

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖZEL OKULLARDA ÇALIŞAN OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN ZAMAN YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE İŞ
DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZIRLAYAN
KÜBRA FARSAK**

**TEZ DANIŐMANI
PROF. DR. SERVET ÖZDEMİR**

ANKARA – 2020

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı çerçevesinde Kübra FARSAK tarafından hazırlanan bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 20 / 01 / 2020

Tez Adı: Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki

Tez Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı - Soyadı, Kurumu)

İmza

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR (Danışman) (Başkent Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Deniz ÖRÜCÜ (Başkent Üniversitesi)

Doç. Dr. Serkan KOŞAR (Gazi Üniversitesi)

ONAY

.....

.....Enstitüsü Müdürü

Tarih: .../.../.....

TEŞEKKÜR

Tez çalıőmam sũresince akademik bilgi ve tecrũbesiyle yoluma ıőık tutan saygıdeğer danıőmanım *Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR*'e, teőekkũr ederim.

Yũksek lisans ders dũnemi boyunca eğitim yũnetimi alanında ufkumu aan hocalarım *Prof. Dr. Sadegũl AKBABA ALTUN* ve *Dr. Deniz ÖRÜCÜ*'ye, değerli fikir ve ȳnerilerini paylaőarak beni yũnlendiren *Doç. Dr. Serkan KOŞAR*'a teőekkũr ederim.

İstatiksel analizlerde ȳnerileri için *Erkan ALMACTI*'ya teőekkũr ederim.

Sonsuz sevgisi ve umut dolu yũreęi ile bana her daim inanan annem *Yadigȳr FARSAK*'a, eğitim hayatım boyunca karőılık beklemeksizin yanımda olan, eğitime verdiği ȳnemle bugũnlere gelmemi sağlayan babam *Ahmet FARSAK*'a ve maddi-manevi destekleriyle ile yanımda olan tũm aile bireyelerine ve arkadaőlarıma teőekkũr ederim.

Her daim bana azim ve yaőama sevinci aőılayan, sabrı, anlayıőı ve sevgi dolu kalbi ile her konuda en bũyũk destekçim olan sevgili hayat arkadaőım *Ferit AKINCI*'ya sonsuz teőekkũr ederim.

ÖZET

Kübra FARSAK

Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki

**Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı**

2020

Bu çalışmanın amacı Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada betimsel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bulunan 117 özel okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 295 öğretmen (280 kadın ve 15 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilen, Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Zaman Yönetimi Anketi" ve Baycan (1985) tarafından uygulaması yapılarak geçerliliği ve güvenilirliği test edilen "Minnesota İş Doyum Anketi" kullanılmıştır. Verilerimizin normal dağılıma uygunluğunu test etmek için tek örneklem Kolmogorov- Smirnov testi uygulanmış ve test sonucu zaman yönetimi için Asimptotik önem değeri 0,4; iş doyumunu ölçeği için 0,2 bulunmuştur. Elde edilen veriler değerlendirilmesi için; SPSS 25.00 programına aktarılarak, betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD testi ve Pearson Momentler Çapımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık seviyesi 0.05 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin yüksek düzeyde zaman yönetimi (zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılar) becerilerine sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri cinsiyete, medeni duruma ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde

değişmemektedir. Fakat öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerinde yaşlarına ve mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin yüksek düzeyde iş doyumuna (içsel doyum ve dışsal doyum) sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin iş doyumları; cinsiyete, medeni duruma, eğitim düzeyine, mesleki kıdeme ve yaşa göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Ayrıca öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasında genel olarak orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerini iyi bilmeleri, iş doyumlarının yüksek olmasını sağlayacaktır. Bu nedenle hizmet öncesinde ve hizmet içinde yapılacak programlarda zaman yönetimi ile ilgili kavramların eğitsel dokümanlar hazırlanarak örgün ve uzaktan eğitim programlarıyla desteklenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zaman, zaman yönetimi, iş doyum, okul öncesi, öğretmen

ABSTRACT

Kubra FARSAK

The Relationship between Time Management Skills and Job Satisfaction of Preschool Teachers Working in Private Schools

**Baskent University
Institute of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Master of Education Management**

2020

The aim of this study is to determine the relationship between time management skills and job satisfaction of preschool teachers working in private schools. The correlational survey model, which is one of the descriptive survey methods, was used in the research. The population of the study was comprised of teachers working in 117 private preschool education institutions functioning under the directorate of national education in Çankaya district of Ankara province within the 2018-2019 academic year. The sample of the study was comprised of 295 (280 females and 15 males) teachers, who were determined through the random sampling method. As the data collection tools of the study, the “Time Management Questionnaire”, which was developed by Britton & Tesser (1991) and adapted to Turkish by Alay & Koçak (2002) and “Minnesota Job Satisfaction Questionnaire”, whose reliability and validity tests were employed and implemented by Baycan (1985), were used. In order to test whether the data demonstrate normal distribution, the Kolmogorov Smirnov test was implemented; as the conclusion of the test, the Assymp.Sig. value was calculated as 0,4 for the time management and 0,2 for the job satisfaction questionnaire. In order to evaluate the obtained data, they were transferred to the SPSS 25.00 program, descriptive statistics, unpaired t test, one-way variance analysis (ANOVA), LSD test, and Pearson Product Moment Correlation Coefficient were used. The significance level was accepted as 0.05. As the conclusion of the study, it was determined that the teachers had high level time management skills (time planning, time attitudes, and

time-consumers). There were statistically no significant differences among the time management skills of the teachers concerning gender, marital status, and educational status variables. However, it was determined that there were statistically significant differences among the time management skills of the teachers concerning the age and professional experience variables. Additionally, it was observed that the teachers had high level of job satisfaction (internal satisfaction and external satisfaction). It was also determined that there were statistically significant differences among the job satisfaction levels of the teachers concerning gender, marital status, educational status, professional experience, and age variables. Additionally, it was determined that, in general terms, there was a moderate, positive, and significant relationship between the time management skills and job satisfaction levels of the teachers. Good knowledge of teachers' time management skills will ensure high job satisfaction. For this reason, the concepts related to time management should be prepared by supporting the formal and distance education programs by preparing educational documents before and during pre-service.

Key Words: Time, time management, job satisfaction, preschool period, teacher.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Amaç	3
1.3.Alt Problemler	3
1.4.Araştırmanın Önemi	4
1.5.Araştırmanın Sayıtları	4
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları	4
BÖLÜM II	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Zaman Kavramı ve Önemi	6
2.2. Okul, Öğretmen ve Zaman Yönetimi İlişkisi	8
2.3. Zaman Türleri	8
2.3.1.Objektif zaman (Nesnel algı)	8
2.3.2.Sübjektif zaman (Öznel ya da psikolojik algı)	9
2.3.3.Biyolojik zaman (İçgüdüsel algı)	9
2.3.4.Sosyolojik zaman	9
2.3.5.Örgütsel zaman	9
2.3.6.Yönetsel zaman	10
2.4. Zaman Bileşenleri	10
2.4.1.Zaman ve ekonomik boyut	10
2.4.2.Zaman ve kültürel boyut	10
2.4.3.Zaman ve bireysel boyut	11
2.4.3.1.Fiziksel etki	11
2.4.3.2.Biyolojik etki	11
2.4.3.3.Felsefî etki	11
2.4.3.4.Psikolojik etki	11
2.5. Zaman Tuzakları	11
2.5.1. Kişiden kaynaklı zaman tuzakları	12
2.5.1.1. Kararsızlık	12
2.5.1.2. Önceliklerini belirleyememe	12
2.5.1.3. Hayır diyememek	12
2.5.1.4. Erteleme	12
2.5.1.5. Dağınık masa.....	13
2.5.1.6. Uykuya düşkünlük	13

2.5.1.7. Unutkanlık	13
2.5.1.8. Mükemmeliyetçilik	13
2.5.1.9. Her işi kendiniz yapmaya çalışmak	13
2.5.1.10. Televizyon bağımlılığı	13
2.5.2. Dış etkenlerden kaynaklı zaman tuzakları	14
2.5.2.1. Beklenmeyen, randevusuz ziyaretçiler	14
2.5.2.2. Dijital dikkat dağınıklığı	14
2.5.2.3. Bürokrasi ve kırtasiyecilik	14
2.5.2.4. Koordinasyon eksikliği	14
2.6. Zaman Yönetimi Kavramı ve Önemi	15
2.7. Zaman Yönetimi Yaklaşımları	17
2.7.1. Düzenli yaşam (kendini toparla) yaklaşımı	17
2.7.2. ABC (önceliklerin sıralanması ve değerlerin belirlenmesi) yaklaşımı	17
2.7.3. Zamana sahip çıkma (savaşçı / hayatta kalma) yaklaşımı	17
2.7.4. Sihirli araç yaklaşımı	18
2.7.5. Beceri yaklaşımı	18
2.7.6. Başarı (hedef) yaklaşımı	18
2.7.7. İyileştirme (rehabilitasyon) yaklaşımı	18
2.7.8. Kendini akıntıya bırak (uyum ve doğal ritimler) yaklaşımı	18
2.8. Zaman Yönetimi Süreci	19
2.9. Zaman Yönetimi Teknikleri	21
2.9.1. Parkinson tekniği	21
2.9.2. 80/20 tekniği (pareto analizi)	21
2.9.3. Söz vermek	22
2.9.4. Önemli işlere öncelik	22
2.9.5. Planlama yapmak	23
2.9.6. Pomodoro tekniği	23
2.9.7. Enerji periyotlarına uymak	23
2.9.8. Haftalık plan tekniği	24
2.9.9. İş akış çizelgesi	24
2.9.10. PUKÖ döngüsü	24
2.9.11. Zaman yönetimi programları	24
2.10. İş Doyumu Kavramı ve Önemi	25
2.11. İş Doyumu Kuramları	26
2.11.1. Vroom'un beklenti (umut) kuramı	26
2.11.2. Lawler ve Porter'in genişletilmiş beklenti kuramı	26
2.11.3. Herzberg'in çift etmen kuramı	27
2.11.3.1. Motive edici faktörler	28
2.11.3.2. Hijyen faktörleri	29
2.11.4. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı	29
2.11.5. Alderfer'in ERG kuramı	30
2.12. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler	30
2.12.1 Bireysel faktörler	31
2.12.1.1. Yaş	31
2.12.1.2. Cinsiyet	31
2.12.1.3. Kıdem	31
2.12.1.4. Medeni durum	31

2.12.1.5. Eğitim düzeyi	32
2.12.2. Örgütsel faktörler	32
2.12.2.1. İşin Niteliği	32
2.12.2.2. Çalışma Arkadaşları	32
2.12.2.3. Ücret	33
2.12.2.4. Yükselme İmkânı (Terfi)	33
2.13. Öğretmenlik ve İş Doyumu	33
2.14. İlgili Araştırmalar	34
2.14.1. Zaman yönetimi ile ilgili yapılmış araştırmalar	34
2.14.2. İş Doyumu ile ilgili Yapılmış Araştırmalar	37
BÖLÜM III	39
YÖNTEM	39
3.1. Araştırmanın Modeli	39
3.2. Evren ve Örneklem	39
3.3. Verilerin Toplanması	40
3.4. Veri Toplama Aracı	40
3.5. Verilerin Analizi	43
BÖLÜM IV	45
BULGULAR VE YORUMLAR	45
4.1. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	45
4.2. Öğretmenlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Zaman Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	46
4.3. Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre Zaman Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	49
4.4. Öğretmenlerin “Medeni Durum” Değişkenine Göre Genel Zaman Yönetimi ve Alt Boyutları Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	54
4.5. Öğretmenlerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Zaman Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	56
4.6. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Genel Zaman Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	63
4.7. Öğretmenlerin Genel İş Doyumları ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	72
4.8. Öğretmenlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Genel İş Doyumu ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	74
4.9. Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre İş Doyumlarına Yönelik Bulgular ve Yorum	75
4.10. Öğretmenlerin “Medeni Durum” Değişkenine Göre İş Doyumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	80

4.11. Öğretmenlerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre İş Doyumlarına Yönelik Bulgular ve Yorum	81
4.12. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem ” Değişkenine Göre Genel İş Doyumları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	87
4.13. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi ile İş Doyumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum	94
BÖLÜM V	97
SONUÇ VE ÖNERİLER	97
5.1. Sonuç	97
5.2. Öneriler	98
KAYNAKLAR	100
EKLER	114
EK 1: ARAŞTIRMA İZİNİ	
EK 2: DEMOGRAFİK BİLGİLER	
EK 3: ZAMAN YÖNETİMİ ENVANTERİ	
EK 4: İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ	
EK 5: İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ İÇİN ONAY	
EK 6: ZAMAN YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ İÇİN ONAY	

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.3.1 Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Envanteri Puanlarının “Yaş” Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	49
Tablo 4.3.2 Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Envanteri Puanlarının “Yaş” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	50
Tablo 4.3.3 Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre “Zaman Planlaması” Alt Boyutundaki Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları	51
Tablo 4.3.4 Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre “Zaman Tutumları” Alt Boyutundaki Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları	52
Tablo 4.3.5. Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre “Genel Zaman Yönetimi” Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları	53
Tablo 4.4.1. Zaman Yönetimi Ölçeği Puanlarının Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları	54
Tablo 4.5.1. “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Zaman Yönetimi Envanteri Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	56
Tablo 4.5.2. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Envanteri Puanlarının “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	58
Tablo 4.5.3 Öğretmenlerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre “Zaman planlaması” Alt Boyutundaki Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları	59
Tablo 4.5.4. Öğretmenlerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre “Zaman Tutumları” Alt Boyutundaki Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları	60
Tablo 4.5.5. Öğretmenlerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre “Zaman Harcattırıcılar” Alt Boyutundaki Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları	61
Tablo 4.5.6. Öğretmenlerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre “Genel Zaman Yönetimi” Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları	62
Tablo 4.6.1. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Genel Zaman Yönetimi ve alt boyutlarına ilişkin Betimsel İstatistikler	63
Tablo 4.6.2. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Envanteri Puanlarının “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	65
Tablo 4.6.3. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre “Zaman planlaması” Alt boyutu Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları	66
Tablo 4.6.4. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre “Zaman tutumları” Alt boyutu Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları	68
Tablo 4.6.5. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre “Zaman harcattırıcılar” Alt boyutu Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.6.6. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre “Genel Zaman Yönetimi” Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları	71
Tablo 4.7.1. Öğretmenlerin İş Doyumları ve Alt Boyutlarına Verdiği Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	73
Tablo 4.8.1. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.9.1.Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	75
Tablo 4.9.2. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puanlarının “Yaş” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	76
Tablo 4.9.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puanlarının İçsel Doyum Alt Boyutuna İlişkin “Yaş” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları	77

Tablo 4.9.4. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Dışsal Doyum Alt Boyutuna İlişkin “Yaş” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları	78
Tablo 4.9.5. Öğretmenlerin Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının “Yaş” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları	79
Tablo 4.10.1 İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları	80
Tablo 4.11.1 Öğretmenlerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	81
Tablo 4.11.2. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puanlarının “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	82
Tablo 4.11.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puanlarının İçsel Doyum Alt Boyutuna İlişkin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları	83
Tablo 4.11.4. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Dışsal Doyum Alt Boyutuna İlişkin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları	85
Tablo 4.11.4. Öğretmenlerin Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları	86
Tablo 4.12.1. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	87
Tablo 4.12.2. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puanlarının “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	88
Tablo 4.12.3. Öğretmenlerin Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının İçsel Doyum Alt Boyutuna İlişkin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları	89
Tablo 4.12.4. Öğretmenlerin Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Dışsal Doyum Alt Boyutuna İlişkin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları	91
Tablo 4.12.5. Öğretmenlerin Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları	93
Tablo 4.13.1. Zaman Yönetimi ve İş Doyumu Arasındaki Korelasyon Analizi	94
Tablo 4.13.2 Zaman Yönetiminin Alt Boyutları ile İş Doyumu Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi	95
Tablo 4.13.3. İş Doyumu Alt boyutları ile Genel Zaman Yönetimi Arasındaki Korelasyon Analizi	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.8.1. Etkin zaman yönetimi süreci	20
Şekil 2.9.4.1. Stephen Covey'in zaman yönetimi matrisi	22
Şekil 2.9.7.1. Enerji eğrisi	24
Şekil 2.11.1.1. Vroom'un güdüleme modeli	26
Şekil 2.11.2.1. Lawler-Porter güdüleme modeli.....	27
Şekil 2.11.3.1. Herzberg'in çift ttmten kuramı	28
Şekil 2.11.4.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi	29
Şekil 2.11.5.1. Maslow ve Alderfer'in gereksinim kuramları arasındaki ilişki	30

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, amaç, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları ve araştırmanın sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

1.1.Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan çocukluk yıllarını da içine alan ilkokula başlamasına kadar geçen süreyi, onların bireysel özelliklerine ve kendi gelişimsel düzeylerine göre, kalabalık bir çevre olanaklarıyla donatan, onların tüm gelişim alanlarını toplum ile ilgili olarak kültürel değerleri ve o topluma ait özellikleri iyi bir şekilde yönlendiren eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1997). “Çocuğa doğumdan itibaren verilen deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun sonraki öğrenim yaşantısının yanında sosyal ve duygusal yaşamını da bilinçlendirecek güçtedir. Şansa ve tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim hizmeti, tüm eğitim sisteminin en önemli dönemidir.” (Arı, 2003).

Ergün (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında; ilkokul öğretmenleri; anaokuluna giden çocukların hiç gitmeyenlere göre derslere karşı tavırlarında istekli, ilgili olduğunu öğrenmiştir. Ayrıca; okul öncesi deneyimi yaşamış çocukların yeni işlenen bir konuyu öğrenirken diğerlerine oranla daha hızlı öğrendiklerini ve anlamadıkları yerde soru sorduklarını ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların kendi yaşamlarında deneyimledikleri önemli bilgilerin üzerine sürekli yeni edinimler ile özgüven kazanmaları konusunda yol gösterici olmalıdır (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006).

Şahin (2005) okul öncesi öğretmenlik uygulamalarının başka disiplinlere kıyasla daha farklı olduğunu söylemiştir. Öğrenme ve öğretmenin öğrencilerde kalıcı hale gelebilmesi bu dönemde tamamen öğretmene bağlıdır. “Bu iş gerçek anlamda insan üzerinde çalışmayı gerektirdiği için eğitim ortamında değer, beklenti, tutum, direnç gibi insana özgü, kolaylıkla kontrol edilemeyen pek çok değişkenden etkilenilebilir.” demiştir.

Zamanı etkili ve verimli yönetmek öğrenme öğretme süreçlerini olumlu yönde etkileyen faktörlerdendir. “Etkili bir öğretmen, bütün öğrenme ve öğretme etkinliklerini önceden planlayan öğretmendir.” (Gürkan, Oktay, Unutkan, 2005).

Zaman belki herkes için önemlidir ama özellikle de değişimin ve gelişimin süreklilik arz ettiği eğitim kurumlarında bu önem çok daha büyüktür. Eğitimin bir süreç olduğu ve bu süreçte de en önemli öğenin “insan” öğesi olduğu göz önüne alındığında eğitim kurumlarında zamanın etkili ve verimli kullanılması üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. Eğitim kurumlarının üretim alt sistemi olan okullar geleceğin nitelikli ve toplumun ihtiyaç duyacağı insan gücü ihtiyacını yetiştirmek üzere var olduklarına göre, kurumda bu hedefi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin okulun en önemli öğesi olduğu söylenebilir (Sarpkaya, 2010).

Zaman yönetiminde gerçekten başarılı olan bir öğretmen; hem çok fazla iş yapar hem de stres ve baskı yaşamaz. Böylece yaptığı işin kalitesi artar ve işinde doyuma ulaşır (Çardak, 2002). İşcan (2008) zamanın, insanların çok çalışarak artıracabilecekleri bir kaynak olmadığını vurgulamış, zaman yönetiminin amacını ise; sınırlı olan zaman içerisinde yapılacak etkinliklerin niteliğini artırmak olarak ifade etmiştir.

Kocabaş ile Erdem’e (2003) göre zamanın hükmüne yönelik bireyin tüm yaşamı için oluşturduğu hedefler zaman planlaması, zaman kontrolü ve organize olabilme gibi becerileri uygulamasıdır. Zamanı etkin kullanamama; toplum ilerledikçe var olan değişimin gerisinde kalmak demektir. Zamanı verimli kullanmanın anlamı, sürekli durmadan çalışmak değil, keyifle çalışarak doyum sağlamak demektir. İnsan, toplum veya örgüt eğer başarılı ise; bilinmelidir ki yapılan işten zevk alınıyor ve zaman tam anlamıyla etkin kullanılıyor demektir (Aydın ve Gürbüz, 2012).

“İşinden doyum sağlayan öğretmenin hem ruhsal açıdan hem de sosyal yaşamında mutlu olabileceği gibi bu sağlanamadığında ise devamsızlık, tembellik gibi olumsuz davranışlar ortaya çıkabilecektir. Bu durumun, eğitim sisteminin niteliğini giderek azaltacağı ve uzun vadede nitelikli insan gücü yetiştirme çabalarını da olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Yapılan araştırmalar, iş doyumunu yüksek olan öğretmenin, eğitime katkısının ve performansının yüksek olduğunu göstermektedir.” (Çardak, 2002; Dündar, 2011; Yıldırım, 2001).

Bir öğretmen eğer mutsuz ve stresli görünüyorsa, üstelik işinden de memnun değilse bu öğretmenin rehberlik ettiği çocuklar ve öğrenciler istedik davranışları kazanma konusunda başarılı bir süreç içinde olamazlar. Bu sebeple, hiçbir öğretmen stres, kaygı ve tükenmişlik sendromları yaşamamalı, hayat standartları her zaman yüksek olmalıdır (Akbulut, 2015). “Öğretmenlerin örgütsel etkililik açısından oynadığı rollerin önemi de dikkate alınarak öğretmenlerin iş doyumunu, üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. Bir toplumun daha sağlıklı, mutlu ve üretken olması, çalışanların üst düzeyde

doyum sağlamalarıyla ilişkilidir. Çünkü çalışma hayatı, insan yaşamının 1/3 ünü oluşturmaktadır.” (Çardak, 2002). İlerleyen (2014) yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin hem kişisel anlamda hem de toplumsal anlamda önem arz ettiğini, öğretmenlerin işlerini severek, doyum sağlayarak yapmaları için mesleki anlamda bazı becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Bu çalışma, değişen ve gelişen teknoloji ile tüm insanların ortak problemi haline gelen zaman yetersizliği ile ortaya çıkan, zamanı yönetememenin neden olduğu iş doyumсуuzluđunun üstesinden gelebilmeyi, gerekli önlemleri almayı, öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerini davranış haline dönüştürebilecek faktörlerin belirlenerek iş doyumunu arttıracak unsurların tespit edilmesini ve bu konuya olan ilgi ve araştırmaları teşvik edici hale getirmenin gerekliliğini vurgulamaktadır.

