yürütülmesini sağlayabilir. TKY eğitimlerinin uygulamaya yönelik olması için somut örnek ve uygulamalara yer verilerek eğitimlerin etkililiği artırılabilir.

4. Geleneksel anlayışın devam etmesi, TKY çalışmalarında öğretmen ve yöneticilerin en çok karşılaştıkları sorunlardan biri olarak belirtilmektedir. Bu nedenle TKY felsefesinin benimsenmesi ve değişime karşı direncin kırılması için sürekli eğitimlerin, kalite kültürünün yerleşmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bunun yanı sıra okul alt yapısının ve çalışma sisteminin TKY anlayışına uygun olarak iyileştirilmesi, düşük sosyo-kültürel çevrede yer alan okullara maddi desteğin sağlanması ve okulların kaliteyi geliştirmeye yönelik çabalarının ve çalışmalarının desteklenmesi gerekmektedir.

5. Öğretmen ve yöneticilerin TKY çalışmalarındaki iş motivasyonunu artırıcı ücretlendirme, ilerleme olanağının sunulması, başarıların takdir edilmesi, övülmesi, yetki ve sorumluluk verilmesi, vb.gibi motivasyonel düzenlemeler yapılmalıdır. Çünkü her iki okuldan da araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler, çalışmalarının takdir edilmemesinin motivasyonu düşüren sorunlardan biri olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri TKY uygulamasında etkili liderlik yapmalıdır ve öğretmenlerin karara katılımına önem vermelidirler.

6. Okul yöneticileri öğretmenlerin başarılarını ödüllendirme de yetki sınırlılıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin bireysel ve grup çalışmalarının teşekkür-takdir ile ödüllendirilmesi için yapısal bir takım düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca öğretmen ve yöneticiler, çalışanla çalışmayı ayırt edecek bir performans değerlendirme sisteminin getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle objektif değerlendirmeyi sağlayacak performans değerlendirme sistemi oluşturulmalıdır. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin, örgütsel bağlılığını arttırmak ve kararlara katılmalarını sağlamak için öneri sistemleri edilgen değil, etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

7. Öğretmen ve yöneticiler, formatörlerden destekleyici yaklaşımlar görmediklerini belirtmişlerdir. TKY çalışmalarını denetleyen formatörlerin rehberlik çalışmalarına ağırlık vermesi ve yapılan çalışmalara ilişkin etkili dönüt sunması gerekmektedir.

5.3.1. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırmada, ETKY'yi uygulayan okullarda TKY ile ilgili HİE katılan öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonuna ilişkin durum ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonu ile ilgili başka değişkenler ele alınarak farklı evren ve örneklem de iş motivasyonunu etkileyen koşulları belirlemeye yönelik bir araştırma yapılabilir.

2. Yurt dışı kaynaklı öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonu ile ilgili ölçekler bulunmaktadır. Ancak ülkemizde araştırmacı tarafından eğitimde kullanılabilecek bir uygun bir ölçek bulunamamıştır. Öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonu ile ilgili bir ölçek geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, Esmahan, (1997), "Toplam Kalite Yönetimi – Okul ve Sınıf Yönetimi İle İlişkisi", Anadolu Üni. Eğitim Fak. Dergisi. Eskişehir: C.7 (1-2) ss.33-40
- Akın, Özcan, (2001), Toplam Kalite Yönetimi ve İnsan. Bursa: Ezgi Kitapevi
- Aksu, Mualla, (2002), Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi. Ankara: Anı Yayınları
- Alan, Barker, (2001), Yenilikçiliğin Simyası. (Çev. Ahmet Kardom), İstanbul: Mess yayınları.
- Armutçuoğlu, Güleren, (1992), "Hizmet İçi Eğitimde Görev Alan Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelikler", Eğitim Dergisi. Ankara: C.1,(86), ss.87-200
- Aşan, Öznur, (2001), "Motivasyon". Ed.Salih Güney, Yönetim ve Organizasyon. Ankara: Nobel Yayınları
- Aydın, Mustafa, (1993), Çağdaş Eğitim Denetimi (3.Basım) Ankara: Pegem A Yayınları No: 4
- Aydın, Mustafa, (1994), Eğitim Yönetimi (4.Basım) Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydoğan, E. Okay, Ş. (2001), "TKY Çalışanlarının Vizyon, Misyon ve Temel Değerlere Yaklaşımı ve Katılımcı Yönetim Felsefesinin Uygulanması Açısından Bir Araştırma". Standart Dergisi, Ankara: Sayı:479
- Ayhan, S. (Çev.) (1990). Androgoji: Yetişkinlerde Öğrenme Konusunda Yeni Bir Teknoloji. A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Ankara:Ankara Üni. Basımevi. C. 22 (2). 529-542.
- Aykul, Harun, (1995), "Toplam Kalite Yönetiminde Motivasyon: Diğer Yönetim Anlayışlarıyla Bir Karşılaştırma", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, Ali, (2000), Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama (2.Basım). Ankara:Pegem A Yayıncılık,
- Bandura, Albert, (1997), Self-Efficacy The Exercise Of Control. USA:W.H. Freeman and Company
- Başaran, E.İbrahim, (2000), Örgütsel Davranış (3.Basım). Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Baykal, Besim, (1978), Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış. İstanbul: İstanbul Üni. İktisat Fak. Yayın No:428