1.2.Amaç

Araştırmanın amacı, Ankara ili Çankaya ilçesindeki özel okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerini saptamak ve bu becerileri ile iş doyumlarına etkisini anlamaktır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri ve iş doyumları ile bazı demografik değişkenler açısından farklılıkları veya benzerlikleri ortaya koymayı da amaçlamaktadır.

1.3.Alt Problemler

1. Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri ne düzeydedir?
2. Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ne düzeydedir?
4. Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4.Araştırmanın Önemi

Bu araştırma sayesinde önemli bulgulara ulaşılabacağı düşünülmektedir. İş ortamının huzuru ve etkililiği çalışanlar üzerinde olumlu etkiler yapabilmektedir. Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin zamanı verimli kullanma, zamanı yönetebilme konusunda kendilerini geliştirmelerine yönelik katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenleri açısından zaman yönetiminin önemini anlaşılmasına, zamanı etkin kullanma ve zaman tuzaklarına karşı farkındalık oluşturulmasına olanak sağlayacaktır.

Eğitim alanında zaman yönetimi ve öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, araştırmaların çoğunda zaman yönetimi ve iş doyumunun ayrı ayrı incelendiği görülmüştür. Bu tür çalışmalar bize; öğretmenlerin çalışırken nasıl tatmin sağlayacaklarını ve bunları etkileyen faktörlerin belirlenip, okullarda mesleki doyuma ulaştıracak unsurları söylemektedir. Araştırmadan çıkan sonuçların zaman yönetimi ile ilgili üzerinde çalışılacak bilimsel araştırmalara ön hazırlık oluşturması ve okul öncesi öğretmenlerini varsa eksiklerini saptamak ve gidermek için hizmet içi eğitim programlarının artması beklenmektedir.

1.5.Araştırmanın Sayıtları

1. Katılımcıların araştırmada kullanılan ölçeklere objektif, doğru ve samimi olarak cevap verdiği varsayılmıştır.
2. Evreni temsil edebilecek bir örneklem grubunun seçildiği varsayılmıştır.

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesi milli eğitim müdürlüğüne bağlı özel okullarda görev yapan 295 okul öncesi öğretmen ile sınırlıdır. Çankaya ilçesinin Ankara'nın merkez ilçelerinden biri olması, büyük bir nüfusa sahip olması ve anaokulu sayısının yüksek olması Çankaya ilçesinin seçilme nedenlerindedir. Araştırmada kullanılan Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi Sisteminden (MEBBİS) alınan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin sayısal veriler değerlendirme yapmak için kullanılmıştır. Toplamda 117 adet özel okul öncesi kurumu bulunmaktadır.

Temel Kavramlar

- **Zaman:** Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Bir işin, bir oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre, vakit” olarak tanımlanmaktadır.
- **Zaman yönetimi:** Belirlenen işlerin yapılmasını yine belirlenen sürede tamamlamaktır (Tutar, 2000).
- **İş Doyumu:** “Çalışanın işindeki rolü ile ilgili duygusal yaklaşımı ve işine gösterdiği duygusal tepkidir.” (Balcı, 1985).
- **Okul Öncesi Eğitim:** “Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak; çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.” (1739 Milli Eğitim Temel Kanunu).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın amacıyla ilişkili zaman yönetimi ve iş doyumunu ile ilgili kuramsal çerçeve ve alan yazında yer alan çalışmalara yer verilmiştir. Öncelikle zaman ve zaman yönetimine vurgu yapılmış, ardından iş doyumuna değinilmiştir.

2.1. Zaman Kavramı ve Önemi

Zaman biriktirilemez, ödünç alınamaz veya değiştirilemez. Zaman satın alınamayan, demokratik bir şekilde paylaşılan bir kaynaktır (Scoott, 1995). “Zaman duyu organlarımız aracılığı ile algılayamadığımız fiziksel, felsefi, psikolojik ve sosyolojik boyutları olan bir gerçektir.” (Genç, 2007). Zaman kavramı yapılan işin geçtiği süredir. Yani eylem olmazsa zaman da olmaz denilebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008, s.270). Zamanı her zaman aynı şekilde algılayamayız (Scoott, 1995). Kişinin canı sıkıldığında, bir şey sabırsızca beklenildiğinde, trafikte lambanın yeşil olmasını ya da bir telefonun çalmasını beklerken zaman yavaşlar ve uzar. Oysa çok işimiz varken, bir şeyler ilgimizi çektiğinde veya eğlenirken zaman hızlanır ve uçup gider (Scoott, 1995, s.10). “Değişme hızı ve oranı, çeşitli ölçülerden oluşur; dağların oluşumu milyonlarca yıl sürerken insanlar, yarım yüzyıldan biraz daha uzun bir süre içinde doğar, büyür ve ölür.” (Özer, 2011, s. 483). Zaman insanlar içindir. İnsanın var olabilmesi için gereken en önemli şeyler zaman ve mekândır (Bayramlı. 2017, s.21).

Türk Dil Kurumu (2019) zamanı, “Bir iş ya da oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre, vakit” anlamına gelirken, farklı kaynaklarda zaman; "Duyu organlarımız aracılığı ile art arda gelen birtakım olaylar neticesinde hissedilen, tarifi son derece güç olan bir tür algı." olarak açıklanmıştır (Başak, Uzun ve Arslan, 2008) “Değişimlerin meydana geldiği ve göreceli sürekliliklerle dengelenen bir boyuttur zaman.” Adair ve Adair (1993). Drucker’e göre, “en kıt, en az” ve “eşsiz”, “esneklik eğrisi olmayan”, Mackenzie’e göre “Son derece naziktir.”, Lakien’e göre “Zaman yaşamdır ve temel bir kaynaktır.”Einstein’a göre zaman ise, “Zaman görelidir ve kişiden kişiye değişir.” (Okumuş, 2011, s. 33).

Newton, zamanın mutlak olduğunu aynı zamanda evrene bağlı olmadığını savunmuştur. Tam ters bir bakış açısına sahip olan Leibnitz, zamanın tek bir varlık olmadığını ve her şeyin sıralı olduğunu söylemektedir (Smith, 1998, s. 23-24). Voltaire Zaid’e göre zaman; “Dünya’daki her şeyin en uzununu, en kısası, en yavaşı, en küçüğü ve en

büyüğü, en fazla ihmal edilen ve en fazla pişmanlık duyulan, onsuz hiçbir şey yapılamadığı şey.” diye açıklamıştır (akt, Şimşek ve Çelik, 2003). Filozoflar zaman tanımını yaparken tereddüt etmişlerdir. Kant, zaman için tecrübelerden oluşan bir boyut derken, felsefe sözlüklerinde olmak, gelip geçmek, dönüşmek olarak geçmektedir.

Benjamin Franklin, 1745 yılında yazdığı “Genç bir tacire öğütler” isimli kitabında zaman için “Vakit nakittir.” demiştir (Adair, 1999, s.15). Para ile zaman hayatın içinde yetmediğinden yakınılan en çok şeylerin başında gelir. Bilinmelidir ki, zaman paradan çok daha önemlidir. “Zamanla nakit kazanılabilir ancak para ile zaman kazanılamaz.” (Akgemici, Çelik ve Şimşek, 2008, s. 219). Birçok ekonomi kitabında zaman için; “dün, iptal edilmiş bir çektiir”, “yarın, bir borç senedir”, “bugün, nakit paradır” gibi deyimlerle karşılaşmak mümkündür (Özer, 2011, s. 485).

Zaman hayattaki en benzersiz, en değerli kaynaktır (Tutar, 2011, s. 17). Belli sınırlar içinde bir kaynak ile diğeri yer değiştirebilir. Örneğin; kömür ile doğalgaz, altın ile gümüş, bilgisayar ile daktilo. Ancak zamanın yerine kullanılacak başka bir kaynak yoktur. Bu kadar önemli ve değerli bir olgu olmasına rağmen insanların çoğu zamana gereken önemi değeri vermez (Bayramlı, 2017, s.1). Zaman hem ulusal hem de uluslararası rekabette en önemli unsurlardan biridir (Şimşek, Çelik, Soysal, 2007). Sosyolojide zamanın hem bireye hem de topluma verdiği önem üzerinde durulmaktadır. Toplum olarak bilinçli olmak bizi ileriye taşıyacaktır. (Başaran, 1994). Zamanın önemi, toplumların gelişmişlik düzeylerine göre artar ya da düşüşe geçer. Gelişmemiş toplumlarda zamanı boşa harcamak bir önem taşımazken başka toplumlar için zaman önemlidir (Özer, 2011, s. 487).

Toplumların da zamana karşı tutumları farklıdır. Bazı toplumlar dakik bazılarını ise rahat tutum sergiler. Zaman konusunda oldukça hassas bir ülke olan İngiltere’de otobüslerin kaç dakika sonra gelecekleri, hangi duraklarda kaç dakika bekleyeceği, güzergâh boyunca diğer duraklarda kaç dakika duracağı yazmaktadır. California Eyalet Üniversitesinde “Zamanın Hızı” isimli yapılan bir araştırmada, insanların kaldırımında yürüme hızları, postanedeki bir kişinin pul istediğinde kaç dakikada yerine geldiği ve ortak kullanım alanlarındaki saatlerin doğruluğu gibi maddelere yer verilmiştir. Sonuca göre, İsviçre, Almanya, İrlanda ve Japonya en hızlı ülkeler seçilirken, El Salvador, Brezilya ve Endonezya en yavaş ülkeler olmuştur (Bayramlı,2017, s.19).

Hayata atılan birinin, hangi cinsten, hangi ırktan olursa olsun ya da çalıştığı yerler çok farklı olsa da başarılı ise; zamanı farklı algılamış denilebilir. Bu durum sadece kişiler için değil örgütler için de böyledir (Akgemci vd., 2008, s. 219). Zamandan tasarruf etmek aslında üretimin artması demektir. Bu sayede toplumun refah seviyesi yükselir. Dolayısıyla

örgüt olarak da başarı isteniyorsa, çok daha bilinçli ve etkin çalışmak gerekir (İğdeler, 2001, 97).

Literatür incelendiğinde zaman ile ilgili ortak fikir zamanın değerli olduğu fakat telafisi olmadığı, bir algı meselesi olduğu ve verimli yönetilmesi gerektiğidir.

2.2. Okul, Öğretmen ve Zaman Yönetimi İlişkisi

Zaman yönetimi herkes için önemlidir ama okullarda büyük sorumluluk sahibi ve lider konumunda bulunan öğretmenler için ayrı bir öneme sahiptir (Ensari, 1995, s. 101). Öğretmenlerden beklenen okul içindeki her vaktini iyi değerlendirmesi, kendisine ait zamanı israf etmemesi ve zamanını etkili yönetmesidir. Ancak bu beceriye sahip olan öğretmenler öğrencilerine iyi bir rol model olabilirler. Okuldaki zamanını iyi yöneten bir öğretmen, kendi kişisel ve mesleki gelişimine de zaman ayırmalıdır (Bayramlı, 2017, s.18) Gözel (2009)'in yaptığı çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin, kişisel ve mesleki bakımdan zamanın ne kadar önemli bir kavram olduğunu bildikleri ve uyguladıkları görülmüştür. Bir öğretmene zaman kazandıran en önemli araç plan yapmasıdır. Okul içinde etkinlik planlaması yaparken, birçok önemli hususu dikkate alarak günlük hayatla ilişkilendirerek haftalık, aylık, dönemlik planlar yapılmalıdır. Okul içinde etkinlik planlaması yaparken, birçok önemli hususu dikkate alarak, günlük hayatla ilişkilendirerek haftalık, aylık ve yıllık plan yapılmalıdır. Öğretmenler, sınıf içerisinde yaşanacak zaman tuzaklarına karşı her zaman önlem almalıdırlar. Sınıftaki veya çevredeki gürültüler, geç gelen çocuklar, davranış bozukluğu gösteren öğrenciler, sürekli ayağa kalkan çocuklar, çocukların kendi aralarında konuşması, belli bir planın olmaması vb. gibi tuzaklar bu duruma örnektir (Bayramlı, 2017). Öğretmenler çoğu zaman kendilerine zamanın bir türlü yetmediğini bu durumda kendilerini, stres ve baskı altında hissettiklerini ifade etmişlerdir. Onların ihtiyaç duyduğu en önemli etken zaman kavramının önemi anlamak ve eğitim ortamında kullanılabilecek yöntem ve teknikleri uygulamaktır (Ensari, 1995, s. 101).

2.3. Zaman Türleri

Saatın gösterdiği zaman ile kişinin algıladığı zaman farklıdır (Şimşek, Çelik, Soysal, 2007). Dolayısıyla zaman algısı aşağıdaki şekilde kategorize edilerek incelenmiştir.

2.3.1.Objektif zaman (Nesnel algı): Duvarda ya da kişinin kolunda olan saate bakarak anladığı, mevsimlerin oluşmasını sağlayan hareketlerdir. Bu zaman kavramı tüm insanlar için eşittir. “Salise, saniye, dakika, saat, gün, hafta, ay, yıl, yüzyıl, bin yıl gibi

gerçek zamanlardır.” (Bayramlı, 2017, s.22). İşe geliş, gidiş saatleri, yıllık izinlerin ne zaman kullanılacağı, buluşmaların düzenlenmesi, toplantılarda geçirilen süre, ödevlerin bitiş zamanları gibi tüm etkinlikler bu tür ile belirlenir (Özer, 2011, s. 488).

2.3.2.Sübjektif zaman (Öznel ya da psikolojik algı): Herkesin bir gün içindeki zamanı eşittir ancak bu durumu her birey farklı algılayabilir (Şimşek, Çelik, Soysal, 2007). Nesnel zaman ölçülebilirken öznel zaman ölçülememektedir. Bu sebeple “hissedilen zaman” da denir. Kişilere göre bu zaman algısı bazen yavaş bazen hızlı geçiyor olabilir. Örneğin; satranç oyunu satrancı sevmeyen birisi için sıkıcı dolayısıyla yavaş görünmesine rağmen, oynayan kişiler için zaman çok hızlıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz,1996).

2.3.3.Biyolojik zaman (İçgüdüsel algı): Tüm canlıların biyolojik saati vardır. Bu saat alışkanlıklar çerçevesinde oluşmaktadır. Çoğu zaman kurulan saatin alarmı çalmaz ama uyanılır. Bu saat kişiye kalkma zamanını haber verir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996). Tüm canlıların vücut ritimlerinin düzenlendiği ve genetik kodlarla bağlı bulunan bir zamandır (Gürel ve Gürbüz, 2009, s. 368). Bunların yanı sıra biyolojik bir yaşı da vardır. Örneğin; cinsiyet, kültür ve eğitim durumları bakımından aynı olan iki kişinin yaşları 40 olmasına rağmen biyolojik yaş bakımından biri 30 diğeri 50 olabilmektedir. Bu fark ise bireyin içinde bulunduğu koşullardan, aynı yaşam tarzından, zamanı algılayış biçiminden, yani psikolojik zamandan kaynaklanabilmektedir (Kıngır ve Şimşek, 2006, s. 154).

2.3.4.Sosyolojik zaman: Kişilerin kendi takvimlerine bağlı olarak yaptıkları eylemleri kapsayan bir araçtır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996). Bayramlar, törenler, yıl dönümleri ve anma günleri kişileri bir araya getiren toplumsal eylemlerdir. İnsanlar zamanı yılbaşından önce yılbaşından sonra ya da bayramdan önce-sonra diye planlar. İnsanların yaptıkları bu ortak plan sosyolojik zaman algısını ortaya çıkarır. Birlik ve beraberlik duygusunu güçlendiren algı sosyolojik zamandır (Bayramlı, 2017, s. 24).

2.3.5.Örgütsel zaman: Bir kurumun üretim yapması için önceden belirlenmiş bir zaman içerisinde olmasına, istenen eylemlere, kişiler ve makineler tarafından harcanan süredir (Şimşek, Çelik, Soysal, 2007). Objektif zaman ölçüleri içinde çalışan öznel zamana sahip bireyler ile gerçek zamanlı makineler oluşturmaktadır. (Akgemci vd., 2008, s. 224). Emek, para, enerji ve verimlilik kaybına neden olmamak için kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Örgütün sağlıklı işlemesi ve örgütsel yaşam döngüsünün sürekliliği, örgütsel zamanın yönetilmesi ile bağlantılıdır (Gürel ve Gürbüz, 2009, s. 370).

2.3.6.Yönetmel zaman: Örgütsel amaçların başarılması amacıyla gerçekleştirilen planlama, örgütlenme, insan kaynakları, eşgüdümleme, yöneltme ve denetim faaliyetlerine harcanan zamanı ifade etmektedir (Gürel ve Gürbüz, 2009, s. 371).

2.4. Zaman Bileşenleri

Zaman kavramı kendi başına anlamsızdır. Ancak birey, olay ve mekânlarla ilişkilendirildiğinde önemi artmaktadır (Erdem ve Kaya, 1998). Aşağıda zamanın ekonomik, kültürel ve bireysel boyutları üzerinde durulmuştur.

2.4.1.Zaman ve ekonomik boyut: Son günlerde zaman büyük bir önem kazanarak; para, verimlilik, kalite ve yenilik ile birlikte düşünülmektedir (Stalk ve Hout, 1990, s. 39). Zaman sınırlı bir kaynak olduğu için herkes için önemi büyüktür (Akgemci vd., 2008, s. 226). Business Week dergisinin yayıncılarına göre bir şirketin en önemli kaynağı zamandır, para değildir (Harper, 1980, s.27). Bahsedilen bu kaynak mantıklı kullanılmış ve iyi değerlendirilmiştir böylece verimliliğin artmasını sağlamıştır (Şimşek, Çelik, Soysal, 2007). Çalışma hayatı, işin verimliliği ve etkinliği, zaman planlaması ve yönetimiyle ilgilidir. Çalışanın, zamansal olarak ne kadar çalışacağı, ne kadar çalışırsa ne kadar para kazanacağı veya maaş alacağı ve ne kadar üreteceği, ürünün ne kadar zamanda ne kadar üretilirse ekonomik anlamda iyi veya kötü olacağı gibi hususlar bu boyut altında incelenmektedir.(Okumuş, 2011, s. 180).

2.4.2.Zaman ve kültürel boyut: Zaman insanın değişen deneyimleriyle ortaya çıkan ve öğrenilen bir kavramdır (Şimşek, Çelik, Soysal, 2007). Zaman toplumsal bir gerçekliktir çünkü insan toplumsal bir varlıktır. “İnsanlar için var olmak, zamanda var olmak ve zamanla yaşamak demektir.” (Okumuş, 2011, s. 39). Zamanın farklı yönleri hakkındaki normlar, tutumlar ve değerler kültürden kültüre değişiklikler gösterir (Eroğlu ve Bayrak, 1994, s. 256). Batı kültürlerinin genellikle gelişmiş ülkelerin zaman ile ilgili düşünceleri az gelişmiş ülkelere göre farklılık göstermektedir (Schriber ve Gutek, 1987 s. 642). Avrupa ülkelerinde kullanılan zaman kurumlara yarar sağlamaktadır. Giderek artan rekabet ile doğu kültürünün insana saygı gösteren zaman algılamalarını kullanan modern kurumlar bulunmaktadır (Karalar, Keskin ve Küçükaltan, 2013, s. 67). Zaman kavramı, bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi, ilerlemesi sonucunda geleneksel anlamından tamamen çıkmıştır (Eroğlu ve Bayrak, 1994, s. 256). Köy ve şehir yaşamında da zaman algısı farklıdır. Şehir de yaşayanlar için zaman yetmezken, köyde yaşayanlar için önemli olan zamanı iyi geçirmektir (Okumuş, 2011, s. 187). Farklı kültürlerin zaman kavramına

yaklaşımı birbirlerinden farklı olsa dahi kültürlerin ortak düşünceleri vardır (Egidio,1997, s.16)

2.4.3.Zaman ve bireysel boyut: Bireyin zaman algısı, kişinin tutumları ile yaptıklarını “fiziksel, biyolojik, felsefi ve psikolojik” olarak farklılaştırmaktadır (Akgemci vd., 2008, s. 230).

2.4.3.1.Fiziksel etki: Kişiyi etkileyen, plan, program, iş akışı, çalışma ritmi, koordinasyon, işe başlama, işten ayrılma ve tecrübe gibi planlanan konular bu etkiyi oluşturmaktadır (Şimşek, Çelik, Soysal, 2007).

2.4.3.2.Biyolojik etki: Bireyin algıladığı biyolojik saatin, onun zamanı nasıl kullandığını belirleme biçiminde önemli olduğunu ve dolayısıyla organizmanın davranışlara yön vererek kişinin zamanı ayarlamasını sağlamaktadır (Türkel, 1996, s.18). Biyolojik saat açısından kişiler, sabah tipleri, öğleden sonra tipleri ve her zaman hazır tipler olmak üzere üç farklı tip içerisinde el alınmaktadır. Sabah tipleri; sabah çok enerjiktirler. Öğleden sonra tipleri; zor uyanırlar fakat öğleden sonra enerjik olurlar. Her zaman hazır tipler; iyi bir karışımdırlar. Sabah erken kalkarlar, öğlen dururlar ve akşama doğru enerjileri daha çok artar. (Şimşek, Çelik, Soysal, 2007).

2.4.3.3.Felsefi etki: Her birey yaşamı farklı algılar. Bazı insanlar kendi istekleri için yaşarken, bazıları toplum için faydalı işler ortaya koymaktadırlar. Yani bireyin sahip olduğu bu felsefe; onun zamana karşı davranışını da belirler (Türkel 1996, s. 80).

2.4.3.4.Psikolojik etki: Kişinin bir işi belirli bir süre içinde bitiremediği için stres hissetmesi veya başarısızlık korkusu nedeniyle var olan zamanı iyi bir şekilde kullanmaması, yaşadığı heyecan bu etkiye örnektir (Şimşek, Çelik, Soysal, 2007).

2.5. Zaman Tuzakları

Engeller veya kesintiler olarak da bilinen zamanın etkili bir şekilde kullanılmasını zorlaştıran tüm faktörlere zaman tuzağı denmektedir (Keenan, 1996, s.6). “Bu tuzaklar; sosyal ilişkiler, kişisel ve kültürel özelliklerden kaynaklanarak zaman kayıplarına yol açar veya zamanı kötü kullanmamıza sebep olur.” (Tutar, 2011, s. 74). Zamanın düşmanı zaman tuzaklarıdır. Zaman tuzaklarının bir kısmı kendimizden bir kısmı da dış faktörlere dayanır. Zamanı etkin bir şekilde kullanmak isteyenler bu tuzakları bilmelidirler (Bayramlı, 2017, s. 101). En temel ve en çok yaşanan zaman tuzakları kişiden (kendimizden, içten) kaynaklı ve çevreden (dıştan) kaynaklı olarak iki grupta incelenmiştir.

2.5.1. Kişiden kaynaklı zaman tuzakları

Kendimizin oluşturduğu zaman tuzaklarını kontrol altına almak dış etmenlerden kaynaklanan zaman tuzaklarına karşı önlem almaktan daha kolaydır. Kişinin kendisine hazırladığı bu tuzaklar kadar yaşamımızda bizi engelleyen başka bir şey yoktur (Mackenzie, 1989).

2.5.1.1. Kararsızlık: Karar bir sorunu derinlemesine düşünüp çözüm bulmak ve uygulamaktır (Bayramlı, 2017, s.103). Charles Flory “En büyük zaman hırsız kararsızlıktır” demiştir. Kararsızlık tek başına zaman kaybettirmez aynı zamanda kişiye endişe de verir (Mackenzie, 1989, s.143). Gün boyunca pek çok konuda karar vermek zorundayız. Meslek, iş veya eş seçerken olduğu gibi alışveriş yaparken bile seçeneklerden bir tanesini diğerlerinden ayırmak gerekir. Kararsızlık çoğu zaman yapılan iş veya sorun hakkında gerekli bilgiye sahip olmamaktan doğar Bir şeye kolay karar vermek için; bilgisine ve tecrübesine güvenilen kişilerin fikirleri alınabilir. Kişinin çevresindeki en yakın kişilere danışılır, bilgi kaynakları çoğaltılabilir, kararın avantajları ve dezavantajları yazılabilir, sürekli o konu hakkında düşünülebilir ya da kişi kendine zaman sınırı koyabilir (Bayramlı, 2017, s.104).

2.5.1.2. Önceliklerini belirleyememe: Öncelikli ve önemli konuları belirlemede çekilen güçlük, gelecek dönem için başarmayı istediğiniz öncelikli konuyu açıkça değerlendirememek, acil fakat önemsiz konuların ‘önemli işleri’ aksatmasına izin vermektir (Kıngır ve Şimşek, 2006, s. 158). Zamanını etkili ve verimli kullanmak için faaliyet listesi hazırlamak, acil ve önemli işlere öncelik vermek gereklidir. Aksi takdirde acil ve önemli işler ile diğer işlerin birbirine karıştığı görülmektedir. Bu da plansızlığın bir sonucudur (Akatay, 2001, s. 285).

2.5.1.3. Hayır diyememek: Kişinin her zaman ne istediğini bilmelidir. Kişinin yararına olmayacak ya da zamanını boşa harcadığını düşündüren işleri ince eleyip sık dokuyarak kabul etmelidir. Bunu başarmanın öncelikli yolu ise “hayır” demektir (Kibar, Fidan, Yıldırım, 2014, s. 139). İnsanlar aslında “hayır” demek istediği halde “evet” dedikleri için zaman harcarlar ve strese girer, sıkıntılı anlar yaşar. Bir kimsenin, başkalarının isteklerine sürekli “evet” deme baskısını hissetmesi; duygularını ifade edememesine ve fazla görevler üstlenmesine neden olabilmektedir (Özdemir, 2000, s. 114).

2.5.1.4. Erteleme: O an yapıldığında fayda sağlayacak bir işin daha sonra bir zamana bırakılmasıdır (Bayramlı, 2017, s.105). Erteleme, zaman planlamasının etkili bir

şekilde yapılmaması ile ortaya çıkan bir davranıştır. O an yapılması gereken bir iş daha sonraya bırakıldığında var olan iş yükü ötelenecek ve birikecektir. Bu davranışsal örüntü zamanla alışkanlığa dönüşebilir ve kişi zaman kaygısı yaşamaya başlar. Erteleme davranışının alışkanlığa dönüşmesi kişide sağlık sorunlarına, sosyal ilişkilerde bozulmalara ve hayat kalitesinin düşmesine yol açmaktadır (Kıbar, Fidan, Yıldırım, 2014, s.139).

2.5.1.5. Dağınık masa: Çalışma ortamının ve özellikle de çalışılan masanın karışıklığı ve düzensizliği, kişinin aradığını bulamaması, önemli dokümanların aralarda kalması bir plansızlığın sonucudur. Karışıklık ve düzensizlik insanın dikkatini dağıtarak kontrolünü azalmasına ve strese neden olmaktadır (Akatay, 2001, s. 286).

2.5.1.6. Uykuya düşkünlük: Kaliteli ve yeterli uyku, kişinin kendini dinlenmiş hissettiği uyku olarak tanımlanmaktadır. Her bireyin uyku ihtiyacı öznel yaşamına ve gereksinimlerine göre değişmektedir. Yeterli uyku kişinin günlük hayatını iyileştirici etkiye sahip iken gereğinden fazla uyumak tam tersi bir etkiye neden olabilmektedir. Fazla uyku önemli zaman tuzaklarından biridir. Kişinin verimli çalışma saatlerini uykuya ayırması iş yükünü olumsuz etkilemektedir (Bayramlı, 2017)

2.5.1.7. Unutkanlık: Unutkanlık insan karakterinde var olan ve günlük hayatta çok sık yaşanan bir durumdur. İnsan hafızasında var olan bilgileri yeri geldiğinde hatırlamak ve kullanmak durumundadır. Kimi insan için hatırlamak kolay bir davranıştır ancak bazı insanlar bu konuda zorluk yaşayabilirler. Unutkanlık kişinin günlük yaşantısını olumsuz yönde etkiliyorsa birtakım önlemler alınmalıdır (Tutar, 2011).

2.5.1.8. Mükemmeliyetçilik: Bir iş yapılırken kusursuz olması için gereğinden fazla çaba sarf etmek olarak açıklanabilir. Bu tarz insanlar, zor olan hedefler peşinde koşmayı isterler. Bu insanlar kendilerine yüksek standartlar belirlerler ve bunlara ulaşmak için yoğun çaba gösterirler. Mükemmeliyetçi insanlar için hiçbir şey yeterince iyi değildir (Kıngır, 2007, s. 61).

2.5.1.9. Her işi kendiniz yapmaya çalışmak: İş konusunda başkalarına bir türlü güvenemeyen, o işin başkaları tarafından iyi yapılamayacağına inanan ve yardım istemekte zorlanan insanlar genelde ağır bir iş yükü ile boğuşur. Oysa kişi; işin bir kısmını ya da tüm işi başkasına vererek diğer personellerin kapasitesinden yüksek düzeyde yararlanıp, kendi zamanını daha verimli kullanabilir (Erbay, 2008).

2.5.1.10. Televizyon bağımlılığı: Kişiler değerli zamanlarını TV karşısında harcarken aslında yapılması gereken birçok iş ertelenir. Bu bir bağımlılıktır. Bu bağımlılıktan kurtulmanın yolu; her gün bir saat daha az TV seyretmek, bazı günler hiç TV

açmamak, bazı özel seçilmiş programlar izlemek, uyanıldığında ya da yemek yerken TV izlememek gibi önlemler çoğaltılabilir (Özdemir, 2000, s. 114).

2.5.2.Dış etkenlerden kaynaklı zaman tuzakları

Bireyin direkt olarak kendisinin neden olmadığı, dışardan gelen bir etken ile ortaya çıkan tuzaklardır.

2.5.2.1.Beklenmeyen, randevusuz ziyaretçiler: Randevu almadan gelen ziyaretçiler kişinin çalışma düzenini ve ritmini bozabilmektedir. Özel sebeplerden ötürü ya da iş ile ilgili ziyaretler gerçek birer zaman tuzağıdır. Yapılamayan iş erteleme getirirken, bundan sonra yapılması gereken işlerin de ertelenmesine yol açar (Tutar, 2011, s. 102).

2.5.2.2. Dijital dikkat dağınıklığı: Günümüz iş dünyasında tüm gün masa başında akıllı aletlerin etrafımızı kaplaması ile işe odaklanmak zorlaşmaktadır. Zaman dikkat ve enerji kaybı yaşanmasına neden olmaktadır. İnsanlar sosyal ağlar peşinde aynı anda birçok farklı uygulamayı takip etmek zorunda kalmaktadırlar. Amerika’da yapılan bir araştırma sonucuna göre; araştırmaya katılan 500 kişinin yarısı bölünmeden ya da dikkatleri dağılmadan sadece 15 dk çalışabildiklerini ifade etmişler. En büyük dikkat dağıtıcıları olarak; e-posta işlemleri, cep telefonu kullanımı, facebook gibi kişisel çevrimiçi aktiviteler ve mesajlaşmalardır (Bayramlı, 2017).

2.5.2.3.Bürokrasi ve kırtasiyecilik: Bürokrasi, hiyerarşik ve sistematik bir şekilde yapılması gereken işler için uzmanlaşmak olarak tanımlanabilir. Ancak zaman tuzaklarından biri olan bürokrasi; örgütsel ve yönetsel tüm işlerde resmiyetin önemini belirten, karar verme hakkına sahip olunmayan, işlerin daha da karmaşıklaşmasına ve ertelenmesine sebep olan iş yapılamazlık durumudur (Tutar, 2011, s. 128). Örgütler büyüyüp bürokrasi çoğaldıkça, kırtasiyecilik geçek bir sorun olmaya başlar (Smith, 2000, s. 48). İnsanlar evraklarla boğuşmaktadır. Esas olan evraklara gereğinden fazla vakit ayırmamaktır (Özer, 2011, s. 494).

2.5.2.4. Koordinasyon eksikliği: İnsanın yaptığı bir çalışmayı kolaylaştırması ve başarması için tüm işlerin tekrar düzenlenmesidir. Koordinasyonun bir kurumda sağlanıyorsa birimler birbiriyle uyumlu olurken, koordinasyon eksikliği yaşayan örgütlerde disiplin sorunları kaçınılmazdır. Koordinasyon işbirliği yapmak demektir (Demir, 2003, 16-17). Koordinasyon karar verme becerisidir (Taymaz, 2011, s. 48). Hangi işlere öncelik verileceği, hangilerinin erteleneceği, neler yapılacağı ve neler yapılmayacağı, koordineli bir şekilde gerçekleştirilmelidir (Latif, Fidan ve Uçkun, 2005, 43).

2.6. Zaman Yönetimi Kavramı ve Önemi

İnsanlar yaşarken geçen zamanı bir türlü anlayamamaktadırlar. “Oysa zamanı fark etmek, onu iyi yönetebilmek için ön koşuldur.” Her şey bir şekilde hallolur ancak zaman geri getirilemez. “O, satın alınamaz, depolanamaz ve tekrar yerine konulamaz. İyi kullanıldığında ucuz, kaybedildiğinde ise; pahalıdır.” (Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç, 2003). Zaman yönetimi, “Zaman nasıl etkin kullanılır? Neler yapılmalı, neler yapılmamalı? Öncelikler neler olmalı?” ve “Zaman kaybettirenlerin önüne nasıl geçmeli?” sorularına cevap bulmayı amaçlamaktadır (İşcan, 2008, s.6).

Zamanın etkili kullanılması gereksinimi, yönetim literatüründe “zaman yönetimi” kavramını ortaya çıkarmıştır (Öktem, 1993; Özçelik, 2006). Zaman yaşamın en önemli ama en kötü kullanılan kaynağıdır. Yöneticilerin başarı veya başarısızlığını bize gösteren en temel olay; akıllı, etkili ve verimli zaman kullanma becerileridir. İşte bu yüzden, örgütsel hayatta çok çalışmak yerine doğru, akıllı ve etkili bir zaman yönetimi becerisine sahip olmak daha önemlidir (Aytürk, 2007, s.191). Fakat bu beceriye sahip olunmadığında kişi dikkatini toplayamaz ve olması gerekenden daha fazla yemek yeme ve uyuma gibi ihtiyaçları oluşur. Bu sebeple bildiklerimizi kullanabilmek için etkili bir zaman yönetimi stratejisi geliştirmek gerekir (Finley, 2007, s.1).

Zaman yönetimi, yöneticilerin iş yoğunluğuna karşı zamanlarını daha iyi planlamalarına yardım etmek için Danimarka’da doğmuş ve dünyaya yayılmıştır (Koch, 1998, s.161). 1980’lerin başında yöneticiler, zamanı yönetilmesi gereken bir kaynak olarak görmeye başlamışlardır (Jandt’dan akt. Gözel, 2009). Bugünlerde yaşanan sorunun nedeni zaman yetersizliğidir. (Erdem, Dikmetaş, Pirinççi, 2004, s. 1). Aslında sorun zamanın kendisinde değil, kişilerin belirli zaman diliminde neler yaptığı ile ilgilidir (Akatay ve Yelkikalan, 2003, s.18).

Zaman yönetiminde yanlış işleri kısa sürede yapmak yerine doğru işleri kısa sürede yapmak daha önemlidir (Aydın ve Gürbüz, 2012, s. 12). Zaman yönetimi kendimizi kendi zamanımızın içinde yönetmektir (Tutar, 2011, s. 44). Yani bir öz yönetimdir, yaşanan olayların kontrolünü sağlamaktır (Güçlü, 2001, s. 89). Zamanı yönetebilen kişi sahip olduğu süreyi, çalışma yaşamını, özel yaşamı, bireysel zevkleri gibi farklı aktiviteler arasında paylaşırabilen kişidir (Tutar, 2011, s. 18).

Zaman, iyi kullanılıp denetim altında olmazsa elde hiçbir şey kalmaz. Çünkü zamanı iyi kullanan kişi her şeye sahiptir. Düzenli çalışmalarla ve birkaç pratik yol ile zaman

denetlenebilir ve yönetilebilir (Drucker, 2007, s.27). Kişi kendi zamanını yönetmek için ilerleme kaydetmek istiyorsa aşağıdaki adımları atmalıdır:

1. Hazırlamış olduğu planlara sadık kalarak işlerini buna uygun bir şekilde bitirmeli ve sürekli buna uyma eğilimi göstermelidir. Zamanı yönetmede istekli olmalıdır,

2. Zamanı yönetmek adına kullanabileceği birtakım yazılı materyaller hazırlayarak bunları kullanmalıdır,

3. Birey zamanı yönetmek için ilk olarak kendisinin yapabilecekleri ve yapamayacakları hakkında bilgi sahibi olmalı yani kendisini tanımalı ve yaptığı işi tanımalıdır,

4. Zamanı yönetmek konusunda yenilikleri takip etmelidir,

5. Üzerinde çalıştığı sorunları çözüme kavuşturmalı, yeni sorunların üstesinde gelmeye çalışmalıdır,

6. Kişi çalışma hayatı konusunda kendisini en verimli kabul ettiği zaman dilimlerini belirlemelidir ve bu saatlerde etkinliklerine devam etmelidir,

7. İş ve çalışma hayatından arta kalan zamanlarda birey kendi gelişimi üzerine yoğunlaşmalı ve bu zamanları değerlendirmeye çalışmalıdır,

8. Gerek duyulduğu zamanlarda birey çalışma arkadaşları işbirliği yapmalı ve sonuca ulaşmalıdır.” (Can, 2007, s. 95).

Özer (2011), ise; Cornell Üniversitesi’nde yapılan bir araştırmaya göre zamanı yönetmek için bazı şartların olduğunu söylemektedir:

“1) Amaçlar yazılı hale getirilmeli, öncelikler belirlenmeli ve yaşamdan ne beklenildiği hususunda emin olunmalıdır.

2) Eylemler yerine amaçlara yoğunlaşılmalıdır. En önemli faaliyet en önemli amaçları gerçekleştirmeye yardımcı olmalıdır.

3) Düzenli olarak zaman cetveli tutulmalı ve zamanın nasıl kullanıldığı analiz edilmelidir.

4) Her gün bir amaç belirlenmeli ve gerçekleştirilmelidir.

Hayatın bir parçası haline gelen zaman artık eğitim örgütlerini de etkilemeye başlamıştır (Özçelik, 2006). Şahin (2005)’e göre okulda geçirilen zaman için önemli olan tek şey öğrencilere ayrılan öğretim süresini fazlaştırmaktır. Ancak, müfredatın ve belirlenen ilkelerin öğrencilerin davranışlarına yansımaları sağlamak için öğretmene biçilen süre çok kısadır. Öğretmenlerin yeterli zamanları olmadığı düşüncesi sürekli üzerlerinde zamanın baskısını hissetmelerine neden olur. Çünkü eğitim-öğretim başladığında zamanın boşa geçmesine neden olan etkenler oldukça fazladır. Öğretmenler

derse başlamadan önce işlenecek olan konuyu, kullanılacak araç ve gereçleri ile öğretim yöntemlerine karar verirken etkilenmektedirler (Özkılıç ve Korkmaz, 2004, s.283).

2.7. Zaman Yönetimi Yaklaşımları

Yapılan araştırmalar incelendiğinde zaman yönetimi yaklaşımlarının güçlü ve zayıf yönleri birlikte ele alınarak; “düzenli yaşam yaklaşımı, savaşçı yaklaşım, ABC yaklaşımı, sihirli araç yaklaşımı, beceri yaklaşımı, hedef belirleme yaklaşımı, iyileştirme (rehabilitasyon) yaklaşımı, kendini akıntıya bırak yaklaşımı” olarak sıralandırılmıştır (Güçlü, 2001; Kaymaz, vd., 2010; Tutar, 2011).

2.7.1. Düzenli yaşam (kendini toparla) yaklaşımı

Düzenli yaşam yani Covey’in söylediği gibi “Kendini Toparla” yaklaşımı, zaman yönetiminde ortaya çıkan problemlerin düzensizlik nedeniyle çıktığını savunur (Aydın ve Gürbüz, 2012, s. 13). Aranılan şey bulunmaz, sürekli bir şeyler kaybolur, kaynayıp gider kişi dosyalar arasında sıkışıp kalır. Nesnelere, görevlere ve kişilere düzenledikten sonra her şey toparlanmaya başlar, yani örgüt de yeniden düzenlenmiş olur (Güçlü, 2001, s. 99).

2.7.2. ABC (önceliklerin sıralanması ve değerlerin belirlenmesi) yaklaşımı

Önce A kalem işlerini yaparak, B ve C kalem işleri sonraya bırakarak, önem derecesine göre belirleyerek zamanı en iyi biçimde yönetmek mümkündür (Lakein, 1997). İlk aşama olarak belirlenen hedefler liste şeklinde yazılır. İkinci olarak o gün içinde bitmesi hedeflenen işler listelenir. Son olarak ise; bu listedeki işlerin yanlarına önem sırasına göre A, B, C harfleri eklenir (Akgemci vd, 2003, s.65). A hemen yapılması gereken işlerdir. B, kadar önemli değildir. C ise önemsiz yani bir sorunluluğu olmayan işlerdir.

2.7.3. Zamana sahip çıkma (savaşçı / hayatta kalma) yaklaşımı

Bu yaklaşımda kişiler bütün zaman tuzaklarına karşı zamanlarını korumaya odaklanmalıdır (Tutar, 2011, s. 63). Yani insanların özgür çalışabilmesi için zaman tuzaklarını alt etmesi ve kendi zamanına sahip çıkabilmesi gerekmektedir (Güçlü, 2001, s. 100). Kişiler ve yöneticiler değerli zamanlarını önemsiz işlere veya projelere ayırırsa öncelikli yapmaları gereken işler için vakit bulamazlar. “Yapılacak işleri önemli, önemsiz diye ayırmak yerine, işleri önem sırasına göre yapma alışkanlığı edinilmelidir.” (Tutar, 2007, 63-64).

2.7.4. Sihirli araç yaklaşımı

Burada “İyi işler, iyi araçlarla kurulur.” düşüncesi savunulmaktadır. “Kürek kullanmak varken kaşıkla kazmaya gerek var mıdır?” diyen Covey (2005) doğru araçların kullanılmasına dikkat çeker. Bu yaklaşım, sistem ve teknolojik araçların iyi kullanılması ile zamanın boşa harcanmaması üzerinde durur (Tutar, 2011, s. 66). Bir işe koyulurken kişinin nasıl bir materyale ve cihaza ihtiyacının olduğunu bilmesi, doğru olanın seçilmesi çok önemlidir. Bu seçim sayesinde kişi yaşam kalitesini artırır. Araçlar etkili kullanılırsa işler oldukça kolaylaşır ve kısa sürede biter. (Süsin, 2012).

2.7.5. Beceri yaklaşımı

Bu yaklaşım, randevu defteri kullanma, planlama yapma, listeleme, sıralama gibi becerilerde uzmanlaşılması gerektiğini savunur (Covey, 2005). Zaman yönetimi bilindiği üzere belli tekniklerin aynı anda kullanılarak gerçekleştirildiği bir aktivitedir. Bireyin amaçlarına ulaşabilmesi ya da başarılı olabilmesi için çok çalışmak yetmemekte, aynı zamanda yeterli bilgi ve becerilere de sahip olması gerekmektedir. Beceri, daha az zaman ve enerji ile daha etkin işlerin yapılabilmesini sağlamaktadır (Tutar, 2011, s. 67).

2.7.6. Başarı (hedef) yaklaşımı

Bireyin isteklerinin farkında olması, daha iyi olabilmek için çabalaması anlamına gelmektedir. “Uzun, orta ve kısa vadeli planlama, amaç belirleme, canlandırma, kendini motive etme ve kötümser olmama” gibi farklı teknikleri kullanmayı ifade eder (Kıngır, 2007, s. 21). Bu yaklaşım rekor kırmak isteyenlerin yaklaşımı olarak bilinmektedir. “Başarı merdivenini tırmanmak için bu yaklaşımı kullanan ve sonunda merdivenin yanlış duvara dayalı olduğu için emekleri zayı olan birçok kişi vardır.” (Covey, 2005).