- Bilgin, Nuri, (1991), Sosyal Psikolojiye Giriş (2.Basım). İzmir: Ege Üni. Basımevi. Ege Üni. Edebiyat Fak. Yayınları No:48
- Bonstingl, J. John, (2001), Kalite Okulları. (Çev.Hayal Köksal). İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- Bozkurt, Rıdvan, (2000), "Örgütsel Mükemmellik Arayışı: Toplam Kalite Yönetimi", Verimlilik Dergisi, Ankara: MPM Yayınları, S.1, ss.45-68
- Budak, Yusuf, (1998), "Eğitimde TKY Açısından Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına ve Programlarına Bir Yaklaşım". Milli Eğitim Dergisi, Ankara: ME Basımevi, Sayı:140
- Burden, R. Paul, (1995), Classroom Management and Discipline Methods to Facilitate Cooperation and Instruction. Longman Publishers, USA
- Burger, M. Jerry, (1990), Personality. USA: Wadsworth Publishing Company. Second Edition
- Burr, Renu, (2001), "Self-Management Efficacy As A Mediator Of Relation Between Job- Design and Employee Motivation". Human Performance. C.14, ss.1
- Büyüköztürk, Şener, (2002), Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (2.Basım) Ankara: Pegem A Yayınları.
- Cafoğlu, Zâhal, (1996), Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayını.
- Can, Halil, (1999), Organizasyon ve Yönetim (5.Basım) Ankara: Siyasal Kitabevi,
- Canman, A. Doğan, (1995), Çağdaş Personel Yönetimi. Ankara: TODAİE Yayınları No.260
- Chen, Cleve, Horng, Cheng, Huarng, Fenghueih, (1999), "A Study Of ISO 9000 Process, Motivation And Performance. C.10, (7) ss.1009
- Cheng, Peter C., Dawson, Samuel D.(1998), "A Study Of Statistical Process Control: Practice, Problems And Training Needs". Total Quality Management. C.9, s.1
- Cheng, Tsz Kit, Chan, Shui, Fon, Fiona, (1999), "Quality Motivation In China: Humanistic And Tecnological". C.10, (7) ss.967
- Chung, Chen, H. (1999), "It Is The Process: A Philosophical Foundation For Quality Management" C.10, (2).
- Clair, St. Ralf, (2002), "Andragogy Revisited Theory For The 21st. Century?" Eric Clearinghouse On Adult, Career and Vocational Education. No:19

- Cohen, Louis, Manion Lawrence, (1994), *Research Methods In Education* (5.Basım)
London: Routledge
- Cullen, Anne, (1999), "Practising Theory". Adult Learning. C.10, (2)
- Çelebi, F. Hüseyin, (2000), "Toplam Kalite Yönetiminde Motivasyon: Dr. Herzberg'in
Motivasyon Teorisi ve Çalışanların İş Tatmini Üzerine Bir Araştırma",
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara. Gazi Üni. Fen Bilimleri
Enstitüsü.
- Çelik, Vehbi, (1995), "Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Kültür ve Kalite", 4. Ulusal Kalite
Kongresi. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Çelik, Vehbi, (1997), *Okul kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Çetin, Canan, Akın, Besim, Erol, Vedat, (1998), *Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000
Kalite Güvence Sistemi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Çetin, C. Akın, B. Erol, V. (2001), *Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence
Sistemi* (2.Basım). İstanbul: Beta Yayınları.
- Çetinkant, Canan, (2000), *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ankara: Anı Yayınları
- Çoruh, Mithat, (1995), "Örgün Eğitim ve Toplam Kalite Yönetimi" 4. Ulusal Kalite
Kongresi. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Dahlgaard, Jens, J., Kristensen, Kai, (1993), "Quality Motivation In East Asian
Countries". C.4 (1)
- Dahlgaard, Jens J., Kristensen, Kai, (1995), "Total Quality Management and
Education". C.1 (5)
- Dahlgaard, Su Mi Park, (1999), "The Evolution Patterns Of Quality Management: Some
Reflections On The Quality Movement". Total Quality Management,
C.10 (4/5)
- DeCenzo, A.David, Robbins, P. Stephen, (1999), *Human Resource Management*. USA:
John Wiley&Sons, Sixth Edition,
- Dillon-Peterson, Betty, (1981), *Staff Development/Organization Development*.
USA:ASCD.
- Doğan, Elife, (2000), "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Geçiş". Ed.Cevat Elma,
Kamile Demir. Ankara: *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve
Sorunlar*. Anı Yayınları.
- Duke L. Daniel, Corno, Lyn, (1981), *Evaluating Staff Development*. Ed.Betty Dillon-
Peterson, *Staff Development/Organization Development*. USA: ASCD.

- Ellis, Thomas I.(1984), "Motivating Teachers For Excellence". Eric Clearinghouse On Educational Management. S.6 ERİC=ED259449
- Ensari, Hoşcan, (2000), 21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi (2.Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, Erol, (1996), Yönetim ve Organizasyon. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergül, Şebnem, (1996), Personel Yönetimi. İstanbul:İstanbul Menkul Kıymetler Borsası Araştırma Yayınları, No:9
- Erişen, Yavuz, (1998), "Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programlarını Geliştirmede Eğitim İhtiyacını Belirleme Süreci". Milli Eğitim Dergisi, Ankara:Milli Eğitim Basımevi, S.140
- Erişen, Yavuz, (2003). "Toplam Kalite Sistemini Oluşturmada Temel Aşama, Standartların Belirlenmesidir", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Ankara: C.1 (3) ss.285-300.
- Erkan, Selnur, (2000), "The Effectiveness Of Training Programs For Increasing The Motivational Level Of Employees", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul: Marmara Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, Yaşar, (1996), "Hizmet İçi Eğitim ve Yetiştirme Kursunu Geliştirme: II Kalkülüse Giriş Ünitesi Öğretim Programını Değerlendirme", Hacettepe Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara: S.12 ss.161-169
- Evrenosoğlu, M.Nurten, (1995), "Kalitede Eğitim" 4. Ulusal Kalite Kongresi.İstanbul: Kalder Yayınları.
- Fındıkçı, İlhami, (1999), İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul:Alfa Yayınları, Yönetim Dizisi:012
- Gange, Robert M. Medsker, Karen L. (1996), The Conditions Of Learning: Training Applications. USA: Harcourt Brace College.
- Gençyılmaz, Güneş, Zaim, Selim, (1999), "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi". İstanbul.İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi. İstanbul: C.28, S(2), ss.9-35 Kasım.
- Glasser, William, (1999), Okulda Kaliteli Eğitim.(Çev:U. Kaplan), İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gökçe, Feyyat, (2001), "Değişim Sürecinde Eğitimde Kalite", Standart Dergisi. Ankara: S.477