2.7.7. İyileştirme (rehabilitasyon) yaklaşımı

Bu yaklaşım, davranışlarımızı gözlemleyerek bazı sorunların ana kaynağına, köklerine odaklanmayı ve kişinin kendini algılayış biçiminin yani öz bilincin gelişmesine olanak sağlar. Bu sayede değişim ve olumlu ilerleme kaçınılmazdır (Güçlü, 2001, s. 104). Bu yaklaşımda önerilen çözüm; kişinin psikolojik ve sosyal faktörlerini iyileştirmektir (Türe, 2013, 30).

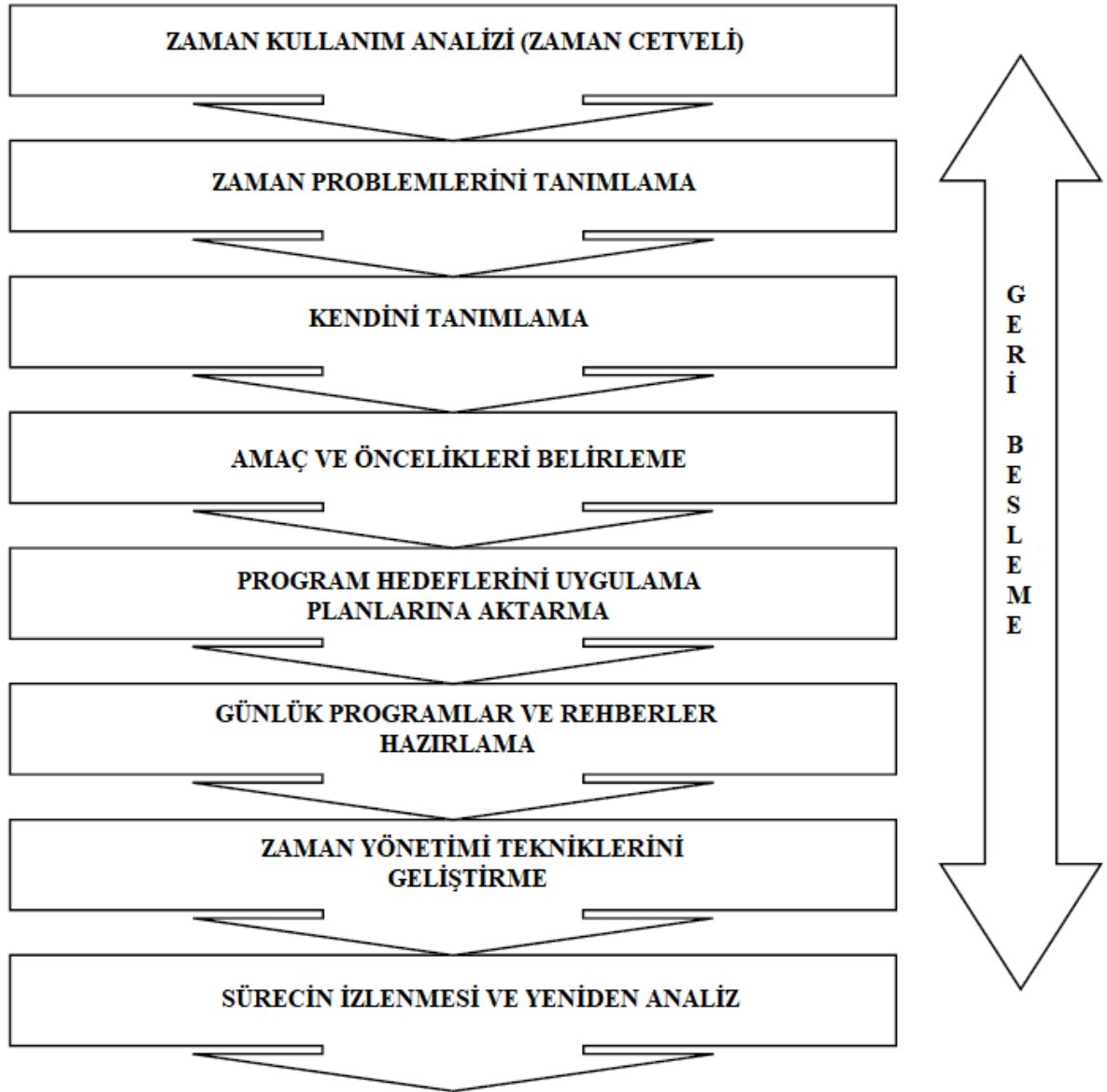
2.7.8. Kendini akıntıya bırak (uyum ve doğal ritimler) yaklaşımı

Bu yaklaşımda, “iç benliğin tutarlığı ile doğanın akışına uyumu” ifade edilmektedir. Akıntıya kapılıp giden yaşam, doğal uyumuna döner, böylece yeni fırsatlar ortaya çıkar (Aydın ve Gürbüz, 2012, s. 14). İç benliğin uyumu ile doğanın akışı uyum içindedir (Türe, 2013, 30). “Kişi akıntıya kapılmayı öğrenmeli, ona karşı direnmemelidir.” (Tutar, 2007, 71).

2.8. Zaman Yönetimi Süreci

Zaman yönetimi sekiz aşamada incelenmektedir. Bu aşamalar sırasıyla; “zaman kullanım analizi, zaman problemlerini tanımlama, kendini tanımlama, amaç ve öncelikleri belirleme, program hedeflerini uygulama planlarına aktarma, günlük programlar ve rehberler hazırlama, zaman yönetimi tekniklerini geliştirme ve sürecin izlenmesi” şeklindedir (Ferner, 1995, s.154).

Zaman yönetimi, tüm kaynakların, zaman faktörü göz önünde bulundurularak etkili bir şekilde kullanılmasıdır. Zaman yönetimi için yapılması gereken ilk ve önemli şeylerden biri de zamanın nasıl geçirildiğinin belirlenmesidir. Herkesin yaşamında sabit olan uyku, yemek, kişisel temizlik ve bakım, ulaşım gibi zorunlu işler için harcanan zaman çıkarıldıktan sonra kalan süre için planlama yapılabilir (Özer, 2011, s. 504).



Şekil 2.8.1 Etkin zaman yönetimi süreci
(Ferner'den aktaran Akgemci, vd., 2008, s. 236).

Zaman Kullanım Analizi: Bireylerin zamanlarını en iyi şekilde yönetebilmeleri, gerçekte zamanlarını nereye ve nasıl harcadıklarını ortaya çıkarmalarına bağlıdır.

Zaman Problemlerini Tanımlama: Bu aşamada, hiçbir sonuç getirmeden sadece zaman israfına neden olan faaliyetler belirlenerek mümkün olduğunca bu sorunların ortadan kaldırılmasına çalışılmaktadır.

Kendini Tanımlama: Bireyin kendi yeteneklerini ve becerilerini değerlendirmesi, zaman kaybına neden olan davranışlardan uzaklaşması ve böylece mevcut zaman üzerinde kontrolün sağlanması açısından önemli olmaktadır.

Amaçları ve Öncelikleri Belirleme: Bu aşamada sırasıyla; amaçlar belirlenmekte, bu amaçlara ulaştırılacak hedefler saptanmakta, öncelikli hedefler belirlenmekte ve bu hedeflere ulaşmak için yapılması gereken işler tespit edilmektedir.

Program Hedeflerini Uygulama Planlarına Aktarma: Faaliyetlere bir yön ve kesinlik kazandırmak için çabaların belirlenen hedeflere ulaşmak üzere planlanması gerekmektedir.

Günlük Program ve Rehberleri Hazırlama: Bu aşamada kısa dönemli plan ve programlar ön plana çıkmaktadır.

Zaman Yönetimi Tekniklerini Geliştirme: Bu tekniklerin yerinde ve zamanında kullanılması zaman konusunda sorunu olan yöneticilere özellikle bir zorunluluk halini almıştır.

Sürecin İzlenmesi ve Yeniden Analizi: Bu aşamada uygulamaların ölçümü ve denetlemesinin etkinliği açısından önem taşımaktadır (Ferner'den akt. Akgemci, 2008).

2.9. Zaman Yönetimi Teknikleri

Zaman yönetimi tekniklerini uygulayanlar ile uygulamayanlar arasındaki fark oldukça fazladır. Ne kadar çok teknik uygulanırsa zaman o kadar nitelikli geçer. Tek bir teknik yerine birçok teknik uygulamak gerekir ki daha iyi sonuçlar alınabilsin (Tutar, 2011, s. 151).

2.9.1.Parkinson tekniği: Bir iş kendisi için ayrılan zamana yayılır. Kişi kendine ne kadar süre zaman biçerse o iş uzar ve daha uzun bir vakit alır. İşte bu sebeple, başlanılan işi tamamlamak için zamanı verimli kullanmak gereklidir, bu ancak ilgili işe gerektiği kadar zaman ayırarak sağlanabilir. Bu teknik günlük hayatta her iş için kullanılabilir. İş ne olursa olsun işe başlarken ilk önce bitiş tarihi ve zamanı belirlemektir (Bayramlı, 2017, s.149).

2.9.2. 80/20 tekniği (pareto analizi): Bu teknik seçim ve karar alma yöntemidir. Zamanın yüzde yirmilik kısmında en verimli ve nitelikle çalışmaların yüzde sekseni üretilir. Bu yüzdelik kısım günün ilk saatleridir. Yani, erken ava çıkan kuş en büyük solucanı yakalar. Yapılması gereken işlerin 80%'inin 20%'lik zamanda

tamamlanabileceğini söyler, kalan 20%'lik işler zamanın 80%'ini alacaktır. Yani, çalışmalarınızın 20%'si başarılarınızın 80%'ünü oluşturacaktır (Adair ve Adair, 1999, s.93).

2.9.3. Söz vermek: Zamanını iyi bir şekilde idare etmek isteyen kişiler öncelik olarak sorumluluklarının bilince olmalıdır (Kıngır, 2007, s. 28). Bu sebeple zamanın nasıl kullanılacağını planlandıktan kişinin kendisine söz vermesi gerekmektedir. İrade göstererek bu söze sadık kalmak gerekmektedir (Tutar, 2011, s. 151).

2.9.4. Önemli işlere öncelik: Stephen R..Covey kitabında “Önemli olana bilinçli olarak bağlanmayan kişi, önemsiz olana bilinçsizce bağlanır.” demiştir (Bayramlı, 2017, s.152). Amaçlarımız önceliklerimizi belirlemektedir. Acil olan ve önemli olan genelde karıştırılmaktadır. Acil olan hemen yapılmalıyken önemli olan bekleyebilir (Bayramlı, 2017, s.152).

Şekil 2.9.4.1’de görüldüğü gibi Covey’e göre, aciliyet ve önemine göre işler dört farklı alanda belirlenmiştir (Bayramlı, 2009, s. 70):

	ACİL	ACİL DEĞİL
ÖNEMLİ	I	II
	Krizler	Hazırlık yapma
	Çözüm bekleyen sorunlar	Önlem alma
	Belli bir sürede tamamlanması gereken projeler, toplantı ve hazırlıklar	Değerlerin belirlenmesi
		Planlama
		İlişki kurma
	Kendini yenileme	Güçlendirme
ÖNEMLİ DEĞİL	III	IV
	Amaçsız telefonlar, ziyaretçiler	İvır zıvır işler
	Bazı mektuplar, raporlar	Bazı telefonlar
	Bazı toplantılar	Zamanı boşa harcayan işler
	Hemen yapılması gereken işler	Kaçış etkinlikleri
	Popüler etkinlikler	İlgisiz yazışmalar
	Aşırı TV izleme	

Şekil 2.9.4.1 Stephen Covey’in Zaman Yönetimi Matrisi
(Covey’den aktaran Bayramlı, 2009, s. 69).

Şekil 2.9.4.1’de verilen bu alanlar şu şekilde incelenmektedir:

- **Acil ve önemli işler:** Bu tür işler ertelenmeyecek, hemen veya sorun çıktığı anda çözülmesi, bitirilmesi gereken işlerdir, örneğin elektrik kesintisi (Tutar, 2011, s. 142).

- **Acil olmayan ama önemli işler:** Bunlar belirli bir tarihe kadar bitirilmesi ya da belirli bir tarihte yapılması gereken işlerdir. Zaman planlamada önemle üzerinde durulması ve planın şekillendirilmesinde en önemli unsur olması gereken işler bu kategorideki işlerdir (Kıngır, 2006, s. 314).

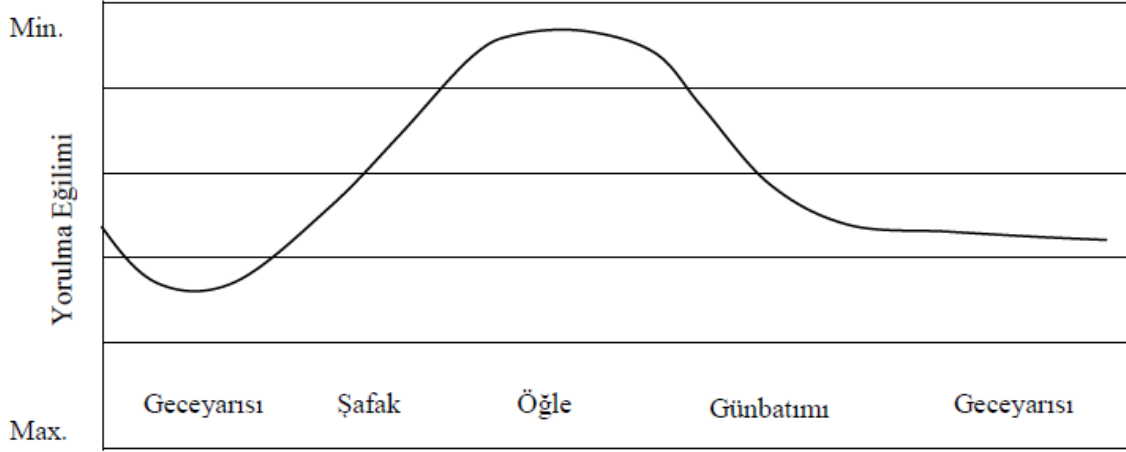
- **Acil ama önemsiz işler:** Bu tür işler iki ayağımızı bir pabuca sokan ama sonunda da elde edilebilecek herhangi bir değer içermeyen işlerdir, örneğin telefon, toplantı ya da E-posta kontrol etmek veya okumak gibi (Bayramlı, 2017, s.153)

- **Acil olmayan ve önemsiz işler:** Bu tür işler, ayrıntılı ve ikincil nitelik taşıyan işlerdir. Önemli işlere zaman ayırmamız gerekirken bu işler boş yere zaman harcanmasına neden olurlar (Smith, 1998, s. 41). Örnek olarak uzun süreli TV programları izlemek verilebilir (Tutar, 2011, s. 142).

2.9.5. Planlama yapmak: Meşgul olmak yeterli değildir, önemli olan ne ile meşgul olduğunuzdur (Henry Thoueau) bu cümle bize apaçık plan yapmaktan ve net hedefler belirlemekten bahsetmektedir. Bu kişiler hedeflerini belirlemek ve gerektiği anlarda bunları yeniden gözden geçirmek ve güncelleştirmek için zaman ayırırlar. Planlamayla çalışılan her saat, kişiye planlamaya harcadığından daha fazla zaman kazandırır (Genç, 2007, s. 392).

2.9.6. Pomodoro tekniği: Pomodoro tekniği, kısa kısa çalışma süreleri ve hemen arkasından verilen küçük bir mola olarak tanımlanabilir. Bu kısa süreli çalışma seansları 25 dk, molalar ise 5 dk sürmektedir. Toplamda 30 dakikalık bu çalışmalar bir pomodoro olarak bilinir (Bayramlı, 2017, s 165).

2.9.7. Enerji periyotlarına uymak: Her insanın yaşam ritmi vardır. Sabah uyanmak, akşam yatmak isterler. Bu ritmi bozmak çok zordur. Birtakım nedenlerden ötürü insanların enerji seviyeleri gün içerisinde farklılaşır. Kişi kendini tanımalı, gözlemlemeli en aktif olduğu zamanları bilmeli ve buna göre planlama yapmalıdır. (Adair ve Adair, 1999, s. 83).



Şekil 2.9.7.1.Enerji eğrisi
(Adair ve Adair, 1999, s. 86).

2.9.8. Haftalık plan tekniği: Araştırmalar bir dakikalık planın kişiye beş dakika gibi bir zaman kazandırdığını söylemektedir. Zamanı verimsiz kullanmayı kabul etmek, planlama yapmamak demektir. Haftalık Plan o hafta içinde yapılması istenen veya takip edilmesi gereken tüm işlerin listesidir. Haftalık plan önceden o iş ile ilgili hazırlık yapabilme imkânı verir. Bir takvim veya ajanda kullanılarak o hafta yapılacak işlerin listesi çıkarılır ve bu liste o hafta boyunca sık sık kontrol edilmelidir (Bayramlı, 2017).

2.9.9.İş akış çizelgesi: Öncelikle yapılacak iş ve amaçlar oluşturulur. Belirlenen işlerin yapılış sırası ve ne kadar süre harcanacağı da yazılabilir. Belirli bir şema oluşturduktan sonra problemler bulunur ve farklı cevaplar ile iş kolaylaştırılır. Bu çizelgeler kişiye hız kazandırırken zamandan kar elde etmeyi de sağlar (Tutar, 2011).

2.9.10.PUKÖ döngüsü: Planla, uygula, kontrol et, önlem al olarak açıklanabilir. Önemli olan her adımı planlamaktır. Planlanırken amaç ve hedefler netleşir. Uygulama sürecinde kişiyi durumdan haberdar etmek önemlidir. Kontrolde amaç ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı gözden geçirilirken, “önlem al” sürecinde gereken yönlendirmeler ve takip yapılmaktadır (Bayramlı, 2017, s.164).

2.9.11. Zaman yönetimi programları: Gelişen teknoloji ile birlikte değişim de hız kazanmaya başlamıştır. Rescue Time, Self Employed Time Manager, Toggl, Remember the Milk, Google Takvim, Reverb gibi mobil ve ücretsiz olarak kullanılabilen bu yararlı programlar ile zaman daha kolay planlanabilmektedir. Bu sayede zaman tuzakları ortadan kalkarken kişinin çalışma motivasyonu artmaktadır (Genç, 2007).

2.10. İş Doyumu Kavramı ve Önemi

İş hayatı kişinin yaşamında önemlidir. İş, tüm insanların ihtiyaçlarını (sosyal, ekonomik ve psikolojik) karşılamak için vardır (Yıldırım, 2007, s. 254). İş doyumu kavramı; 1920’li yıllarda ortaya çıkmıştır. 1940’lı yıllara gelindiğinde önemi anlaşılmış ve sosyal bilimler alanında konu ile ilgili araştırmalar giderek çoğalmıştır (Eğinli, 2009; Filiz, 2014). İş doyumu kavramında kişinin duyguları ön plandadır. Çalışan, tutum ve davranışlarıyla iş doyumu ya da doyumsuzluğunu belli eder (Eğinli, 2009). İş doyumu iş hakkındaki tüm duyguları içine alır. İş doyumu için genellikle işi sevme, işe kendini coşkuyla verme, işe bağlılık gibi tanımlamalar kullanılır (İncir, 1990, s. 50).

Çalışanlarda iş doyumunun yüksek olması, örgütsel bağlılığın artmasına aynı zamanda kişinin stresinin azalmasına olumlu katkılar sağlamaktadır. Yani yapılan işin kalitesini artırmaktadır (Çarıkçı, 2000, s. 155). Kişi yeterli doyuma ulaştığında gerilimden kurtulduğu görülmektedir ancak doyuma ulaşılmadığında kişi, doyumsuzluğu kadar hayal kırıklığı yaşar. Bu durumda çalışan kişi zamanla ya her şeye baştan başlayarak yeniden isteklendirme sağlar, ya da tüm isteklerinden vazgeçer. Zamanla kaygı geliştirerek ruh sağlığını tehlikeye sokabilir (Başaran, 2000, s. 82).

İş doyumu her insan için farklıdır. Aynı okulda çalışan öğretmenlerde bile iş doyumu farklı anlamlara gelir. İş doyumu yönetici için başka, çalışanlar için başkadır. İş doyumu kişiye özgü olduğu için özellikle yöneticilerin, çalışanlarının iş doyumunu elde etmelerine yardımcı olmalıdırlar (Karcıoğlu, Timiroğlu, ve Çınar, 2009). Başaran’a (2008) göre iş doyumu; “İş görenin işten doyum, işinden ne umduğuna ve ne bulduğuna bağlıdır.” Çetinkanat’a (2000) göre iş doyumu; “Çalışanların kendileri için önemli olan şeyleri ne kadar elde ettikleriyle ilgilidir.”

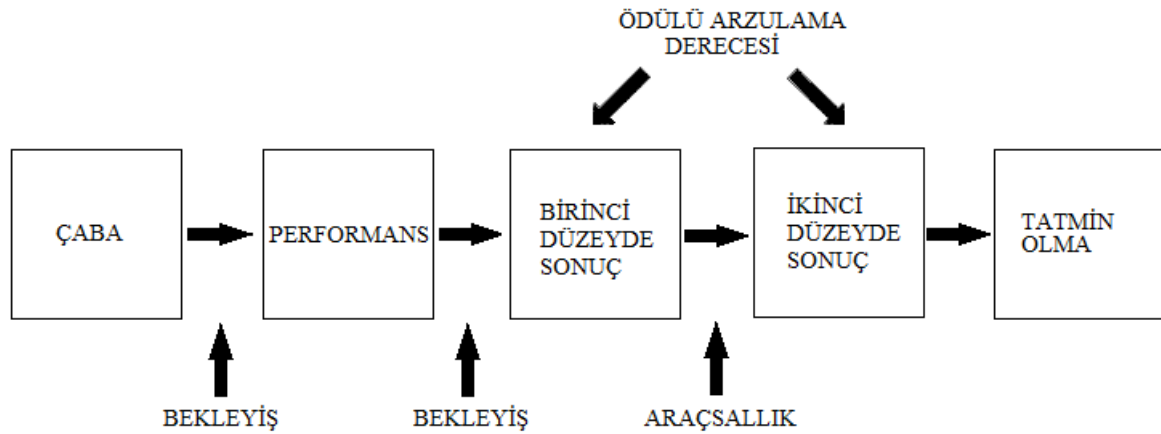
Kişilerin işinden doyum alabilmeleri ne bekledikleri ile ilgilidir. Bireyin sahip olduğu değerler ve bu değerlerin iş yaşamında doyum sağlaması için önemli bir etkidir. Mesleğinin ilk yıllarında olan bir öğretmen yüksek motivasyona sahipken zamanla bunun azaldığını hissedebilir. İnsanların hayatındaki değerler ve öncelikler, motivasyon düzeylerini etkiler (Baltaş, 2011, s. 195). İş hayatı insan yaşamında çok büyük bir zaman dilimi kaplar. Bu nedenle çalışanın iş ortamındaki mutluluğu iş hayatı dışındaki mutluluğunu da etkiler (Ünal, Karlıdağ ve Yoloğlu, 2001). Beklentileri karşılanan, iş doyumu yüksek olan bireyler daha mutlu, olaylara daha pozitif yaklaşan, iş arkadaşları ile iyi iletişim kuran ve örgüt kültürünü benimseyen bireyler olurlar (Telman ve Ünsal, 2004). Bu durum iş yerindeki atmosferi olumlu etkiler. Tam aksine doyumsuzluk ise;

huzursuzluk, korku, kaygı, gerginlik, öfke, yorgunluk ve depresyon getirmektedir (Baştamur, 2006).