- Gümüş, Murat, (2000), "Çalışanların Yetkilendirilmesi ve İşletmelerde Yetkilendirmeye Geçiş Süreci", *Yayınlanmış Doktora Tezi*, Bursa: Uludağ Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğan, M., Groves, G. (1996), "Total Quality Management". C.7, (4) ss.378
- Gürsel, Musa, (2003), "Örgüt Kuramları" Ed.Hüseyin İzgar *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. Konya: Konya Eğitim Kitabevi Yayınları:19
- Herselman, Stephne, (2001), "Performance Motivation Among Employees Of A Wholesale Company". South African Journal Of Ethnology. C.24 (1) s.1
- Hood, Penelope J. (2003), Human Resource Development Motivation and Movement. Management In Education. C.15 (4) ss.19
- İncir, Gülten, (1990), *Çalışanların İş Doyumu Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: MPM Yayınları:401
- İncir, Gülten, (2001), "Motivasyonu Uyaran Belli Bir Lider Kişilik Yapısından ya da Belli Bir Lider Davranış Biçiminden Söz Edilebilir mi?", *Verimlilik Dergisi*, Ankara: MPM Yayınları. S.2, ss.31-46
- İşcan, F.Ömer, (2000), "Stratejik Yönetim ve İşgören Eğitimi", *Atatürk Üni.İ.İ.B.F. Dergisi*, Erzurum: Sayı.1, ss.(232-241)
- James, T.J. Paul, (1996), *Total Quality Management An Introductory Text*. New York. Prentice-Hall.
- Kandemir, Yusuf, (2000) "Toplam Kalite Yönetiminde Çalışanların Memnuniyetinin Arttırılmasında Eğitimin Rolü", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kanji, Gopal K., Asher, Mike, (1993), "Education And Training For Total Quality Management, C.4.
- Kanji, Gopal, (1991), "Education, Training, Research and Consultancy-The Way Forwards For Total Quality Management", C.2 (3)
- Karagöz, Kadriye, (2002), "Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Yapılandırılmasında Hizmet İçi Eğitim", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karasar, Niyazi, (1995), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7.Basım) Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık,
- Karcioğlu, Fatih, (2001), "Toplam Kalite Yönetimi ve Örgüt İklimi", *Atatürk Üni.İ.İ.B.F. Dergisi*, Erzurum C.15 (3-4), ss.285

- Kaufman, David M. (2003), "Applying Educational Theory In Practice", British Medical Journal. C.326 (7382)
- Kaynak, Tuğray, (1995), Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi (2.Basım) İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kesici, Şahin, (2003), "İş Motivasyonu" Ed.Hüseyin İzgar Endüstri ve Örgüt Psikolojisi. Konya: Konya Eğitim Kitabevi Yayınları:19
- Knowles, Malcolm, (1996), Yetişkin Öğrenenler. (Çev. Serap Ayhan). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kocabaş, İbrahim, (1995), "Hizmet İçi Eğitim Yönetimi ve Kalite" 4. Ulusal Kalite Kongresi. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Köksal, Hayal, (1998), Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- Köse, Sevinç, Altın Gülova, Asena, (1999), "Kamu Kesiminde Yöneticilerin Tutum ve Davranışları/Astların İstek ve Beklentileri İlişkisi Üzerine Toplam Kalite Yönetimi Açısından Bir Araştırma", Yönetim ve Ekonomi Dergisi, Manisa: Celal Bayar Üni. İ.İ.B.F. S.5, s.263-277
- Kurt, İhsan, (2000), Yetişkin Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları, Yayın No:202
- Lankard, Bettina A. (1992), "Total Quality Management In Vocational Education". Eric Digest No:125
- Law, Jim, Law, Janis, (1995), "Training The Educator, Professional Training", 4. Ulusal Kalite Kongresi, İstanbul: Kalder Yayınları.
- Lock A.Edwin, Latham P. Gary, (1990), "Work Motivation and Satisfaction: Light At The End Of The Tunnel". American Psychological Society. C.1 (4),
- Logothetis, N., (1995), "Towards A Quality Management Of Education", C.6, s (5).
- Lohman, Margaret C. (2000), "Environmental Inhibitors To Informal Learning In The Workplace: A Case Study Of Public School Teachers". Adult Education Quartely. C.50, (2) s.83
- Loo, Robert, (2001), "Motivational Orientations Toward Work: An Evaluation Of The Work Preference Inventory" Measurement& Evaluation In Counseling&Development C. 33 (4)
- Lumsden, Linda, (1998), "Teacher Morale". No.120, Eric=ED422601
- Luthans Fred, (1995), Organizational Behavior (7.Basım) USA: McGraw-Hill Company, Literatür Yayınları.

- MEB, (2001), "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi CD'si",
Ankara: MEB Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- Mitchell, R. Terence, (1978), People In Organization Understanding Their Behavior.
McGraw-Hill Series In Management. New York.
- Newby, J. Timothy, Stepich, A. Donald, Lehman, D. James, Russell, D. James, (1996),
Instructional Technology For Teaching and Learning. USA: Prentice-Hall, Simon&Schuster Company.
- Newstrom W. John, Davis, Keith (1993), Organizational Behavior: Human Behavior At Work (9. Basım) McGraw-Hill Series In Management. New York.
- Noe, Raymond A. (1999), İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Gelişimi. (Çev. Canan Çetin)
İstanbul: Beta Yayınları.
- Northcraft, B. Gregory, Neale, A. Margaret, (1990), Organizational Behavior A Management Challenge. USA: The Dryden Press.
- Oakland, John, S., Waterworth, Robin D., (1995), "Total Quality Management Training: A Review and Suggested Framework". C.6, (4)
- Onaran, Oğuz, (1981), Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Ouchi, William, (1989); Teori Z Japonların Yönetim tarzı Nasıl İşliyor?. (Çev. Yakut Güneri) İstanbul: İlgı Yayıncılık.
- Özdemir, Servet, (1996), "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Katılımcılık", Eğitim Yönetimi Dergisi. Ankara. S.3, s.33
- Özden, Yüksel, (2000), Eğitimde Yeni Değerler. Ankara Pegem A Yayıncılık
- Özevren, Mina, (2000), Toplam Kalite Yönetimi: Temel Kavramlar ve Uygulamalar (2. Basım) İstanbul. Alfa Yayınları,
- Özyürek, Leyla, (1981), Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkinliği. Ankara: Ankara Üni. Eğitim Fakültesi Yayını No:102
- Pamukoğlu, Kadri, (1999), "Toplam Kalite Yönetimi ve Motivasyon Ağırlıklı Bir Uygulama", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üni. Sosyal. Bilimler Enstitüsü.
- Paykoç, Fersun, (1995), "Eğitimcinin Sürekli Eğitiminde Kalite ve Yeni Yaklaşımlar",
4. Ulusal Kalite Kongresi. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Porter, W. Lyman, Lawler, E. Edward, Hackman, Richard, J. (1975), Behavior In Organizations. USA: Mc Graw-Hill International Book Company
- Sabuncuoğlu, Zeyyat, (1984), Çalışma Psikolojisi (2. Basım). Bursa: Uludağ Üni.