2.11. İş Doyumu Kuramları

2.11.1.Vroom'un beklenti (umut) kuramı

Vroom (1964) bu kuram için; “insan davranışlarını bireyin amaç ve seçimleriyle, bu amaçları başarmadaki beklentileridir.” demiştir (Gürel ve Gürüz, 2009, s. 288). Vroom'un beklenti kuramına göre, çalışan kişi ne kadar çabalarsa o kadar başarısı artar ve bu başarı sayesinde ihtiyaçlarını gideren bir ödül edineceğini düşünmektedir (Robbins ve Judge, 2003). Yani kişi istekleri için çaba gösterirken, istemedikleri için çaba göstermemektedir (Eğimli, 2009, s. 37).



Şekil 2.11.1.1. Vroom'un Güdüleme Modeli

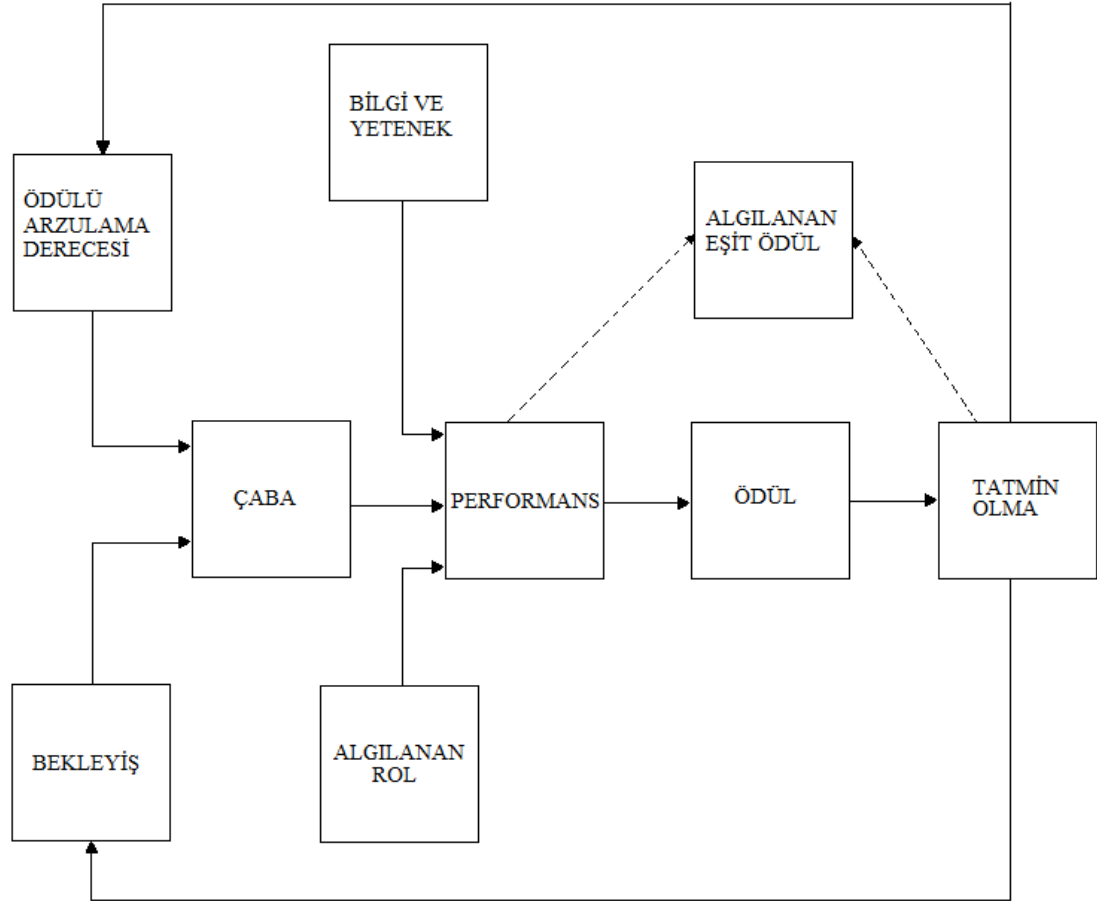
Kaynak: Koparal, C. (1999). Güdüleme. Ğ. Özalp, (Ed.), *Yönetim ve organizasyon* içinde (302-316).

Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

2.11.2. Lawler ve Porter'in genişletilmiş beklenti kuramı

L. W. Porter ve E. E. Lawler tarafından, Vroom'un Beklenti Kuramı'na dayalı olarak geliştirilen bu kuramın temelinde çabanın direkt performansı arttırmayacağı savunulmuştur. Yani çalışanın iş doyumuna ulaşması için saf çaba göstererek performansını arttırması yeterli değildir (Koparal, 1999). Kişinin güdülenmesi ve yüksek performans sergilemesi için, gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olmanın yanında rol algılarının da sağlam olması gerekmektedir (Tozkoparan, 2008, s. 117). Kişilerde rol belirsizliğinin

yaşanmaması önemlidir. Rol belirsizliği, iş görenlerin, kendilerinden beklenen işi, nasıl, nerede, ne zaman, kimlerle birlikte gerçekleştirmeleri konusunda bilgisiz olmasıdır (Yüksel, 2003, s. 215).



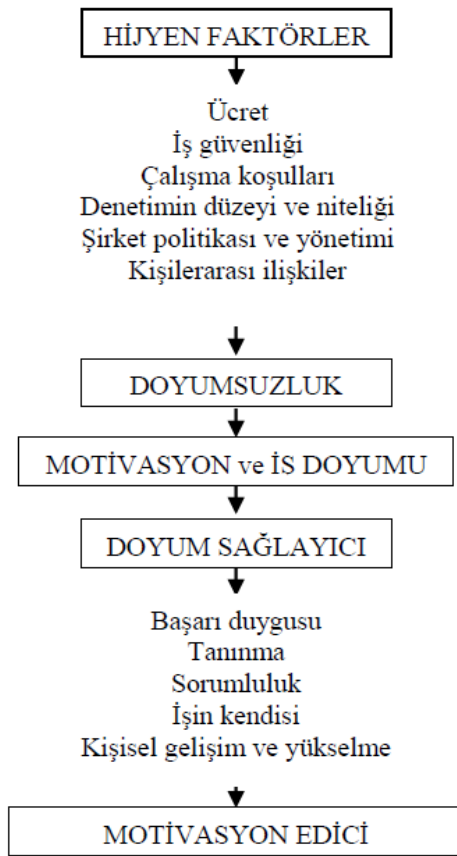
Şekil 2.11.2.1. Lawler-Porter Güdüleme Modeli

Koparal, C. (1999). Güdüleme. G. Özalp, (Ed.), *Yönetim ve organizasyon* içinde (302-316). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

2.11.3. Herzberg'in çift etmen kuramı

Bireylerin motivasyon kaynakları her zaman merak edilmiştir. Bu bağlamda bireyleri çalışmaya istekli hale getiren faktörleri belirlemek ve güdülemeyi devam ettirebilmek için yöneticilere yol gösterecek çeşitli teoriler geliştirilmiştir (Koparal, 1997). Fakat motivasyonu tam anlamıyla açıklayan teori bulunamamıştır (Ataman, 2001). Herzberg kuramında, doyum ile verimli olma arasındaki ilişkiyi açıklamıştır

(Baysal ve Tekarslan, 1996). Sadece işi ilgilendiren maddelerin iş doyumu ve giderek yükselen verim için olumlu birçok etkisinin olduğunu söylemiştir (Hodgetts, 1999). Bu açıdan Herzberg, “motive edici faktörler” ve “hijyen faktörler” olarak tanımlamıştır. Herzberg’e göre, “Kişiler yalnızca sağlık ile ilgili etmenlerden de doyuma ulaşılabilir. Onlar kendini gerçekleştirme gibi bir ihtiyaca yönelmemiş olanlardır. En temel gereksinimleri çevrelerindeki rahatsız edici öğelerden kaçmaktır. Tüm bu gereksinimler anlık giderilir ve tekrar ortaya çıkar.”



Şekil 2.11.3.1. Herzberg'in Çift Etmen Kuramı

Kaynak: Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumu*. Ankara: Anı.

2.11.3.1. Motive edici faktörler: İş görene işinden doyum sağlayan güdüleyici etmenlerdir; bunlar, başarı, tanınma, ilginç ve savaşım isteyen görev, sorumluluk yüklenme, yükselme ve gelişme olanağı verme gibi etmenlerdir (Başaran, 2000, s. 217).

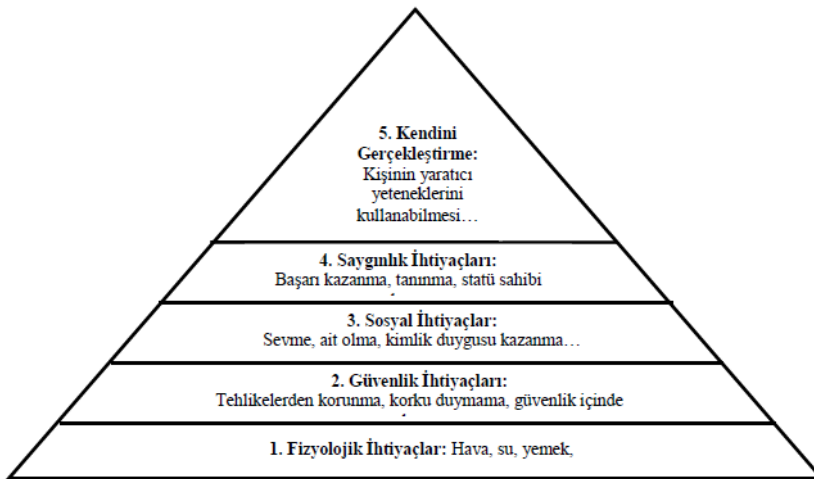
2.11.3.2. Hijyen faktörleri: Sürdürme faktörleri de denilen sürdürme etmenleri, örgütün siyaseti, teknik denetim, ücret, kişilerarası ilişkiler, çalışma koşullarıdır (Başaran, 2000, s. 217). Hijyen faktörlerindeki ihtiyaçların karşılanması durumunda bireyde doyuma ulaşma olmadığı gibi giderilmediğinde de doyumsuzluk ortaya çıkmayacaktır. Buna karşın motive edici faktörler içindeki ihtiyaçlar giderilmediğinde birey doyuma ulaşmayacaktır ama kendini doyumsuz olarak da görmeyecektir (Özer ve Topaloğlu, 2008).

2.11.4. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı

Bu kuramda, insan ihtiyaçlarının hiyerarşik bir yapı içerisinde ortaya çıktığını, her bir ihtiyacın önemi olduğunu ve belli bir ölçüde karşılanması gerektiğini, karşılandığında takdirde doyumun yaşanmadığını açıklamaktadır (Eğinli, 2009, s. 37). Bu kurama göre eğer ihtiyaçlar belli bir sıra ile giderilirse tatmin oluşmakta ve motivasyon sağlanmaktadır.

Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisinde bireyin ihtiyaçları temel ihtiyaçlardan sosyal ve psikolojik ihtiyaçlara doğru ilerler. Birey ihtiyacını karşıladığı her basamakta doyuma ulaşmaktadır ve bu doyumunu arttırmak için bir sonraki gereksinimi olan üst basamağa geçmektedir (Özcan, 2013).

Maslow, insanların ihtiyaçlarını beş temel üzerinde sınıflandırmıştır. Bu ihtiyaçlar, "fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygınlık ve kendini gerçekleştirme" ihtiyaçlarıdır.



Şekil 2.11.4.1 Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi
(Gürel ve Gürbüz, 2009, s. 284)

2.11.5. Alderfer'in ERG kuramı

Maslow ve Herzberg'in kuramlarında eksikliklerin olduğunu saptayan Clayton Alderfer bu kuramıyla güdülemenin ihtiyaçlara olan bağlılığını açıklamaktadır. Maslow'un kuramı gibi Alderfer'in kuramında da hiyerarşik bir yapı söz konusudur. Var olmak ve başkalarıyla anlaşma ihtiyaçları doyuma ulaştıkça bir sonraki gereksinimler artacaktır. Bu kuramın Maslow'un kuramından ayrılan yanı ise, burada gereksinimlerin somutluk durumuna göre sıralanmasıdır. Dolayısıyla bir üst düzeydeki gereksinim karşılanmadığında hemen bir alt düzeydeki gereksinim tercih edilir (Özer ve Topaloğlu, 2008, s. 92). (ERG: Growth, Relationship, Existence)



Şekil 2.11.5.1. Maslow ve Alderfer'in Gereksinim Kuramları arasındaki ilişki (Özer ve Topaloğlu, 2008, s. 92).

2.12. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

İş doyumundan bahsedilen ilk çalışmalara göre iş doyumunu etkileyen faktörler; maaş, yükselme olanakları, fiziksel çalışma şartları, işin sağladığı avantajlar, kişisel değerler, iş arkadaşları ve yöneticilerle olan ilişkiler olarak sıralanabilir (Locke, 1983). Günümüzde ise; iş doyumunu etkileyen faktörler bireysel faktörler ve örgütsel faktörler olarak ikiye ayrılır (Başaran, 2004; Eğinli, 2009; Kınır ve Şimşek, 2006; Tok, 2007).

2.12.1 Bireysel faktörler

İş doyumunun oluşmasında kişisel faktörlerin yeri büyüktür. Doğuştan gelen özellikler ile mesleğe başlayana kadar olan kendi deneyimlerinin oluşturduğu bir etmendir (Eğimli, 2009, s. 38). İş doyumuna etki eden bireysel faktörler birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde sıralandırılmıştır. Bunlar; “yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem (hizmet süresi) ve eğitim düzeyidir.”

2.12.1.1. Yaş: İş doyumunu ile yaş arasındaki ilişki; yıllar geçtikçe farklı anlamlar kazanmıştır. Bir araştırmaya göre bireylerin erken yaş dönemlerinde yüksek iş doyumuna sahipken, ilerleyen yaşlarda iş doyumlarının giderek azaldığını ancak sonraki yıllarda tekrar yükseldiği görülmüştür (Aksayan, 1990; Robbins ve Judge, 2007; Zeitz, 1990). Başka bir çalışmada ise; çalışanın erken yaşlarda iş doyumunun düşük ilerleyen yaşlarda ise iş tatmininin yükselmesi ve daha sonra tekrar doyumsuzluğun ortaya çıktığı görülmüştür (Bakan, 2009, s.56, akt, Tuzcu, 2016). Başka bir araştırmaya göre; çalışanların yaşları ilerledikçe iş doyumları artmaktadır. (Toker, 2007). Yaş ilerledikçe gelir düzeyinin artmasının da iş doyumunu arttırdığı düşünülebilir (Önder, 2007).

2.12.1.2. Cinsiyet: Kadın ve erkek arasındaki fark sadece fizyolojik açıdan değerlendirilmemelidir. Toplumsal roller bakımından bazı farklılıklara sahip olan kadın ve erkek rollerinde bilinçli veya bilinçsiz olarak bazı ayrımlara gidildiği görülmektedir (Dikmen, 1995, s. 129). İş tatmini ile yaşam tatmininin incelendiği bir araştırmada kadınların iş doyumunu düzeylerinin erkeklere göre anlamlı bir biçimde yükseldiği görülmüştür (Dikmen (1995). Tok ve Yelboğa (2007) ise yaptıkları araştırmalarında; cinsiyet değişkeninin kişilerin doyum düzeylerinde etkisi olmadığını; bunda da kadın ve erkeklerin aynı koşullar altında çalışmalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir.

2.12.1.3. Kıdem: Kıdem arttıkça doyumsuzluğun azalması çalışılan yıllar arttıkça fizyolojik, saygınlık, otonomi ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçların doyurulmasından kaynaklanıyor olabileceği gibi, beklentilerin daha gerçekçi olması ve zamanla beklentilerin düşmesinden de kaynaklanıyor olabilir (Çetinkanat, 2000, s. 110). İlgili alan yazın incelendiğinde işe yeni başlayanların iş doyumlarının daha düşük olduğu gözlemlenmektedir (İşcan ve Timuroğlu, 2007). Çalışanın kıdemi arttıkça hem işi ile ilgili tecrübesi artar hem de örgüt kültürüne alışır. Bu durum çalışanın özgüveninin artmasını sağlayarak iş doyumunu olumlu yönde etkiler (Bakan, Güven ve Yeşil, 2005).

2.12.1.4. Medeni durum: İş doyumunu ile medeni durum arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda fikir birliği sağlanamamıştır. Özkaya, Yakın ve Ekinci (1995)'nin

yaptığı çalışmada, bekâr kişilerin evli çalışanlara göre mesleki tatminin giderek yükseldiği görülmüştür. Kişilerin evlerinde yaşadıkları sorunlarını işlerine, işlerinde yaşadıkları sorunları evlerine taşımaları etkili olmaktadır. Dikmen (1995)'in yaptığı bir çalışmada evli kalınan sürenin artmasıyla iş doyumunun da artacağını; bunda da evli çiftlerin zamanla birbirlerini daha iyi tanıdıklarını belirtmektedir.

2.12.1.5. Eğitim düzeyi: Bireyin aldığı eğitim sosyokültürel durumunu belirler. Eğer kişi aldığı eğitimle alakalı bir işe sahipse iş doyumunu olumlu yönde etkilenir (Sürek, 2007). Çarıkçı (2000) yaptığı bir araştırmada, düşük düzeyde eğitim alan bireylerin beklentilerinin büyük oranda karşılandığını; daha yüksek düzeyde eğitim alan bireylerin ise beklentilerinin yüksekliği ile birlikte doyumlarının da düşük olduğunu göstermektedir. Eğitim düzeyi yüksek bireylerin işten beklentileri de yüksektir. Bu nedenle yapılan araştırmalarda bu beklentilerle karşılaşamayan yüksek eğitilmiş kişilerin iş doyumlarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır (Aksayan, 1990; Baştemur, 2006; Toker, 2007).

2.12.2. Örgütsel faktörler

2.12.2.1. İşin Niteliği: İş görenin, çalıştığı işi beğenmesi ve sevmesi doyuma ulaşması için önemli etmenler: “İşin iş görenin yeteneklerini kullanmasına elverişli olması, işin yeniliklerini öğrenmeye, gelişmeye olanaklı olması, iş göreni yaratıcılığa, değişikliğe ve sorumluluk almaya yönlendirmesi, işin sorun çözmeye dayanmasıdır.” (Başaran, 2008, s.266) Çevre tarafından kabul görmeyen ve kişinin kendisini iş hayatına hazırlarken hayal dahi edilmeyen işlerin yapılması iş doyumunu azaltabilir. İşin ilginç olması, kişiye öğrenme fırsatı vermesi, bir sorumluluk getirmesi doyum sağlayabilir (Ardıç ve Baş akt. Eğriboyun, 2015, s. 136).

2.12.2.2. Çalışma Arkadaşları: Okullar değişik görüşteki insanların bilgi ve becerilerini paylaşmaları, iş birliği yapmaları için yan yana gelmiş yerlerdir. Bu kişiler arasında etkili bir iletişimin sağlanması onların örgüte uyumunu kolaylaştırmaktadır. Sağlıklı iletişim kurarak çalışanlar kendilerinden neler beklendiğini, işlerini nasıl yapmaları gerektiğini ve üstlerinin ya da diğer çalışanların kendileri hakkında neler düşündüklerini öğrenme olanağı bulmaktadır (Yüksel, 2005, s. 293). İş doyumunu kişinin birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğu arkadaşları ile ürün ortaya çıkarmasıdır (Eren, 1998). Çalışan zamanının çok büyük bir bölümünü iş ortamında geçirir. Bu nedenle iş ortamındaki sosyal yaşamın da çalışanın iş doyumunu etkilemesi kaçınılmazdır. Çalışma

arkadaşlarıyla iletişimi sağlıklı ve iyi olmayan kişiler sosyal çöküntü yaşayarak iş doyumunu azalacak ve işi terk etmek isteyecektir (Feldman ve Arnold, 1986, s.197, akt: Sezer, 2015).

2.12.2.3. Ücret: İş doyumunu etkileyen örgütsel faktörlerden biri de ücrettir. Çalışanın maddi kazancı iş doyumunu etkilemektedir (Eğinli, 2009). Ücret, örgütün bireye sağladığı parasal, ruhsal ve toplumsal karşılıktır (Taşdan ve Tiryaki, 2009). İnsanın doyuma ulaşması için kazandığı paranın yaptığı iş ile ilgili olduğuna, kendi deneyimlerini kullanabilmesine ve aynı işi yapan kişilerle aldığı ücretin denkliğini bilmesi gerekir (Yıldırım, 2007, s. 255). Ödemenin kişiye az gelmesi, işten tatmini düşürür ve denklik duygusunu kaybettirir (Türk, 2007, s. 76). Adams'ın eşitlik kuramında bahsettiği; çalışan bir başka çalışan ile ancak eşit durumda iken iş doyumunu artar. Bu eşitliğin korunması için kişi; emek, zekâ, yetenek, eğitim ve tecrübe gibi girdilerini arttırarak “ücret, statü, sosyal yardımlar, iyi çalışma şartları, iş güvencesi” gibi çıktıları arttırma çabası gösterir. Ama çalışan bir diğer çalışan ile eşit şartlarda olmadığını biliyorsa; iş doyumsuzluğu arttığı için girdileri azaltma yoluna gidecektir (Çelebi, 2012).

2.12.2.4.Yükselme İmkânı (Terfi): İş hayatında adaletli yükselme imkânları bulunan çalışanların iş doyumunu da o derece yüksek olur. Bir örgütte başarı yakalanması için çalışanlara gelişme olanakları sağlanmalıdır. Kendini alanında geliştiren çalışanların özgüveni artar, işini hevesle yapar ve iş doyumunu artar (Özel, 2015). Dündar ve Öztürk (2003) yaptıkları araştırmada; yükselme olanağının yüksek derecede motivasyon sağladığını, çalışanlara yükselme olanaklarının açık olması durumunda onlarda güçlü bir iş doyumunu oluşturacağını savunmuşlardır.

2.13. Öğretmenlik ve İş Doyumu

Öğretmenler bir toplumun geleceğini oluşturan yeni nesilleri yetiştirmektedirler. Toplum için bu kadar önemli bir göreve sahip öğretmenlerin mutlu ve sağlıklı olmaları gelecek nesiller için önemlidir. Öğretmenlerin iş doyumları yüksek olursa bu şart sağlanabilir ve daha etkili ve verimli olabilirler (Yılmaz ve Ceylan, 2011). İş doyumunu öyle ki; öğretmenlerin başarılı nesiller yetiştirmesi ile kalmaz, kendi kişisel ve mesleki gelişimlerini de olumlu yönde etkiler (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone 2006; Bogler 2001). Burada okul yöneticilerine de önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin mesleki doyuma ulaşmaları için gerekli desteği vermeli ve ortamı sağlamalıdır (Filiz, 2014). Aynı zamanda çalışma şartları her geçen gün iyileştirilmeli, beklentiler karşılanarak doyuma ulaşmaları sağlanmalıdır (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Baskıcı bir yönetim

öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz etkilemektedir (Michaelowa ve Witmann, 2002). Ayrıca düşük ücret, rutin evrak işleri, kendini geliştirme olanaklarının az olması, medyada yapılan eleştiriler ve mesleğe saygının azalması da iş doyumunu olumsuz etkilemektedir. (Van den Berg, 2002; Zembylas ve Papanastasiou, 2005).

2.14. İlgili Araştırmalar

2.14.1.Zaman yönetimi ile ilgili yapılmış araştırmalar

Hall ve Hursch (1982), araştırmada bir işe harcanan zamanın, o işten doyum sağlamak ile mümkün olduğunu söylemişlerdir. Hall ve Hursch, yükselen verimli ve baskın zaman yönetiminin, iş tatmininde de artış sağlayacağı ve kişiyi çabalarıyla mümkün olacağı sonucuna varmışlardır.

Veenman'ın (1984), araştırmasında göre mesleğe yeni atılan öğretmenlerin zaman yönetimi ile karşılaştıkları sorunlardan bazıları; “öğretmenlerin sorumluluk ve görevlerinin çok olması, hazırlanmak için zamanının olmaması, okul gününü ve yapılacakları planlama ve uygulama gibi nedenler ve etkinlikler ile bu etkinliklerin ne kadar süreceğidir.”

Macan, Phillips, Shahani ve Dipboye (1990), çalışmalarında lisans öğrencilerinin zamanı nasıl kullandıkları, öğrenim başarılarına yansımaları ve stres durumları ile ilişkileri incelenmiştir. Sonuçta; genel düzeyde anlamlı bir ilişki içerisinde oldukları gözlemlenirken zaman yönetimi ve stres arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Britton ve Tesser (1991), üniversite gidenlerin akademik puanları ile zamanı algılayış biçimleri belirlenmiştir. Zaman yönetimi uygulamalarına bakılarak, başarılarının ön görülebileceğini savunmuşlardır. Bu araştırmayı yapmak için; lisans eğitimini sürdüren doksan kişiye anket yapılmıştır. Sonuç olarak; zaman yönetimindeki puan artışının akademik başarıyı etkilediğini bulmuşlardır.

Trueman ve Hartley (1996), lisans eğitimine adım atanlar ile lisans eğitimine önceden başlayan üniversite öğrencilerinin okul performansları ile zamanı algılama becerilerine bakılmıştır. Bu çalışma sonunda; kızların erkeklere göre beceri düzeyleri daha yüksektir.

Yavuz (2002)'un yaptığı araştırmada öğretmenlerin ve yöneticilerin cinsiyet ve mesleki kıdem ile zamanı nasıl yönettikleri ile ilgili olarak çıkan sonuçta, anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Ancak; katılımcı öğretmenlerde iş doyumunu ile zaman yönetimi ile ilgili olarak anlamlılık görülmüştür.

Alay ve Koçak (2003)'ın birlikte yapmış oldukları araştırmada üniversite öğrencilerinin zaman yönetimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye baktıkları araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ile genel zaman yönetimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul başarısı ile zaman tuzaklarına düşme arasında negatif bir ilişki görülmüştür.

Demirtaş ve Özer (2007)'in inceledikleri çalışmada ileride öğretmen olacak adayların zaman yönetebilme davranışları ile akademik başarıları karşılaştırıldığında olumlu yöne doğru ilerleyen anlamlılık tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin genel olarak erkek öğrencilere göre zamanını iyi bir şekilde idare ederken akademik olarak üstün oldukları gözlemlenmiştir.

Akbaba Altun (2011) Müdürler ile yaptığı araştırmasında başarılı bir kariyere sahip bu eğitimcilerin zaman yönetimi stratejilerini irdelemiştir. Okul müdürlerinin yarısı zaman yönetimi hususunda kendilerini başarılı bulurken, araştırmaya katılan başarılı okul müdürlerinden bazıları, zamanı istedikleri gibi kullanamadıklarını, okul işlerini evde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Başarılı olan müdürlerin zamanlarını yönetmek için farklı birtakım stratejiler kullandıkları görülmüştür. Bu stratejilerden bazıları; “planlama, iş bölümü, işleri zamanında yapmak, yetki devri ve öncelikleri belirlemektir.”

Şeref, Varışoğlu ve Yılmaz (2012)'in, Türkçe öğretmeni olacakların zamanı nasıl algıladıklarını bulmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma sonucunda; Türkçe öğretmeni adaylarının zaman yönetimi becerilerine vakıf olduklarını ama bu beceriyi yönetilme konusunda farkındalıklarının olmasına rağmen zamanı etkili kullanamadıkları görülmüştür.

Arkcı (2014)'ın araştırmasında, birçok değişken aynı anda incelenmiştir. “Cinsiyet, kıdem, branş, okul türü, medeni durumu, eğitim durumu, kadro durumu ve zaman yönetimi ile ilgili yayın okuma düzeyi” Sonuç olarak; kitap okumayı tercih etmeyenler azınlıktayken, cinsiyetin, medeni durumun ve kıdem belirlen bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Okudukları okulların düzeyinin farklı olması aynı düşüncüyü benimsediklerini göstermektedir. Kurumdaki tüm çocuklar kişilerin zaman yönetimi ile ilgili algılarının öğrenci sayısına göre değişmediği fakat olumlu düzeyde fark yarattığı görülmektedir.

Küçük (2014), Lise müdürlerinin zaman yönetimi becerileri ile tutumlarını incelemiş ve farklı değişkenlere göre eğitimlerin alınması gerektiğini savunmuştur. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde zaman yönetimi ile görevi, en son mezun olunan

okul, idarecilikte toplam hizmet yılı ve zaman yönetimi ile ilgili kurs alınması açısından anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir.

Beden eğitimi ile ilgili olarak yapılan araştırmada öğretmenlerin genel zaman yönetimine ilişkin görüşlerini belirlenmiştir. (Caz, 2014) Çeşitli bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerine etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmaya göre, kadınların erkek olan öğretmenlere kıyasla zamanı etkin bir şekilde değerlendirmede daha başarılı oldukları görülmüştür.

Uyduran (2014)'ın tezinde çalışmaya katılan ilkokul yöneticileri zaman yönetimleri bakımından orta düzeydedir. Bu yöneticilerin zamanı algılayış biçimleri “cinsiyete, yaşa ve görev unvanına” göre anlamlı bir farklılık sağlamaktadır. Ters olarak “medeni duruma, kıdeme, eğitim durumuna” bağlı anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Sonuçlara bakıldığında yöneticiler için zamanını engelleyen nedenler belirlenmiştir.

Hacıbalayeva (2017)'ın lisansüstü öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini incelemek amacıyla yaptığı yüksek lisans tezinde, on dokuz mayıs üniversitesi ile Azerbaycan devlet iktisat üniversitesi karşılaştırılmıştır. Lisansüstü öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri kişisel demografik bilgilere göre incelenmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, katılımcıların okudukları üniversite sonuçlarına göre ADİÜ ve OMÜ lisansüstü öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Ataş (2017)'ın yüksek lisans tezinde lise öğretmenlerinin sanal kaytarma ölçeğinde yer alan boyutlardan önemli sanal kaytarma ve önemsiz sanal kaytarma davranışlarını “nadiren” düzeyinde gösterdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte lise öğretmenleri verilerin toplanması için kullanılan zaman yönetimi envanterinde yer alan boyutlardan zaman planlamasını “ara sıra”, “zaman tutumları” ve “zaman harcattırıcılarını” “sıklıkla” düzeyinde gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre önemli ve önemsiz sanal kaytarma davranışı ile zaman harcattırıcılar arasında düşük tespit edilen negatif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre lise öğretmenlerinin sanal kaytarma davranışlarını gösterme düzeyleri açısından “kıdem, medeni durum ve eğitim durumu” değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Çınar (2018)'ın “ilköğretim okulu yöneticilerinin zaman yönetimi becerileri” ile ilgili yüksek lisans tezinde, zaman yönetimi bakımından yöneticilerin etkin oldukları tespit edilmiştir. Yöneticiler zamanı planlayarak, tuzaklara düşmeden verimli kullanabilmektedirler.

Sungur (2018), özel okul öğretmenlerinin zaman yönetiminin stres düzeyleri ile ilişkisinin tespit edilmesini amaçladığı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada öğretmenlere zaman yönetimi anketi ve algılanan stres ölçeği uygulanmıştır. Cinsiyete, yaş gruplarına, kurumda çalışma yılına, toplam çalışma süresine göre, algılanan stres düzeyi ile zaman yönetimi arasında bir ilişkinin olup olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyete göre; kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha yüksek oranda zamanlarını planlayabildikleri gözlemlenmiştir. Yaş gruplarında farklılık göstermemektedir. Yani bireyler kaç yaşında olursa olsun stres düzeyleri birbirlerine yakın seyretilmektedir. Kurumda çalışma yılına, toplam çalışma süresine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2.14.2. İş Doymu ile ilgili Yapılmış Araştırmalar

Akkurt (2008)'un çalışmasında anaokulu öğretmenlerinin mesleki tatminleri ile tükenme seviyeleri incelenmiştir. Bu öğretmenlerin ders esnasında yaşadığı sorunları tespit etmek, verimli olup olmadıklarını araştırmak, mesleklerine ne derece uyum sağladıklarını incelemek, mesleklerindeki performanslarını ve eksikliklerini tespit edip, öğretmenlere ve okul yöneticilerine gerekli önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin ön lisans, lisans, lisansüstü vb. mezuniyet durumlarına, meslekteki kıdemlerine ve yaş durumlarına göre meslekteki iş doymu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki farklar ortaya konmaktadır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin yaş grubuna göre en yüksek olanların tükenmişlik puanının en fazla olduğu bulunmuştur. Bu meslek okulöncesi öğretmenliği olduğu zaman, mesleğin gerektirdiği özverilerden kaynaklanan tükenmişliğin daha fazla olduğu söylenmektedir. Yine araştırma sonucuna göre, 41-50 yaş arasındakilerin tükenme seviyeleri en düşükken, 21-30 yaş arası katılımcıların iş doymu puanı yönünden en yüksek ortalamaya ulaştıkları görülmektedir. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre iş tatmininde yüksek ortalama ile lise mezunlarında bulunurken, en düşük iş doymu ortalaması yüksek lisans mezunlarında bulunmaktadır. Buna göre eğitim seviyesi arttıkça beklentilerin artmakta ve meslekteki iş doyumunun azalıp, tükenmişliğin arttığı söylenmektedir. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yapılan sınıflamalarda, 16-20 yıl arası katılımcıların en yüksek tükenmişlik ortalamasına, 26-30 yıl arası katılımcıların ise, en düşük tükenmişlik ortalamasına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca 21-25 yıl arası katılımcıların en yüksek iş doymu ortalamasına, 16-20 yıl arası katılımcıların ise, en düşük iş doymu ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Kılıç (2014)'ın araştırmasında, İstanbul (Türkiye) ve Manila (Filipinler) illerindeki resmi ve özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin kendi müdürlerinde gördükleri liderlik anlayışlarını kendi mesleki tatminleri ile karşılaştırmıştır. Araştırmada; “Kişisel Bilgi Formu” ile birlikte “Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği (MLQ)” ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği (MSQ)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; İstanbul ve Manila’da Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerini “*Dönüşümcü Lider*” olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, en yüksek iş doyumunu “*Genel İş Doyumu*”; en düşük iş doyumunu ise “*Dışsal Doyum*” olarak algıladıkları görülmüştür. Anaokulu yöneticilerinin liderlik stilleriyle ilgili olarak, öğretmenlerin mesleki doyumunu etkileyen en önemli dönüşümsel liderlik boyutunun İstanbul’da “*İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)*”; Manila’da ise “*Entelektüel Uyarım*” olduğu bulunmuştur.

Koyutürk (2014)'ün yaptığı yüksek lisans tezinde; sokulunda özel ilgi ve gereksinime ihtiyacı olan ve olmayan anaokulu iş doyumunu ve tükenmişlik durumlarını açıklamıştır. Araştırma, Weiss, England, David ve Lofguist (1967) tarafından geliştirilen “Minnesota İş Doyum Ölçeği”, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve araştırmacıların düzenlediği kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Sonuçlara göre; anaokulunda çalışanların; içsel doyum düzeylerinin, hizmet sürelerine göre ve görev yaptığı okulun bağlı bulunduğu yere göre; dışsal doyum düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre; duygusal tükenme düzeylerinin, yaşlarına ve görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre; duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerinin ise çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Burhan (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile mesleki tatminleri karşılaştırılmıştır. Kişilerin çalıştığı kurumun devlete bağlı ya da özel olması, cinsiyet, yaş, kurumda ne kadar zamandır çalıştığı, sınıfındaki öğrenci sayısı ve günlük çalışma saati değişkenlerinin saptanması amaçlanmıştır. Çalışma verilerinin elde edilmesi ve anaokulu öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu sunulmuştur. Öz yeterlik inancını ölçmek amacıyla Tepe ve Demir (2012)'in geliştirdiği “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. İş doyumunu ölçmek amacıyla ise Spector tarafından 1985 yılında geliştirilen İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; devlete bağlı anaokulunda çalışan öğretmenlerin özel anaokulunda çalışanlara göre mesleki tatminleri daha yüksektir. Öğretmenlerin çalıştığı anaokulunun devlete bağlı ya da özel olması, cinsiyet, yaş, günlük çalışma süresi değişkenlerine göre öz yeterlik inançlarında farklılıklar tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir ve betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. “Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.21). Aynı zamanda bu araştırma özel okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğu için ilişkisel tarama modelindedir. Karasar (2011) bu durumu “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri” olarak tanımlamıştır. İlişkisel araştırma türünün en yaygın çeşitlerinden biri korelasyonel araştırma yöntemidir. “Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılır.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

3.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki özel okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü resmi web sayfası 2018-2019 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre Ankara ili Çankaya ilçesinde 117 tane özel okul öncesi eğitim kurumu bulunmaktadır. Özel okullarda çalışsan öğretmen sayısına tam ve net olarak ulaşılamamaktadır. Araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. “Basit tesadüfi örnekleme yönteminde bir birimin seçilmesi diğer birimlerin seçilmesini etkilemediği için tüm birimlerin seçilme olasılığı aynıdır.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Özel okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili

Çankaya ilçe milli eğitim müdürlüğüne bağlı özel okullarda görevli 295 okul öncesi öğretmen oluşturmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni ile öğretmenlere uygulanmıştır (*Ek 1*). Veri toplama aracını Şubat-Mayıs 2019 tarihlerinde örnekleme oluşturan öğretmenlere araştırmacının kendisi uygulamıştır. 320 katılımcıya uygulanan veri toplama aracının arka sayfaları katılımcı öğretmenler tarafından gözden kaçırılarak işaretleme yapılmadığı için 295'i geçerli sayılmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Özel okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için üç bölümden oluşan anket sunulmuştur.

İlk olarak, araştırmaya katılması beklenen özel okullardaki okul öncesi öğretmenleri ile ilgili genel bilgi toplamak amacıyla oluşturulan kişisel bilgi formu verilmiştir (*Ek 2*).

İkinci bölümde ise; Tesser (1991) tarafından geliştirilen, Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçe 'ye çevrilen zaman yönetimi envanterinin 23 maddelik adaptasyonu olan "Zaman Yönetimi Anketi" kullanılmıştır (*Ek 3*). Bu anket, öğretmenler üzerindeki geçerliliğini ve güvenilirliğini test eden Gözel (2009)'in tezinden alınmıştır.

Anketin üçüncü bölümü ise; okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarını ölçmek için Weiss, England, David ve Lofguist (1967) tarafından geliştirilen, Baycan (1985) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği test edilen "Minnesota İş Doyum Anketi" kullanılmıştır (*Ek 4*).

a) Zaman Yönetimi Anketi

Alay ve Koçak (2002), Zaman Yönetimi Anketi'ni Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde tüm bölüm ve fakültelere açılmış seçmeli lisans dersi alan 361 öğrenciye uygulamıştır. Uygulanan Zaman Yönetimi Anketinin alt boyutlarını saptayabilmek amacıyla veriler, Temel Bileşenler Faktör Çözümlemesine tabi tutulmuş ve anketin "zaman planlaması", "zaman tutumları" ve "zaman harcattırıcılar" şeklinde üç alt boyutunun olduğu belirlenmiştir. Anketin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak ölçülmüş, "zaman planlaması" boyutu için 0,88; "zaman tutumları" boyutu için 0,66; "zaman

harcattırıcılar” boyutu için 0,47 ve ölçeğin geneli için 0,80 olarak bulunmuştur. “Zaman Yönetimi Envanteri” birçok araştırmada kullanılmış, geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir (Demirtaş ve Özer 2007; Andıç, 2009). Bu çalışmada ise Gözel’in (2009) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada kullandığı ölçek (Zaman Yönetimi Envanteri) temel alınmıştır. Gözel’in (2009) yaptığı araştırmada güvenilirlik; ölçeğin geneli için 0,81; “zaman planlaması” alt boyutu için 0,83; “zaman tutumları” alt boyutu için 0,59; “zaman harcattırıcılar” alt boyutu için 0,43 olarak bulunmuştur. “Zaman harcattırıcılar” alt boyutunun 0,43 çıkmasının nedeni ise Gözel (2009) tarafından, 19. soruya (sigara içmenin zaman kaybettirici olduğunu düşünürüm) bağlanmış ve sigara içen öğretmenlerin bu soruya olumsuz cevap verdikleri düşünülmüştür. Gözel’in (2009) araştırmada kullandığı zaman yönetimi ölçeğinin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliği daha önceden kanıtlanmış olmasına karşın verilere uygunluğunu ölçmek açısından tekrar güvenilirlik analizi yapılması uygun görülmüştür. Pilot çalışma sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı; tüm anket için 0,843 “Zaman Planlaması” alt boyutunda 0,852; “Zaman Tutumları” alt boyutunda 0,626; “Zaman Harcattırıcılar” alt boyutunda 0,464’tür. Gerçek uygulama sonucunda; tüm anket için güvenilirlik katsayısı 0,836; “Zaman Planlaması” alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı 0,855; “Zaman Tutumları” alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı 0,654; “Zaman Harcattırıcılar” alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı 0,363’tür. Araştırmada kullanılan “Zaman Yönetimi Envanteri” üç alt boyuttan oluşmaktadır. “Zaman Yönetimi Envanteri”nde; “zaman planlama” boyutunda 11 tane (% 47,8), “zaman tutumları” boyutunda 7 tane (% 30,4) ve “zaman harcattırıcılar” boyutunda 5 tane (% 21,7) olmak üzere toplam 23 madde bulunmaktadır. Bu üç boyuta göre ankette yer alan maddelerin dağılımı aşağıda verilmiştir:

1. Zaman planlaması: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11.
2. Zaman tutumları: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18.
3. Zaman harcattırıcılar: 19*, 20*, 21*, 22, 23*.

(Not: Yıldız işareti ile gösterilen maddeler, olumsuz maddelerdir.)

Zaman Yönetimi anketinde toplam 23 madde bulunmaktadır. Öğretmenlerden her maddenin karşısında bulunan “her zaman”, “sık sık”, “bazen” ve “hiçbir zaman” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Ankette yer alan olumlu maddelerin katılma düzeyleri için sınırlar; 1,00–1,74 “Hiçbir zaman”, 1,75–2,49 “Bazen”, 2,50–3,24

“Sık sık” ve 3,25–4,00 “Her Zaman” olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan olumsuz maddelerden elde edilen veriler girilirken puanlama terse çevrilmiştir. Ankette yer alan olumlu maddelerin katılma düzeyleri için sınırlar; 1,00–1,74 “Hiçbir zaman”, 1,75–2,49 “Bazen”, 2,50–3,24 “Sık sık” ve 3,25–4,00 “Her Zaman” olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan olumsuz maddelerden elde edilen veriler girilirken puanlama terse çevrilmiştir.

b) İş Doyumu Anketi

Minnesota İş Doyum Ölçeği Davis, Weiss, England, Lofquist (1967) tarafından 100 maddelik şeklinde geliştirilmiştir. Daha sonra 1967 yılında bu ölçekte yer alan iç ve dış tatmin faktörlerinden oluşan doyum durumları ile ilgili maddeleri birleştirerek 20 maddelik kısa formunu geliştirmişlerdir. Bu araştırmada Minnesota İş Doyum ölçeğinin kısa formu kullanılmıştır. Dolayısıyla ölçek 20 sorudan oluşmaktadır. Her bir soru içinde, soruları cevaplayan kişinin işinden duyduğu hoşnutluğu tanımlayan beşli Likert Tipi derecelendirme bulunmaktadır. Bu derecelendirme, “hiç memnun değilim”, “memnun değilim”, “kararsızım”, “memnunum” ve “çok memnunum” şeklinde yapılmıştır. Bu seçeneklerin değerlendirilmesi için seçeneklere sırasıyla 1, 2, 3, 4 ve 5 puanları verilmiştir. Ölçeğin nötr doyum puanı 3’tür. Puan 3’ten küçük ise iş doyumunu düşük, 3’ten büyük ise iş doyumunu yüksek olarak değerlendirilmektedir.