- Sarı, Belgin, (2002), "İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Projesi Uygulama Sonuçları :Adana İlinde Bir Araştırma", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adana: Çukurova Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Scott, M. Janine, Palmer, Jesse, (1994), "Eight Principles For Total Quality Schools". C.115, (1)
- Senge, Peter, (1993), *Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması* (2.Basım), (Çev. Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan) İstanbul:Yapı Kredi Yayınları:
- Silah, Mehmet (2001), "Eğitim Örgütlerinde Hizmetin Niteliğini Arttırmak İçin Personelin Ödüllendirilmesi", *Cumhuriyet Üni. İ.İ.B.F.Dergisi*, Sivas. C.2 (1), ss.93-105
- Soylu, K. A. Suer, F. Soylu, E. Ö. Suer (1998), *Toplam Kalite Yönetim Sözlüğü*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Steers, M. Richard, Porter, W. Lyman, (1991), *Motivation and Work Behavior*. McGraw-Hill International Book Company. New York: Second Edition.
- Şahin, Devlet, (1997), "Çift Faktör Kuramı: Kalite Kontrol Çemberleri ve Motivasyon", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, Muhittin, (2000), *Sorularla Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Şimşek, M. Şerif, Akgemci, Tahir, Çelik, Adnan, (1998), *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şişman, Mehmet, Turan, Süleyman, (2001), *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Taymaz, Haydar, (1997), *Hizmet İçi Eğitim:Kavramlar, İlkeler ve Yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Temel, Ali, (1999), "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi". *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara: ME Yayınları S.149, s.48-50
- Tuncer, Hülya, (2000), "Hizmet İçi Eğitimin Toplam Kalite Yönetimindeki Yeri ve Bir Uygulama", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üni. Sosyal. Bilimler Enstitüsü.
- Weaver, Tyler, (1992), "Total Quality Management". No:73 Eric Digest ED347670

- Wiersma, Uca J. (1992), "The Effects Of Extrinsic Rewards In Intrinsic Motivation: A Meta- Analysis" Journal Of Occupational &Organizational Psychology. C. 65 (.2)
- Yenersoy, Gönül, (1997), Toplam Kalite Yönetimi: "Mükemmeli Arayış Yolculuğuna İlk Adım" (1.Basım).İstanbul: Rota Yayınları.
- Yıldırım, Ali, Şimşek, Hasan, (1999), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A.Hasan, (2002), Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi: İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında TKY Uygulama Modeli. Ankara: Nobel Yayınları.



EKLER

EK :1

ANKET FORMU

Sayın Katılımcı,

Ç.Ü.Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde yapılan bu araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan anket sonuçları sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağından anket sorularını içtenlikle cevaplamanız beklenmektedir. Ankette **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi (TKY)** ile ilgili **Hizmet İçi Eğitim (HİE)** programlarının ve okuldaki toplam kalite uygulamalarının öğretmen ve yöneticilerin iş motivasyonlarına etkisine ilişkin sorular yer almaktadır.Bu araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

Araş. Gör. Mükerrerem TAŞ
Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü

1. Cinsiyetiniz () 1.Erkek () 2. Kadın
2. Okuldaki göreviniz () Okul Müdürü veya Yardımcısı () Öğretmen
3. Eğitim Durumunuz
 - () Öğretmen Okulu- Ön Lisans- Lisans Tamamlama
 - () Eğitim Yüksek Okulu- Eğitim Enstitüsü - Lisans Tamamlama
 - () Lisans
 - () Lisans üstü
4. Mesleki Kıdeminiz
 - () 1-5 yıl arası () 16- 20 yıl arası
 - () 6- 10 yıl arası () 21ve üstü
 - () 11-15 yıl arası
5. Toplam kalite yönetimine (TKY) ilişkin HİE programlarına kaç defa katıldınız?
.....
6. Katıldığınız HİE' nin süresi ne kadardı? Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.
 - () 1-2 hafta arası, () 5-6 hafta arası,
 - () 3-4 hafta arası, () 7- hafta ve üstü.
7. HİE programına nasıl seçildiniz?
 - () -Kendi isteğimle katıldım,
 - () -Okul yönetimi tarafından görevlendirildim,
 - () -Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından görevlendirildim,
 - () -Başka varsa lütfen belirtiniz.....
8. HİE kursları kimler tarafından verildi? Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz
 - () -Okul müdürleri,
 - () -İl formatörleri,
 - () -Kurum temsilcisi,
 - () -Uzman kişi (üniversiteden, özel kuruluşlardan vb. gelen),
 - () -Başka varsa lütfen belirtiniz.....