Ankette yer alan maddelerin katılma dereceleri için sınırlar; 1,00 – 1,79 “Hiç memnun değilim”, 1,80 – 2,59 “Memnun değilim”, 2,64 – 3,39 “Kararsızım”, 3,40 – 4,19 “Memnunum” ve 4,20 – 5,00 “Çok memnunum” olarak belirlenmiştir. Ölçekte olumsuz madde yer almamaktadır. Ölçek, kuramsal temellerini Herzberg’in çift faktör teorisinden almakta olup içsel ve dışsal doyum şeklinde iki boyuttan oluşmaktadır (Savaş, 2012, s. 122). Ölçekte boyutlara göre yer alan maddeler ve her maddenin ölçtüğü alt boyutlar vardır.

Minnesota İş Doyum Ölçeği katılımcıların içsel, dışsal ve genel doyum seviyelerini ölçme özelliğine sahiptir. “İçsel Doyum” boyutu maddelerinden elde edilen puanların 12’ye bölünmesi ile “İçsel Doyum Puanı” elde edilirken, “Dışsal Doyum” boyutu maddelerinden elde edilen puanların 8’e bölünmesi ile “Dışsal Doyum Puanı” bulunmaktadır. Genel doyum ölçekte bulunan tüm maddelerden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ile genel doyum puanı elde edilmektedir (Savaş, 2012, s. 122). Yani ölçekte bulunan tüm maddelerden elde edilen puanların 20’ye bölünmesi ile de “Genel İş Doyumu Puanı” bulunmaktadır. Ölçeğin orijinalinin güvenilirlik katsayısı 0,83’tür (Yıldırım, 2007, s. 263). Minnesota İş Doyum Ölçeğini Türkçe’ye uyarlayan Baycan

(1985), ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğini 100 olarak test etmiştir ve Cronbach alfa = 0,77 olarak belirlemiştir. Bundan başka Karakuzu (2013), Eğinli (2009), Yelboğa (2007) ve Savaş (2012) çalışmalarında bu ölçeği kullanmışlardır.

3.5. Verilerin Analizi

Yapılması gereken birinci basamak; toplanan “ham verileri amaca uygun biçimde sınıflandırmaktır (Karasar, 2011, s. 206). Bu çalışmada öncelikle alınan puanlar cinsiyet değişkenine göre kadınların ve erkeklerin, medeni durumlarına göre evli ve bekâr, mesleki kademelerine, yaşlarına ve eğitim durumlarına göre sınıflara ayrılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizleri bilgisayar ortamında SPSS 25.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır İstatistiksel analiz yapmak için uygun analiz türünü belirlemek önemli bir kriterdir. “Çünkü analiz yöntemini belirlerken verilerin türüne bakmak gerekir. Analiz yöntemleri verilerin özelliklerine göre; parametrik veriler için kullanılan analiz yöntemleri ve parametrik olmayan veriler için kullanılan analiz yöntemleri olarak iki temel gruba ayrılmaktadır. Ancak parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılması ve homojen olması gerekmektedir.” (Eymen, 2007, s. 87). Verilerimizin normal dağılıma uygunluğunu öğrenmek için Tek Örneklem Kolmogorov- Smirnov testi uygulanmış ve test sonucu zaman yönetimi faktörü için Assymp. Sig. değeri 0,4 iş doyumu faktörü için 0,2 bulunmuştur. Bu iki değer de 0.05 değerinden büyük olduğu için verilerimizin normal dağıldığını göstermektedir (Eymen, 2007, s. 90). Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) katsayıları incelendiğinde zaman yönetimi için çarpıklık katsayısı 0,334 basıklık katsayısı -0, 492; İş doyumu ölçeği için çarpıklık katsayısı -0,128 basıklık katsayısı -0,397’dir. Verilerin normal dağılması için bu değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu için verilerin normal dağıldığını göstermektedir. ÇK, -1 ve +1 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011, s. 40). Bu değerler genel zaman yönetimi için (ÇK/Standart HataÇK) = 2,35 , (BK/Standart HataBK)= -1,73; genel iş doyumu için (ÇK/Standart HataÇK)= -0,90 (BK/Standart HataBK)= -1,73’tür. Bu bilgilerden hareketle verilerin normal dağıldığını söylenebilmektedir. Ayrıca zaman yönetimi için elde edilen ortalama=2,72 mod=2,39 ve medyan=2,69 değerleri ile iş doyumu için elde edilen ortalama= 3,5148 mod=4,00 ve medyan=3,5417 değerleri de puanların normalden aşırı sapma göstermediğini ortaya koymaktadır. Ulaşılan bu değerler, incelenen faktörlerin dağılımlarının normal olduğunu gösterdiği için araştırmada parametrik test yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada

“güvenirlilik analizleri, betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (s), yüzde (%), frekans (f) işlemleri ile çalışmada elde edilen bulgular” değerlendirilmiştir. Örneklem normal dağılım gösterdiği için parametrik analizlerden yararlanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarında bağımsız gruplar (Independent samples) T-Testi kullanılmıştır.

İkiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tablosundan; gruplar arasında farklılık varsa oluşan bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını öğrenmek için Fischer’in LSD Testi uygulanmış ve yorumlanmıştır. Genel zaman yönetimi ile genel iş doyumunu arasındaki ilişkiyi saptamak için ise Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünü, verilerin analizi sonucu elde edilen bulgu ve yorum oluşturmaktadır. Bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre sıralanmıştır.

4.1 Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde ankete katılan okul öncesi öğretmenlerinin genel zaman yönetimi ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Envanterinin genelinden ve her bir alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.1.1. 'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.1. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi ve Alt Boyutlarına Verdiği Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n	\bar{X}	S
Zaman Planlaması	295	2,70	0,62
Zaman Tutumları	295	2,47	0,58
Zaman Harcattırıcılar	295	3,12	0,54
Genel Zaman Yönetimi	295	2,72	0,50

Tablo 4.1.1. incelendiğinde öğretmenler ankette yer alan zaman yönetimi sorularına genel olarak “Sık sık” cevabını vermiştir ($\bar{X}=2,72$). Çalışma grubundaki öğretmenlerin zaman yönetimi ve alt boyutlarına verdikleri cevaplara ilişkin dağılımları incelendiğinde; zaman planlaması bakımından öğretmenler “Sık sık” ($\bar{X}= 2,70$); zaman tutumları bakımından “Bazen” ($\bar{X}=2,47$) ve zaman harcattırıcılar bakımından “Sık sık” ($\bar{X}=3,12$) cevabını vermişlerdir. Katılımcılar genel zaman yönetiminin alt boyutlarında anket sorularına verdiği cevaplara ilişkin en homojen dağılım standart sapma değeri en küçük değer olan “(s=0,54)” zaman harcattırıcılar olduğu görülmektedir.

Bu bakımdan, “öğretmenler sık sık güne zamanlarını planlayarak başlamakta, hafta başlarında o hafta için bir dizi amaç belirlemekte, her gün planlama için zaman ayırmakta, kendileri için bir takım amaçlar belirlemekte, yapmak zorunda oldukları işlerin listesini yazılı olarak yapmaktadırlar. Okul günlerinde yapmak zorunda olduğum etkinliklerin

(laboratuvar, ders araç-gereçleri hazırlama vs.) programını yapmakta, bir sonraki hafta için ne yapmak istediklerini net olarak belirlemektedirler.”

Öğretmenler çalışmalarını bitirmek için bir tarih saptamakta, çok uğraş gerektiren işler için zamanlarını programlamaya çalışmakta, zamanlarını verimli kullanmakta ve amaçlarının hepsini belirledikleri zaman içinde başarabileceklerini düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenler bazen zamanlarını planlama konusunda başarılı olmadıklarını düşünmekte, normal bir okul gününde, kendi özel işlerine, okul işlerinden daha çok zaman harcamakta, zaman kaybettirici alışkanlıklara veya etkinliklere devam etmekte ve okulla ilgili önemli işlerini son güne bırakmaktadırlar.

Sonuç olarak, görev yapan öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerine genel olarak yüksek düzeyde sahip oldukları ve yine aynı düzeyde zamanı etkin şekilde kullanabildikleri, orta düzeyde zaman planlamasına sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2. Öğretmenlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Zaman Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Ankete katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre genel zaman yönetimi ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler ve bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4.2.1.’ de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Zaman Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Zaman Planlaması	Kadın	280	2,68	0,62	293	-2,565	,020*
	Erkek	15	3,01	0,47			
Zaman Tutumları	Kadın	280	2,45	0,58	293	-2,251	,025*
	Erkek	15	2,80	0,49			
Zaman Harcattırıcılar	Kadın	280	3,12	0,54	293	-0,263	,793
	Erkek	15	3,16	0,51			
Genel Zaman Yönetimi	Kadın	280	2,70	0,50	293	-2,032	,043*
	Erkek	15	2,97	0,39			

*p<0,05

Tablo 4.2.1. incelendiğinde öğretmenlerin genel zaman yönetiminin “Zaman Planlaması” alt boyutuna ilişkin becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t_{293})= -2,565; $p<0.05$.

Erkek öğretmenlerin zaman planlama becerileri ($\bar{X}=3,01$) kadın öğretmenlerin zaman planlama becerilerine ($\bar{X}=2,68$) göre daha olumludur. Diğer bir deyişle “erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre güne zamanlarını daha çok planlayarak başlamakta, hafta başlarında o hafta için bir dizi amaç belirlemekte, her gün planlama için zaman ayırmakta, kendileri için bir takım amaçlar belirlemekte, yapmak zorunda oldukları işlerin listesini yazılı olarak yapmaktadırlar. Okul günlerinde yapmak zorunda olduğu etkinliklerin (laboratuvar, ders araç-gereçleri hazırlama vs.) programını yapmakta, bir sonraki hafta için ne yapmak istediklerini net olarak belirlemekte, çalışmalarını bitirmek için bir tarih saptamakta, çok uğraş gerektiren işleri için zamanlarını programlamaya çalışmakta, zamanlarını verimli kullanmakta ve amaçlarının hepsini belirledikleri zaman içinde başarabileceklerini düşünmektedirler.” Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında zaman planlaması bakımından düşük düzeyde etki değeri ($\eta^2 = 0.02$) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer yandan hesaplanan cohen-d değeri 0,01’dir. Bu değer etki büyüklüğünün gruplar arasında 0,01 olduğunu ve düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2.1. ‘e göre öğretmenlerin genel zaman yönetiminin “Zaman Tutumları” alt boyutuna ilişkin becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. (t_{293})= -2.251; $p<0.05$. Erkek öğretmenlerin zaman tutumu becerileri ($\bar{X}=2,80$) kadın öğretmenlerin zaman tutumu becerilerine ($\bar{X}=2,45$) göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla işleriyle ilgili önemli tarihleri (sınav, öğrencilerin ödev teslim tarihleri vs.) bir takvim üzerinde işaretlemektedirler. Alanlarıyla ilgili yazılar ve makaleleri şimdi gerekli olmasalar bile ileride gerekebilir diye saklamakta, yakın tarihte sınav yapmasalar bile ilgili dokümanlarını düzenli olarak gözden geçirmekte, üzerinde çalışacakları işleri, boş zaman bulduklarında yapmak için yanlarında taşımakta, küçük işler için çabuk karar vermekte, okul işlerini engellememesi için gerektiğinde insanların taleplerini reddetmekte ve yapılacak bir işleri yoksa meşgul olacak bir şeyler bulmaktadırlar. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında zaman tutumları bakımından düşük düzeyde etki değeri ($\eta^2 = 0.01$) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer yandan hesaplanan cohen-d değeri 0.015’dir. Bu değer de etki büyüklüğünün gruplar arasında 0,015 olduğunu ve düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle kadın ve erkek öğretmenlerin zaman tutumları alt

boyutları ortalama puanları arasındaki farkın 0.015 standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Tabloya 4.2.1. 'e bakıldığında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre genel zaman yönetiminin zaman harcattırıcılar alt boyutuna ilişkin becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($t_{293} = -0,263$ $p > 0,05$). Bu bulguya göre “ Zaman harcattırıcılar alt boyutuna yönelik erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler benzerlik göstermektedir.” şeklinde yorumlanabilir.

Bununla birlikte tabloda öğretmenlerin “genel zaman yönetimi” becerilerinin istatistikî verileri incelendiğinde, erkek öğretmenlerin genel zaman yönetimi puanları ortalaması $\bar{X} = 2,97$ ve kadın öğretmenlerin $\bar{X} = 2,70$ olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ortalamaları kadın öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olup bu iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğunu söyleyebiliriz. ($t(293) = -2,032$; $p < 0,05$). Başka bir ifade ile bu araştırmaya katılan erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre genel zaman yönetiminde daha başarılıdır. Öte yandan eta kare değeri 0,014 ve cohens-d değeri 0,013'tür. Bu değerlerden anlaşıldığı üzere erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında genel zaman yönetimi açısından farklılığın çok düşük düzeyde olduğu sonucuna varabiliriz.

Sonuç olarak cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin genel zaman yönetimi becerilerinde, genel zaman yönetiminin alt boyutları olan zaman planlaması ve zaman tutumlarında etkinliğinin var olduğu ancak bu etkinliğin çok düşük düzeylerde olduğu görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre Zaman Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya konu olan öğretmenlerin yaş değişkenine göre genel zaman yönetimi ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklerine yer verilmiş, ANOVA tablosu gösterilmiş ve LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 4.3.1 Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Envanteri Puanlarının “Yaş” Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Yaş	n	\bar{X}	S
Zaman Planlaması	30 yaş ve daha az	104	2,58	0,58
	31-40 yaş	136	2,69	0,58
	41-50 yaş	50	2,89	0,73
	51-60 yaş	5	3,43	0,61
Zaman Tutumları	30 yaş ve daha az	104	2,36	0,54
	31-40 yaş	136	2,48	0,57
	41-50 yaş	50	2,60	0,64
	51-60 yaş	5	2,91	0,64
Zaman Harcattırıcılar	30 yaş ve daha az	104	3,092	0,58
	31-40 yaş	136	3,094	0,52
	41-50 yaş	50	3,25	0,50
	51-60 yaş	5	3,28	0,54
Genel Zaman Yönetimi	30 yaş ve daha az	104	2,62	0,47
	31-40 yaş	136	2,71	0,47
	41-50 yaş	50	2,88	0,57
	51-60 yaş	5	3,24	0,50

Tablo 4.3.1.’e göre öğretmenlerin yaş değişkenine ilişkin zaman planlaması ortalamalarına bakıldığında en yüksek $\bar{X}=3,43$ ile 51-60 yaş grubunda, en düşük $\bar{X}= 2,58$ ile 30 yaş ve daha az yaş grubunda olduğu görülmektedir. Zaman tutumları ortalamalarına bakıldığında en yüksek $\bar{X}=2,91$ ile 51-60 yaş grubunda, en düşük $\bar{X}= 2,36$ ile 30 yaş ve daha az yaş grubunda olduğu, zaman harcattırıcılar ortalamalarına bakıldığında en yüksek $\bar{X}=3,28$ ile 51-60 yaş grubu arasında en düşük $\bar{X}=3,092$ ile 30 yaş ve daha az yaş grubundaki öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.1.'i genel bir ifadeyle özetleyecek olursak araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları arttıkça zaman planlaması ve zaman tutumlarına ilişkin ortalamaları da artmakta, zaman harcattırıcı işlerle fazla meşgul olmamakta, zaman yönetimleri de olumlu yönde değişmektedir. Oluşan bu sonucun istatistiki açıdan da anlamlı olduğunu öğrenebilmek için ANOVA tablosuna bakılması gerekmektedir.

Tablo 4.3.2 Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Envanteri Puanlarının “Yaş” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zaman Planlaması	Gruplararası	6,029	3	2,010	5,381	0,001*
	Gruplarıçi	108,67	291	0,373		
	Toplam	114,599	294			
Zaman Tutumları	Gruplararası	3,093	3	1,031	3,077	0,028*
	Gruplarıçi	97,505	291	0,335		
	Toplam	100,598	294			
Zaman Harcattırıcılar	Gruplararası	1,206	3	0,402	1,355	0,257
	Gruplarıçi	86,308	291	0,297		
	Toplam	87,514	294			
Genel Zaman Yönetimi	Gruplararası	3,621	3	1,207	4,952	0,002*
	Gruplarıçi	70,930	291	0,244		
	Toplam	74,551	294			

*p<0,05

Tablo 4.3.2. incelendiğinde zaman yönetiminin alt boyutu olan zaman harcattırıcılara ilişkin veriler için gruplar arasında bir farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir. ($F_{3,291}=1,355$ $p>0,05$). Buna göre zaman harcattırıcı ortalamaları bakımından yaş grupları arasında oluşan farklılık istatistiki açıdan anlamlı değildir. Zaman yönetiminin alt boyutu olan zaman planlamasına ilişkin veriler incelendiğinde yaş grupları arasında zaman planlaması bakımından anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. ($F_{3,291}=5,381$ $p<0,05$). Yani öğretmenlerin zaman planlaması becerileri yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Aynı şekilde zaman tutumları yönünden veriler incelendiğinde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu söylenebilir. ($F_{3,291}=3,077$ $p<0,05$). Genel zaman yönetimi ile yaş grupları arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu tablodan

anlaşılmaktadır. ($F_{3,291}=4,952$ $p<0,05$). Zaman planlaması, zaman tutumları ve genel zaman yönetimine ilişkin yaş grupları arasındaki farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu öğrenmek için LSD testi kullanılmıştır. LSD testine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.3.3 Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre “Zaman Planlaması” Alt Boyutundaki Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları

Yaş (I)	Yaş (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	P
30 ve daha az yaş	31-40 yaş	-0,11529	0,07960	0,149
	41-50 yaş	-0,31137	0,10516	0,003*
	51-60 yaş	-0,85446	0,27978	0,002*
31-40 yaş	30 ve daha az yaş	0,11529	0,07960	0,149
	41-50 yaş	-0,19608	0,10107	0,053
	51-60 yaş	-0,73917	0,27827	0,008*
41-50 yaş	30 ve daha az yaş	0,31137	0,10516	0,003*
	31-40 yaş	0,19608	0,10107	0,053
	51-60 yaş	-0,54309	0,28663	0,059
51-60 yaş	30 ve daha az yaş	0,85446	0,27978	0,002*
	31-40 yaş	0,73917	0,27827	0,008*
	41-50 yaş	0,54309	0,28663	0,059

* $p<0,05$

Tablo 4.3.3. verilen LSD testi sonuçlarına göre 30 ve daha az yaşa sahip olan kişiler ile 31-40 yaş arasında bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. $P>0,05$. 30 yaş ve daha az kişiler ile 41-50 yaş arasında bir farklılık olduğu sonucuna varılabilir. $p<0,05$. Bu sonuca göre 41-50 yaş arasındaki kişiler ($\bar{X}=2,89$) 30 ve daha az yaş arasındaki kişilere ($\bar{X}= 2,58$) göre zaman planlaması açısından daha etkin olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde 30 ve daha az yaşta öğretmenler ile 51-60 yaş arasındaki öğretmenler arasında da zaman planlaması yönünden farklılık vardır. $p<0,05$. Bu sonuca göre de 51-60 yaş aralığındaki kişiler ($\bar{X}= 3,43$) 30 ve daha az yaş kişilere ($\bar{X}= 2,58$) göre zamanlarını daha etkin bir şekilde planladıkları söylenebilir.

Tablo 4.3.3 verilerine göre 31-40 yaş aralığındaki kişilere ile 51-60 yaş aralığındaki kişiler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. ($p<0,05$). Bu veriye dayanarak 51-60 yaş

aralığındaki kişiler ($\bar{X}= 3,43$) , 31-40 yaş aralığındaki kişilere($\bar{X}= 2,69$) göre zamanlarını daha iyi planladıkları sonucuna varılabilir.

Tablo 4.3.3 genel olarak incelendiğinde ise 51-60 yaş arasındaki kişiler ile 41-50 yaş arasındaki kişiler arasında zaman planlaması açısından bir fark olmadığı ancak bu yaş grubundaki insanların özellikle 30 ve daha az yaş grubundaki kişilere göre zaman planlamalarını daha etkin bir şekilde yaptıkları sonucuna varılabilir.

Tablo 4.3.4 Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre “Zaman Tutumları” Alt Boyutundaki Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları

Yaş (I)	Yaş (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
30 ve daha az yaş	31-40 yaş	-0,11794	0,07540	0,119
	41-50 yaş	-0,24227	0,09962	0,016*
	51-60 yaş	-0,54799	0,26502	0,040*
31-40 yaş	30 ve daha az yaş	0,11794	0,07540	0,119
	41-50 yaş	-0,12433	0,09573	0,195
	51-60 yaş	-0,43004	0,26359	0,104
41-50 yaş	30 ve daha az yaş	0,24227	0,09962	0,016*
	31-40 yaş	0,12433	0,09573	0,195
	51-60 yaş	-0,30571	0,27151	0,261
51-60 yaş	30 ve daha az yaş	0,54799	0,26502	0,040*
	31-40 yaş	0,43004	0,26359	0,104
	41-50 yaş	0,30571	0,27151	0,261

*p<0,05

Tablo 4.3.4. incelendiğinde 30 ve daha az yaş grubundaki öğretmenler ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında zaman tutumları açısından farklılık olmadığı; 30 ve daha az yaş grubu ile 41-50 yaş grubu ve 51-60 yaş grubu arasında zaman tutumları yönünden istatistiksel olarak farklılık olduğu görülmektedir. (P<0.05) Bu sonuca göre 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{X}=2,60$) ve 51-60 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{X}=2,91$); 30 ve daha az yaş grubundaki öğretmenlere ($\bar{X}=2,36$) göre zamanlarını daha tutumlu kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.3.4.'e göre 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile diğer yaş grupları arasındaki öğretmenler arasında fark olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde 41-50 yaş grubu ile 51-60 yaş grubu arasında zaman tutumları açısından farklılık yoktur.