	Hiç	Kısmen	Çok
9.TKY' ye ilişkin aşağıdaki konularda ne ölçüde eğitim verildiğini lütfen belirtiniz?			
-TKY felsefesi ve ilkeleri anlatıldı,	()	()	()
-TKY' de kullanılan problem çözme teknikleri anlatıldı,	()	()	()
-Okul geliştirme ekipleri ve teknolojik araçların kullanımı anlatıldı,	()	()	()
-TKY ilkelerinin ve uygulamalarının nasıl değerlendirileceği,	()	()	()
-Vizyon, misyon ve örgütsel öğrenme kavramlarına ilişkin bilgiler verildi,	()	()	()
-Strateji belirlemeye yönelik bilgiler verildi,	()	()	()
-Başka varsa belirtiniz.....			
10. Eğitim öncesi HİE' nin yararlarına ilişkin aşağıdaki konularda ne ölçüde bir beklentiye sahiptir?			
-TKY ile ilgili daha fazla ve doğru bilgi edinmek,	()	()	()
- TKY' nin eğitimde geliştirilmesine katkı sağlamak,	()	()	()
-Okul yönetimine ilişkin kararlara etkin katılmak,	()	()	()
-Okuldaki TKY çalışmalarını daha istekli ve bilinçli yürütmek,	()	()	()
-TKY ilkelerini sınıfta uygulayabilme becerisi kazanmak,	()	()	()
-Sınıfta teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanmak,	()	()	()
-Öğrencilerin derste aktif katılımını sağlayacak yeni becerileri kazanmak,	()	()	()
-Yeni sorumluluklar alabilmek,	()	()	()
-Mesleki alanda gelişmek ve yükselmek (terfi etmek),	()	()	()
-Maddi bir yarar sağlamak(ders ücretinin arttırılması, ek ücret verilmesi),	()	()	()
-Başka varsa lütfen belirtiniz.....			
11.HİE' ye katılımınızı arttırmak için eğitim öncesi aşağıdaki etkinlikler ne ölçüde yerine getirilmiştir (getirilmiştir)?			
-TKY eğitimlerinin faydalarına ilişkin motive edici açıklamaların yapılması,	()	()	()
-Eğitime katılma isteğini azaltabilecek sorunların (ulaşım, beslenme çalışma düzeninin bozulması) çözümlenmesi,	()	()	()
-Eğitim ihtiyacımızın belirlenmesine ilişkin görüşlerin alınması,	()	()	()
-Eğitimin içeriğine ilişkin görüşlerin alınması	()	()	()
-Eğitimin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin alınması,	()	()	()
-Başka varsa lütfen belirtiniz.....			

	Hiç	Kısmen	Çok
12.Kurs süresince, HİE' ye etkin katılımınızı sağlamak için aşağıdaki koşullar ne ölçüde yerine getirilmiştir (getirilmiştir)?			
-Verilen bilgilerin uygulanabilir nitelikte olması,	()	()	()
-HİE' yi veren eğiticilerin katılımcılarla (öğretmen, yönetici) açık iletişim kurması,	()	()	()
-TKY eğitimi veren kişilerin TKY alanında yeterli olması,	()	()	()
-Motivasyonu artırıcı (maddi ve manevi) ödüllerin kullanılması,	()	()	()
-Derste katılımcıların deneyimlerine yer verilmesi,	()	()	()
-HİE konularında grup tartışmasına sıkça yer verilmesi,	()	()	()
-Örnek olay incelemesine yer verilmesi,	()	()	()
-Eğitimle ilgili teknolojik araçların etkin kullanımı,	()	()	()
-Eğitim ortamının ilgi çekici ve uygun bir şekilde düzenlenmesi,	()	()	()
-Başka varsa lütfen belirtiniz.....	()	()	()
13. TKY' ye ilişkin HİE programları, aşağıdaki konularda motivasyonunuzu arttırmayı ne ölçüde sağlamıştır?			
-Okuldaki TKY kültürünü benimsememi sağladı,	()	()	()
-TKY ilkelerini (takım çalışması, öğrenci merkezli eğitim, problem çözme) sınıfta uygulama becerisini kazandırdı,	()	()	()
-Okuldaki sorunların çözümüne daha istekli katılmamı sağladı,	()	()	()
-Okula bağlılığımı arttırdı,	()	()	()
-Mesleğimi daha değerli bulmamı sağladı,	()	()	()
-Arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışma isteğimi arttırdı,	()	()	()
-Başka varsa belirtiniz.....	()	()	()
14.Okuldaki TKY' ye etkin katılımınızı sağlayan nedenleri lütfen derecelendiriniz?			
-Okulda sürekli gelişmenin amaç olarak kabul edilmesi,	()	()	()
-Okul başarısının artırılmasının önemli olması,	()	()	()
-Okulda daha kaliteli hizmet sunulmasının gerekli olması,	()	()	()
-Okulda daha çağdaş bir yönetim uygulamasının gerekli olması,	()	()	()
-Yönetici, öğretmen ve öğrenci işbirliğinin artırılmasının önemli olması,	()	()	()
-Öğrenci ve velilerde kalite bilincinin oluşturulmasının önemli olması,	()	()	()
-Başka varsa lütfen belirtiniz.....	()	()	()

	Hiç	Kısmen	Çok
15. Okuldaki TKY çalışmalarında iş motivasyonunuzu azaltan nedenleri lütfen derecelendiriniz?			
-TKY eğitimlerinin uygulama yeterliliği kazandırılmaması,	()	()	()
-TKY felsefesinin tam olarak benimsetilememesi,	()	()	()
-Yapılan çalışmaların takdir edilmemesi,	()	()	()
-Öğretmenlerin çalışma yükünün artması,	()	()	()
-İkili öğretimin TKY çalışmalarını olumsuz etkilemesi,	()	()	()
-Okuldaki geleneksel yönetim anlayışının değişmemesi,	()	()	()
-TKY çalışmaları için okulun alt yapısının yetersiz olması,	()	()	()
-Milli eğitimin yapısından kaynaklanan bürokratik engeller,	()	()	()
-TKY çalışmaları için maddi desteğin yetersiz olması,	()	()	()
16.TKY uygulamasında iş motivasyonunuzu sürdürecekt etkinlikler ne ölçüde yerine getirilmiştir (getirilmektedir)?			
-Yemekli toplantılar ve eğlencelerin düzenlenmesi,	()	()	()
-Grup gezilerinin düzenlenmesi,	()	()	()
-Bireysel ve grup başarılarının maddi olarak ödüllendirilmesi,	()	()	()
-TKY eğitimlerine ve çalışmalarına katılanların ek ders ücretinin arttırılması,	()	()	()
-TKY çalışmalarının ve eğitim etkinliklerinin kamuya duyurulması,	()	()	()
-Formatörlerin destekleyici yaklaşımları,	()	()	()
-Bireysel ve grup çalışmalarının teşekkür ve takdir ile ödüllendirilmesi,	()	()	()
-Meslekte ilerleme olanaklarının yansız olarak sağlanması,	()	()	()
-Okuldaki TKY ve diğer çalışmalara ilişkin öneri sisteminin oluşturulması,	()	()	()
17.TKY çalışmalarında maddi ödüllerin (parasal ödüller) kullanılmasının iş motivasyonunuzu ne ölçüde etkileyeceğini lütfen belirtiniz?			
-TKY eğitimlerine gönüllü katılımı daha çok artırır,	()	()	()
-TKY çalışmalarının daha zevkli yürütülmesini sağlar,	()	()	()
-TKY çalışmalarının ve eğitimlerinin amacına ulaşmasını sağlar,	()	()	()
-Mesleki açıdan doyum sağlamaya yardım eder,	()	()	()
-Daha istekli ve verimli çalışmayı sağlar,	()	()	()
-Okul başarısının arttırılması için farklı uygulamaların yapılmasını sağlar,	()	()	()
-Okuldaki işbirliğine dayalı (takım çalışması, vb) çalışmaları artırır,	()	()	()

	Hiç	Kısmen	Çok
18. TKY çalışmalarında manevi ödüllerin (başarı, ilerleme önemsenme, övgü, sorumluluk verilmesi) kullanılmasının çalışma motivasyonunuzu ne ölçüde etkileyeceğini lütfen belirtiniz?			
-TKY felsefesini ve ilkelerini daha çok benimsememi sağlar,	()	()	()
-Mesleğime daha çok saygı duymamı ve sevmemi sağlar,	()	()	()
-Kendime güvenimi artırır,	()	()	()
-Kişisel ve mesleki gelişimde yeni arayışlar içinde olmama yardım eder,	()	()	()
-Okula ve mesleğime bağlılığımı artırır,	()	()	()
-Başka belirtiniz.....			

19.TKY çalışmaları ve HİE programlarına ilişkin çalışma motivasyonunuzu yükseltmesi için yapılmasını istediğiniz düzenlemelerle ilgili önerilerinizi lütfen yazınız ?

EK 2:

AMAÇ: Toplam kalite yönetimi anlayışına göre hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmen ve yöneticilerin motivasyon durumlarının incelenmesidir.

GÖRÜŞME SORULARI

1. ETKY ile ilgili HİE programlarına nasıl seçildiniz?
2. ETKY ile ilgili HİE programlarının ne tür faydalar sağlayacağını düşünüyordunuz?
3. ETKY ile ilgili HİE programlarına katılırken ne tür olumsuzluklarla karşılaştınız?
-Karşılaştığınız bu olumsuzluklar iş motivasyonunuzu nasıl etkilemiştir?
4. ETKY ile ilgili HİE programı sürecine etkin olarak katılımınız sağlanmakta mıdır?
Evet ise; etkin katılımınızı sağlamak için neler yapılmaktadır?
Hayır ise; eğitim sürecine etkin katılımınızı engelleyen faktörler nelerdir?
5. ETKY ile ilgili HİE programları eğitim öncesi iş motivasyonunuz ile eğitim sonrası iş motivasyonunuz arasında bir fark olduğunu düşünüyor musunuz?
Evet ise; hem mesleki hem de kişisel açıdan nasıl bir değişim olduğunu düşünüyorsunuz?
Hayır ise; bunun nedenleri neler olabilir?
6. ETKY ile ilgili HİE programlarına katılmış olmak TKY çalışmalarına gönüllü ve etkin olarak katılımınızı sağlamakta mıdır?
Evet ise; okuldaki ETKY çalışmalarında gönüllü olarak sorumluluk almanızı sağlayan nedenler nelerdir?
-Gönüllü katılım çalışma motivasyonunuzu nasıl etkilemektedir?
Hayır ise; okuldaki TKY çalışmalarına gönüllü olarak katılımınızı engelleyen faktörler nelerdir?
7. ETKY ile ilgili HİE programları sonrasında iş motivasyonunuzu arttıracak etkinlikler düzenlendi mi?
Evet ise; bu etkinliklerin iş motivasyonunuz üzerinde ne gibi etkisi olmuştur ?
8. ETKY çalışmalarında maddi ve maddi olmayan ödüllerin kullanılması iş motivasyonunuz üzerinde nasıl bir etki sağlamaktadır?
-ETKY çalışmalarında iş motivasyonunuzun sürekliliğinin sağlanması için (maddi ve maddi olmayan) ne tür ödüller sunulmalıdır?

ETKY çalışmalarında iş motivasyonunuzu arttırmak için hangi ödüller daha sıklıkla kullanılmalıdır?

9. ETKY ile ilgili okul çalışmalarında ve HİE programlarında çalışma motivasyonunuzun artırılması için st yönetimden beklentileriniz ve önerileriniz nelerdir?



EK 3:**Eğitimde TKY Anlayışına Göre HİE Katılan Yöneticilerin İş Motivasyonlarına İlişkin Durum ve Görüşleri İle İlgili Kodlar**

KATEGORİLER	KATEGORİLERE AİT KODLAR
HİE Katılma Durumu	Kendi isteğiyle katılma, zorunlu görevlendirme, kendi isteği ve görevlendirme
TKY Eğitimi İle İlgili Beklentiler	TKY felsefesini öğrenme, teknolojik araçların kullanımı, doğru bilgi edinme, eğitimde çağdaş yönetim anlayışını yerleştirme, kaliteyi arttırma, uygulama yeterliliği kazanma, merak etme, kişisel gelişim, önemine inanma, beklenti içinde olmama, mesleki gelişim, yenilikleri kabul etmek, takip etmek.
TKY Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	Sorun olmama, zaman, yer, ulaşım sorunu, maddi yardım sunmama, koordineasyon kopukluğu, ısınma, beslenme sorunu
TKY Eğitiminde Etkin Katılım	Etkili katılım, düşük düzeyde etkili katılım, eğitimcilerin yeterliliği, alanında uzman olma, tartışma, soru- cevap, ilgi çekici sunum, bilgilerin uygulanabilirliği, yüksek motivasyon, açık, etkili iletişim, düz anlatım, örneklendirme, TKY felsefesini, kültürünü benimsemiş olma, Kavram karmaşası yaşama, kavramların soyut anlatılması, eğitimi önemsememe, isteksizlik.
TKY Eğitiminin Çalışma Motivasyonuna Etkisi	Sürekli eğitimin önemini kavrama, yeni bilgiler öğrenme isteği, yoğun ve istekli çalışma, içsel motivasyonda farklılaşmanın olmaması, mesleki gelişimin etkilenmemesi, eğitime bakış açısının değişmesi, kendini lider olarak algılama, eğitimde çağdaş uygulamalar, işbirliğinin artması, yeni disiplin anlayışı kazanma, yeni, farklı görüşlerden etkilenme, öğrenmeye ilginin artması, çalışma ortamını değiştirme, kendine güvenme, kişisel yaşamda yenilik.
Okuldaki TKY Uygulamasına Katılma Nedenleri	Gönüllü, etkin katılım, ekip çalışması, işbirliği, kaliteli eğitim hizmeti sunma, okul başarısını arttırma, çağdaş yönetim anlayışını yerleştirme, beyin fırtınası, demokratik katılımı önemseme, demokratik örgüt iklimi, boş uğraş olarak görmeme, lider olma, bireylere değerli olduğunu hissettirme, veli katılımını sağlama, TKY seminerleri düzenleme, güven kazanma, ihtiyaç analizi yapma
TKY Uygulamasında İş Motivasyonunu Azaltan Nedenler	TKY çalışmalarının yoğun ve yorucu olması, ekip çalışması ve işbirliğinin olmaması, TKY felsefesini benimsememe, TKY'ye inanmama, diğer yöneticilerin destek vermemesi, sorumluluktan kaçma, verilen sorumluluğu yerine getirmeme, sitemli denetimin olmaması, üst yönetimin ilgisizliği, çalışmaların takdir edilmemesi, sürekli eleştirilme, alt yapı sorunları, öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik, ödüllendirme sistemi, yetkinin paylaşılmaması, sürekli, etkili eğitimin yapılmaması, denetçilerin olumsuz yaklaşımı, alandaki yetersizliği, gözlenebilir değişimin olmaması, özelleştirilme kaygısı, çalışanların kıdem durumu, liderliğin olmaması, maddi desteğin olmaması, ikili öğretim yapılması.

TKY'de Motive Edici Düzenlemeler	Yemekli eğlenceler, gezi düzenleme, ek ücret verilmesi bireysel ya da grup başarılarını takdir teşekkür ile ödüllendirme, aylık maaş ödülü, plaket alma/verme, güven duygusu kazandırma, başarıma duygusu oluşturma, işbirliğini sağlayıcı sorumluluklar verme, öğretmenlere değer verme, onurlandırma, övgü çalışmalara ilişkin dönüt verme, öğretmenleri karara katma.
TKY Uygulamasında Maddi Ödüllendirmenin Rolü	Ek ücret, aylık maaş ödülü, takdir, teşekkür belgesi, plaket alma/verme, TKY'yi benimseme, etkin katılım, bireysel ödüllendirme, grup ödüllendirmesi, harekete geçme, verimli çalışma, mesleki tükenmişliği önleme, objektif değerlendirme sistemi, TKY'de başarılı olma, içsel motivasyona yardım etme.
TKY Uygulamasında Maddi Olmayan Ödüllendirmenin Rolü	unvan verilmesi, yapılan çalışmaların övülmesi, takdir etme, üst düzeyde sorumluluk verilmesi, yetki vermek, verimli çalışma bireysel sorunlara ilgi gösterme ve çözme, sürekli eğitim, eşit yükselme olanağının sağlanması, Kaliteli eğitim hizmeti, TKY'yi benimseme, okulda değişimin olması, içsel motivasyon, etkili iletişim kurma, olumlu ve başarılı yönleri öne çıkarma, başarılarından dolayı onurlandırma, sorumluluk verme, olumlu dönüt verme/alma, üst yönetimin TKY'ye inanması, çalışma ortamında sürekli yenilik arama, çatışmanın önlenmesi, olumlu örgüt ikliminin gelişmesi, , örgütsel bağlılığın artması, güven duygusu kazandırma
Yönetimden Beklentiler	Üst yönetimin TKY'yi benimsemesi, okul yönetimin çağdaş ve değişime açık olması, motivasyon sistemi oluşturma, çalışmaların takdir edilmesi, liyakate göre sorumluluk verilmesi, çalışma performansının objektif değerlendirilmesi, sürekli eğitim, uzman eğiticiler, maddi destek sağlama, gönüllü katılımın olması, düzenli ciddi denetim, liderliğin kurumsallaştırılması, alt yapı sorunlarının giderilmesi, çalışanla çalışmayanın ayırt edilmesi,

Eğitimde TKY Anlayışına Göre HİE Katılan Öğretmenlerin İş Motivasyonlarına İlişkin Durum ve Görüşleri İle İlgili Kodlar

KATEORİLER	KATEGORİLERE AİT KODLAMALAR
HİE Katılma Durumu	Gönüllü katılım, görevlendirme, görevlendirme ve gönüllü katılım
TKY Eğitimi İle İlgili Beklentiler	Merak duygusu, yenilikleri izleme, yeni bilgiler öğrenme, mesleki ve kişisel gelişim, TKY felsefesini öğrenme, okulda uygulama, doğru bilgi edinme, değişim arayışı, çağdaş eğitim ve yönetim anlayışı, okulun kalitesini ve başarısını arttırma, sorumluluk alma, sorumluluk verilmesi, okul sorunlarına katılma
TKY Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	Sağlık sorunları, derse yetişme, ulaşım, zamanın uygun olmayışı, beslenme, eğitim hakkında bilgilendirme eksikliği, sorun yaşamama, fiziki ortamın uygunsuzluğu, eğitimin programlanmaması, görüş alınmaması,
TKY Eğitiminde Etkin Katılım	Kısmen etkin katılım, yeni ve değişik konulara katılım, soru cevap, tartışma, örneklendirme, düz anlatım, açık uçlu, iletişim, düz anlatım, somut ve anlaşılır bilgi, katılımcıların görüşlerini alma, deneyimlerin paylaşılması, katılımcıların hazır bulunuşluk düzeyi, katılımcıların öğrenme hızı, kuramsal bilginin ağırlıklı olması, bilgilerin uygulanabilirliği, eğiticilerin uzman olması, mesleki yeterlilik, kavram karmaşası, içeriğin değişmemesi, istekli ve isteksiz katılımcılar, dili kullanma, eğitime uyarılma, eğiticilerin TKY'ye inanmaması, katılımcı sayısı,
TKY Eğitiminin Çalışma Motivasyonuna Etkisi	İş motivasyonunun artması, değişimin olmaması, kendine güvenin artması, mutlu olma, mesleki gelişme, yeni insanlarla tanışma, eksikliklerini giderme, farklı deneyimlerden yararlanma, TKY felsefesine karşı olma, hoşgörülü olma, mesleği daha çok sevmek, mesleki bağlılığın artması, saygınlığın artması, okulda uygulama isteği, sorumluluk alma, yeni arayışlar içinde olma, kendini geliştirme arzusu, kalite geliştirme çalışmasına öncülük etme, okul sorunlarına etkin katılım, yeni bakış açısı kazanma, TKY çalışmalarını bilinçli yürütme, vizyon oluşturma.
Okuldaki TKY Uygulamasına Katılma Nedenleri	Kaliteli eğitim ortamının oluşması, çağdaş yönetim ve eğitim anlayışı, TKY felsefesinin eğitim anlayışına uygunluğu, okul yöneticisini liderliği, okulu sosyalleştirme, zorunlu görevlendirme, TKY felsefesinin benimsenmesi, işbirliği içinde çalışma ve okul başarısını arttırma
TKY Uygulamasında İş Motivasyonunu Azaltan Nedenler	Öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik (umutsuzluk, bıkkınlık, umursamazlık, öğretmenlerin çalışma yükünün artması, çalışma ortamının olumsuzluğu, değişimin gözlenmemesi, öğretmenlerin çoğunluğunun emeklilik durumu, TKY'nin uygulanabilirliğinin düşük olması, alt yapı yetersizliği, geleneksel anlayışın devam etmesi,

	liderliğin olmaması, eleştirilme, destek almama, TKY felsefesine inanmama, özelleştirilme kaygısı, çalışma yükünün artması, yeteneğe ve yeterliliğe dayalı görev ve sorumluluk verilmemesi, yetki ve sorumluluğun paylaşılmaması, demokratik katılımın olmaması, TKY kültürünün yerleşmemesi, yöneticilerin değişime açık olmaması, eğitimin yetersiz olması, ekip üyelerinin verilen sorumluluğu yerine getirmemesi, veli katılımının olmaması, işbirliğinin olmaması, etkisiz denetim, maddi desteğin verilmemesi, velilerin SED'i düşük olması, engellenme, kavram karmaşasının olması, müfettişlerin rehberliğinin yetersiz olması, örgüt içi çatışma.
TKY'de Motive Edici Düzenlemeler	Yemekli eğlenceler, gezi düzenleme, işbirliğini sağlayıcı etkinlikler, teşekkür, takdir alma, çalışmaların övülmesi, onurlandırılma, karara katılımın sağlanması, maaş ödülü, grup ödüllendirilmesi, dönüt verme,
TKY Uygulamasında Maddi Ödüllendirmenin Rolü	Ek ücret sunulması, ek ders ücretinin arttırılması, takdir, teşekkür, performans dayalı ödüllendirme, TKY çalışmalarında etkin katılım, toplumsal saygınlığın artması, TKY felsefesini benimseme, daha istekli çalışma, mesleki doyum,
TKY Uygulamasında Maddi Olmayan Ödüllendirmenin Rolü	Okul yöneticisinin liderliği, objektif değerlendirme, sürekli eğitim, sorumluluk verilmesi, sorunların çözümüne katılma, yeteneğe, yeterliliğe dayalı görev dağılımı, çalışmaların takdir edilmesi, eşit yükselme olanağı, başarıma duygusu, ekip çalışması, övgü, onurlandırılma, kalitenin arttırılması, gönüllü, etkin katılım, demokratik katılım, desteklenme, açık iletişim, okula bağlılığın artması, çalışma engellerinin kaldırılması, örnek gösterilme, TKY'yi benimseme, dönüt alma, grup ödüllendirilmesi, sorumluluğun paylaşılması, değerli olduğunu hissettirme/hissetme
Yönetimden Beklentiler	Çalışanla çalışmayanın ayırt edilmesi, düzenli ve sürekli eğitim, uzman, deneyimli eğitici, eğitim öncesi görüş alma, maddi ödüllendirme, etkili denetim, maddi destek, yönetimin liderliği, engellerin kaldırılması, veli katılımı, okul yönetiminin TKY'ye inanması, destek vermesi, demokratik katılım, geleneksel anlayıştan vazgeçme, değer verme, önemli olma.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı Soyadı : Mükerrerem (AKBULUT) TAŞ
 Doğum Yeri ve Yılı : Menemen-İzmir, 1975
 Ünvanı : Araştırma Görevlisi
 Adres : Ç.Ü. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
 Balcalı/ADANA
 Tel : 0(322)338 67 33
 E-Mail : mukerrem@cu.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU:

2002-2004 :Yüksek Lisans - Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana
 1997-2000 :Lisans - Ç.Ü. Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Adana
 1989-1993 :Lise - Çanakkale Sağlık Meslek Lisesi, Çanakkale
 1986-1989 :Ortaokul - Emiralem Ortaokulu-Menemen, İzmir
 1981-1986 :İlkokul - Göktepe Köyü İlkokulu, Menemen, İzmir

GÖREV DURUMU:

2002-..... :Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi
 1997-2002 :Adana İl Sağlık Müdürlüğü 112 Acil Yardım Komuta Kontrol Merkezi, Hemşire
 1993-1997 :Haymana Devlet Hastanesi, Ankara, Hemşire