Tablo 4.3.4.'ü özetlersek 51-60 yaş grubundaki öğretmenler ile 41-50 yaş grubundaki öğretmenler zaman tutumları becerileri bakımından 30 ve daha az yaş grubundaki öğretmenlere göre daha etkindir. Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 4.3.5. Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre “Genel Zaman Yönetimi” Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları

Yaş (I)	Yaş (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
30 yaş ve daha az	31-40	-,09147	,06431	,156
	41-50	-,25770	,08496	,003*
	51-60	-,61612	,22604	,007*
31-40	30 yaş ve daha az	,09147	,06431	,156
	41-50	-,16623	,08165	,043*
	51-60	-,52465	,22481	,020*
41-50	30 yaş ve daha az	,25770	,08496	,003*
	31-40	,16623	,08165	,043*
	51-60	-,35842	,23157	,123
51-60	30 yaş ve daha az	,61612	,22604	,007*
	31-40	,52465	,22481	,020*
	41-50	,35842	,23157	,123

*p<0,05

Öğretmenlerin yaş grupları ile genel zaman yönetimi arasındaki farkların ortalamasına bakıldığında 30 ve daha az yaş grubu ile 41-50 yaş grubu ve 51-60 yaş grubu arasında farklılık olduğu tablodan görülebilir (p<0,05). Buna göre 51-60 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{X}=3,24$) ile 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{X}=2,88$) 30 ve daha az yaş grubundaki öğretmenlere ($\bar{X}=2,62$) oranla zaman planlamasını daha etkin gerçekleştirdiği söylenebilir.

Tablo 4.3.5'i incelediğimizde 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş ve 51-60 yaş grubu arasında genel zaman yönetimi açısından fark vardır diyebiliriz ($P<0,05$). Bu sonuca göre 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{X}=2,88$) ve 51-60 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{X}=3,24$) ; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere ($\bar{X}=2,71$) oranla genel zaman yönetiminde daha etkili olduğu söylenebilir.

Genel zaman yönetimine ilişkin LSD tablosunu incelediğimizde 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ile 51-60 yaş grubundaki öğretmenler; 30 ve daha az yaş grubundaki ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre genel zaman yönetimi açısından daha olumlu olduğu, zamanlarını daha iyi yönettikleri anlaşılmaktadır.

4.4. Öğretmenlerin “Medeni Durum” Değişkenine Göre Genel Zaman Yönetimi ve Alt Boyutları Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıdaki tabloda araştırmaya konu olan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre genel zaman yönetimi ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler ve bağımsız gruplar t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4.1. Zaman Yönetimi Ölçeği Puanlarının Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Zaman Planlaması	Evli	164	2,79	0,5989	293	2,973	0,003*
	Bekar	131	2,58	0,6375			
Zaman Tutumları	Evli	164	2,53	0,5944	293	2,158	0,032*
	Bekar	131	2,38	0,5644			
Zaman Harcattırıcılar	Evli	164	3,21	0,55	293	3,112	0,002*
	Bekar	131	3,01	0,51			
Genel Zaman Yönetimi	Evli	164	2,80	0,494	293	3,273	0,001*
	Bekar	131	2,61	0,496			

* $p<0,05$

Tablo 4.4.1. verileri incelendiğinde; öğretmenlerin medeni durumlarına göre zaman yönetimi ve alt boyutları için zaman planlaması, zaman tutumları, zaman harcattırıcılar alt boyutlarına ve genel zaman yönetimine göre medeni durumu evli olanlar ile bekâr olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.($p<0,05$)

Medeni durumu evli olanlar ($\bar{X}=2,79$) bekâr olanlara ($\bar{X}=2,58$) göre zamanlarını daha iyi planladıklarını %95 güvenle söyleyebiliriz. Etki değerine bakacak olursak hesaplanan eta squared değeri 0.03'dir. Bu değere göre zaman yönetiminin zaman planlaması alt boyutu ölçeği puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %03'ünün medeni duruma bağlı olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda hesaplanan cohen d değeri 0,02'dir. Bu sonuca göre evli ve bekâr öğretmenlerin zaman planlaması ortalama puanları arasındaki farkın çok düşük bir etkiye (0,020 standart sapma kadar) sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Aynı şekilde medeni durumu evli olanlar ($\bar{X}= 2,53$) bekâr olanlara ($\bar{X}=2,38$) göre zaman tutumları bakımından daha etkindir. Hesaplanan eta squared değeri 0,015 ve cohen d değeri ise 0,014'dir. Bu değerlerden yola çıkarak da zaman tutumu alt boyutu ölçeği puanlarında medeni durumun etkisinin ve gözlenen varyansının açıklama yüzdesinin çok düşük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Zaman harcattırıcılar alt boyutunda ise medeni durumu evli olan öğretmenler ($\bar{X}=3,21$) bekâr olanlara göre ($\bar{X}=3,01$) daha etkindir. Yani medeni durumu evli olan bireyler bekâr olanlara göre zamanlarını planlama konusunda başarılı olduklarını düşünmekte, zaman kaybettirici alışkanlıklara veya etkinliklere devam etmemekte ve okulla ilgili işlerini son güne bırakmamaktadırlar. Etkinin büyüklüğü ve etki değerlerine bakacak olursak hesaplanan etasquaed ve cohen d değerleri sırasıyla 0,033 ve 0,021'dur. Bu değerlerden anlaşılacağı üzere zaman harcattırıcılar alt boyutunda da medeni durumun etkisinin çok düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4.4.1.'e bakıldığında medeni durumu evli olan öğretmenler ($\bar{X}= 2,80$) bekâr öğretmenlere ($\bar{X}= 2,61$) oranla genel zaman yönetiminde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Hesaplanan etasquared değeri 0,036 cohen d değeri ise 0,022'dir. Bu değerlerden yola çıkarak genel zaman yönetiminde medeni durumun etkisinin büyüklüğünün ve gözlenen varyansın açıklama yüzdesinin çok düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablodaki bilgileri özetlemek gerekirse; genel zaman yönetimi ve alt boyutlarında medeni durumlar bakımından istatistiki açıdan anlamlı farklılıklar bulunduğunu, ancak oluşan bu farklılıkların etkisinin çok düşük düzeylerde olduğunu %95 güven seviyesinde söyleyebiliriz.

4.5. Öğretmenlerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Zaman Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya konu olan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre genel zaman yönetimi ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklerine, gruplar arası farklılık için ANOVA tablosuna ve gruplar arasındaki farkların hangi gruplardan kaynaklandığını öğrenmek için LSD testi tablosuna yer verilmiştir.

Tablo 4.5.1. “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Zaman Yönetimi Envanteri Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S
Zaman Planlaması	Meslek Lisesi	60	2,41	0,5235
	Ön lisans	83	2,47	0,5930
	Lisans	121	2,83	0,5623
	Yüksek Lisans	31	3,31	0,5398
Zaman Tutumları	Meslek Lisesi	60	2,18	0,5035
	Ön lisans	83	2,36	0,5459
	Lisans	121	2,54	0,5547
	Yüksek Lisans	31	3,03	0,5110
Zaman Harcattırıcılar	Meslek Lisesi	60	3,04	0,57915
	Ön lisans	83	2,94	0,49592
	Lisans	121	3,19	0,48699
	Yüksek Lisans	31	3,47	0,62727
Genel Zaman Yönetimi	Meslek Lisesi	60	2,48	0,41967
	Ön lisans	83	2,54	0,46468
	Lisans	121	2,82	0,45442
	Yüksek Lisans	31	3,26	0,41723

Tablo 4.5.1. verilerine göre, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre zaman planlaması alt boyutuna bakıldığında en yüksek ortalama $\bar{X}=3,31$ ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerine, en düşük $\bar{X}=2,41$ ile meslek lisesi mezunu öğretmenlere ait olduğu, verilen cevaplara ilişkin en homojen dağılım 0,5235 ile meslek lisesi mezunu öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Burada yüksek lisans mezunu öğretmenler zaman planlaması alt

boyutu bakımından anket sorularına genel olarak “Her Zaman” yanıtını verirken, meslek lisesi mezunu öğretmenler “Bazen” yanıtını vermişlerdir.

Zaman tutumları alt boyutunda en yüksek ortalama $\bar{X}= 3,03$ ile yüksek lisans mezunu öğretmenlere en düşük $\bar{X}=2,18$ ile meslek lisesi mezunu öğretmenlere ait olduğu, anket sorularına verilen cevaplara ilişkin en homojen dağılım 0,5035 ile meslek lisesi mezunu öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenler zaman tutumları alt boyutuna ilişkin anket sorularına genel olarak “Sık Sık” cevabını verirken, meslek lisesi mezunu öğretmenler “Bazen” yanıtını vermişlerdir.

Zaman harcattırıcılar alt boyutunda en yüksek $\bar{X}=3,47$ ile yüksek lisans mezunlarında en düşük $\bar{X}=2,94$ ile ön lisans mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir. Anket sorularına verilen cevaplara ilişkin en homojen dağılım 0,48 standart sapmayla lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Zaman harcattırıcılar alt boyutunda kişiler anket sorularına genel olarak “Bazen” cevabını vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel zaman yönetimi becerilerine bakıldığında en düşük $\bar{X}=2,48$ ile meslek lisesi mezunlarında olduğu, en yüksek $\bar{X}=3,26$ ile yüksek lisans mezunu öğretmenler olduğu gözlemlenmiştir. Sorulara verilen yanıtlara ilişkin en homojen dağılım 0,417 standart sapmayla yüksek lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Genel zaman yönetimi bakımından meslek lisesi mezunu öğretmenler anket sorularına genel olarak “Bazen” yanıtını verirken, yüksek lisans mezunu öğretmenler “Her zaman” cevabını vermişlerdir.

Tablo 4.5.2. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Envanteri Puanlarının “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zaman Planlaması	Gruplar arası	22,989	3	7,663	24,316	0,000*
	Gruplar içi	91,709	291	0,315		
	Toplam	114,699	294			
Zaman Tutumları	Gruplar arası	16,427	3	5,476	18,931	0,000*
	Gruplar içi	84,170	291	0,289		
	Toplam	100,598	294			
Zaman Harcattırıcılar	Gruplar arası	7,295	3	2,432	8,821	0,000*
	Gruplar içi	80,219	291	0,276		
	Toplam	87,514	294			
Genel Zaman Yönetimi	Gruplar arası	16,452	3	5,484	27,468	0,000*
	Gruplar içi	58,099	291	0,200		
	Toplam	74,551	294			

*p<0,05

Tablo 4.5.2.’ye göre zaman yönetimi alt boyutu olan zaman planlaması eğitim durumlarına göre kıyaslandığında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($F_{3;291}=24,316$ p<0,05). Zaman yönetiminin alt boyutu olan zaman tutumlarına ilişkin veriler incelendiğinde eğitim durumları arasında zaman tutumları bakımından anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. ($F_{3;291}=18,931$ p<0,05). Zaman planlaması alt boyutu zaman harcattırıcılar ile öğretmenlerin eğitim durumuna baktığımızda da gruplar arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. ($F_{3;291}=8,821$ p<0,05).

Tablo 4.5.2.’de genel zaman yönetimine ilişkin veriler eğitim durumlarına göre bakıldığında; eğitim durumları arasında genel zaman yönetimi yönünden anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmektedir. ($F_{3;291}=27,468$ p<0,05). Yani öğretmenlerin zaman yönetimi eğitim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Eğitim durumlarında oluşan bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını öğrenmek için gruplara LSD Testi uygulanmış ve sonuçlara ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.5.3 Öğretmenlerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre “Zaman planlaması” Alt Boyutundaki Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları

Eğitim Durumu (I)	Eğitim Durumu (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
Meslek Lisesi	Ön lisans	-0,0609	0,09513	0,522
	Lisans	-0,42172	0,08864	0,000*
	Yüksek Lisans	-0,89899	0,12417	0,000*
Ön lisans	Meslek Lisesi	0,06091	0,09513	0,522
	Lisans	-0,36080	0,08001	0,000*
	Yüksek Lisans	-0,83807	0,11817	0,000*
Lisans	Meslek Lisesi	0,42172	0,08864	0,000*
	Ön lisans	0,36080	0,08001	0,000*
	Yüksek Lisans	-0,47727	0,11301	0,000*
Yüksek Lisans	Meslek Lisesi	0,89899	0,12417	0,000*
	Ön lisans	0,83807	0,11817	0,000*
	Lisans	0,47724	0,11301	0,000*

*p<0,05

Tablo 4.5.3. verilerine göre; meslek lisesi mezunu öğretmenler ile ön lisans mezunu öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, meslek lisesi mezunlarıyla lisans ve yüksek lisans mezunları arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla lisans mezunu ($\bar{X}=2,8394$) ve yüksek lisans mezunu ($\bar{X}=3,3167$) öğretmenler meslek lisesi mezunlarına göre ($\bar{X}=2,4177$) zamanlarını daha iyi planlamaktadır. Aynı şekilde lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler ön lisans mezunu öğretmenlere oranla zamanlarını daha iyi planladıkları tablodan anlaşılmaktadır. Son olarak eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre zaman planlama konusunda daha verimlidir.

Tablo 4.5.3. özetlenirse genel olarak eğitim durumu meslek lisesinden yüksek lisansa doğru arttıkça öğretmenler güne zamanlarını planlayarak başlamakta, planlama için zaman ayırmakta, bir sonraki hafta için ne yapmak istediklerini net olarak belirlemekte, çalışmalarını bitirmek için bir tarih saptamaktadırlar.

Tablo 4.5.4. Öğretmenlerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre “Zaman Tutumları” Alt Boyutundaki Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları

Eğitim Durumu (I)	Eğitim Durumu (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
Meslek Lisesi	Ön lisans	-0,17864	0,09114	0,051
	Lisans	-0,35759	0,08492	0,000*
	Yüksek Lisans	-0,85234	0,11896	0,000*
Ön lisans	Meslek Lisesi	0,17864	0,09114	0,051
	Lisans	-0,17894	0,07665	0,020*
	Yüksek Lisans	-0,67370	0,11320	0,000*
Lisans	Meslek Lisesi	0,35759	0,08492	0,000*
	Ön lisans	0,17894	0,07665	0,020*
	Yüksek Lisans	-0,49476	0,10826	0,000*
Yüksek Lisans	Meslek Lisesi	0,85234	0,11896	0,000*
	Ön lisans	0,67370	0,11320	0,000*
	Lisans	0,49476	0,10826	0,000*

*p<0,05

Tablo 4.5.4.’da verilen analiz sonuçlarına göre, meslek lisesi mezunları ($\bar{X}=2,1845$) ile ön lisans mezunları ($\bar{X}=2,3632$) arasında zaman tutumları açısından bir farklılığın görülmediği, lisans ($\bar{X}= 2,5421$) ve yüksek lisans ($\bar{X}=3,0369$) mezunu kişilerin meslek lisesi mezunlarına göre zaman tutumlarının daha olumlu olduğu gözlemlenmektedir. Eğitim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretmenler ön lisans mezunlarına göre zaman tutumları konusunda daha etkindir. Yüksek lisans mezunu kişiler lisans mezunu olanlara görece zaman tutumu konusunda daha başarılıdır.

Tablo 4.5.4. özetlendiğinde genel bir ifadeyle eğitim durumu meslek lisesinden yüksek lisansa doğru gittikçe kişiler zaman tutumları konusunda daha başarılı oldukları, zamanlarını daha tutumlu kullandıkları söylenebilir.

Tablo 4.5.5. Öğretmenlerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre “Zaman Harcattırıcılar” Alt Boyutundaki Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları

Eğitim Durumu (I)	Eğitim Durumu (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
Meslek Lisesi	Ön lisans	,09968	,08897	,263
	Lisans	-,14796	,08290	,075
	Yüksek Lisans	-,42430	,11613	,000*
Ön lisans	Meslek Lisesi	-,09968	,08897	,263
	Lisans	-,24764	,07483	,001*
	Yüksek Lisans	-,52398	,11052	,000*
Lisans	Meslek Lisesi	,14796	,08290	,075
	Ön lisans	,24764	,07483	,001*
	Yüksek Lisans	-,27634	,10569	,009*
Yüksek Lisans	Meslek Lisesi	,42430	,11613	,000*
	Ön lisans	,52398	,11052	,000*
	Lisans	,27634	,10569	,009*

*p<0,05

Tablo 4.5.5. incelediğinde meslek lisesi mezunları ile ön lisans mezunları ve lisans mezunları arasında zaman harcattırıcılar alt boyutu bakımından herhangi bir farklılık görülmemektedir. Öte yandan yüksek lisans mezunu öğretmenler ile meslek lisesi mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=3,47$) meslek lisesi mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=3,04$) göre zaman harcattırıcı unsurlardan daha az etkilendikleri anlaşılmaktadır.

Ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında farklılığın olduğu tablodan görülebilmektedir. Buna göre lisans ($\bar{X}=3,19$) ve yüksek lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=3,47$) ön lisans mezunu öğretmenlere göre zaman harcattırıcı unsurlara karşı daha etkindir. Yani lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler ön lisans mezunlarına oranla zamanlarını planlama konusunda başarılı olduklarını düşünmekte, normal bir okul gününde, kendi özel işlerine, okul işlerinden daha çok zaman harcamamakta, zaman kaybettirici alışkanlıklara devam etmemekte, okulla ilgili işlerini son güne bırakmamaktadırlar.

Tablo 4.5.5. incelendiğinde lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında zaman harcattırıcılar alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu,

yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=3,47$) lisans mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=3,19$) göre zaman harcatırıcı unsurlardan daha az etkilendikleri görülmektedir.

Tablo 4.5.6. Öğretmenlerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre “Genel Zaman Yönetimi” Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları

Eğitim Durumu (I)	Eğitim Durumu (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
Meslek Lisesi	Ön lisans	-,06219	,07572	,412
	Lisans	-,34274	,07055	,000*
	Yüksek Lisans	-,78164	,09883	,000*
Ön lisans	Meslek Lisesi	,06219	,07572	,412
	Lisans	-,28055	,06368	,000*
	Yüksek Lisans	-,71946	,09405	,000*
Lisans	Meslek Lisesi	,34274	,07055	,000*
	Ön lisans	,28055	,06368	,000*
	Yüksek Lisans	-,43891	,08995	,000*
Yüksek Lisans	Meslek Lisesi	,78164	,09883	,000*
	Ön lisans	,71946	,09405	,000*
	Lisans	,43891	,08995	,000*

*p<0,05

Tablo 4.5.6.’e bakıldığında lisans ($\bar{X}=2,82$) ve yüksek lisans ($\bar{X}=3,26$) mezunu kişiler ile meslek lisesi ($\bar{X}=2,48$) mezunları arasında zaman yönetimi konusunda anlamlı bir farklılık olduğu ve genel zaman yönetiminde meslek lisesi mezunlarına oranla daha başarılı olduğu; lisans ($\bar{X}=2,82$) ve yüksek lisans ($\bar{X}=3,26$) mezunu kişiler ile ön lisans ($\bar{X}=2,54$) mezunları arasında zaman yönetimi konusunda anlamlı farklılığın olduğu ve zaman yönetimini ön lisans mezunlarına oranla daha iyi bildikleri; yüksek lisans mezunu kişiler ($\bar{X}=3,26$) ile lisans mezunu kişiler ($\bar{X}=2,82$) arasında ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılığın olduğu; yüksek lisans mezunları ($\bar{X}=3,26$) lisans mezunlarına ($\bar{X}=2,82$) oranla zaman yönetimi konusunda daha başarılı olduğu söylenmektedir.

Tablo 4.5.6. özetlenecek olursa; genel olarak kişilerin eğitim düzeyleri arttıkça genel zaman yönetimi konusunda daha başarılı oldukları, zaman planlamalarını daha iyi yapabildikleri, zamanı daha etkin kullandıkları, zaman kaybettirici alışkanlıklara veya

etkinliklere devam etmedikleri, okulla ilgili işlerini son güne bırakmadıkları tespit edilmiştir.

4.6. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Genel Zaman Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Burada araştırmaya konu olan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre Genel zaman yönetimi ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklerine yer verilmiş, ANOVA tablosu gösterilmiş, LSD testi uygulanmış ve sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.6.1. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Genel Zaman Yönetimi ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	s
Zaman Planlaması	5 yıl ve daha az	39	2,7622	0,63005
	6-10 yıl	83	2,5586	0,56365
	11-15 yıl	103	2,6555	0,59224
	16-20 yıl	52	2,7872	0,58378
	21 yıl ve daha fazla	18	3,2576	0,85408
Zaman Tutumları	5 yıl ve daha az	39	2,4658	0,65193
	6-10 yıl	83	2,4306	0,56192
	11-15 yıl	103	2,4020	0,53355
	16-20 yıl	52	2,5343	0,54371
	21 yıl ve daha fazla	18	2,8810	0,78895
Zaman Harcattırıcılar	5 yıl ve daha az	39	3,2462	0,48874
	6-10 yıl	83	3,0434	0,57343
	11-15 yıl	103	3,0680	0,54633
	16-20 yıl	52	3,1375	0,47977
	21 yıl ve daha fazla	18	3,5111	0,54975
Genel Zaman Yönetimi	5 yıl ve daha az	39	2,7775	0,52754
	6-10 yıl	83	2,6252	0,46119
	11-15 yıl	103	2,6680	0,46319
	16-20 yıl	52	2,7863	0,47390
	21 yıl ve daha fazla	18	3,1981	0,67327

Tablo 4.6.1' e göre; öğretmenler genel zaman yönetimi alt boyutu olan zaman planlamasına ilişkin sorulara genel olarak “Sık sık” cevabını vermişlerdir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenler ise zaman planlaması anket sorularına “Her zaman” cevabını vermişlerdir. Zaman planlamasına ilişkin soruların anket sorularına 0,56365 standart sapma ile en homojen dağılım mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler tarafından verilmiştir.

Tablo 4.6.1. zaman tutumları yönünden incelendiğinde öğretmenler anket sorularına genel olarak “Bazen” cevabını verirken 16-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla kıdemi bulunan öğretmenler genellikle “sık sık” cevabını vermişlerdir. Sorulara verilen cevaplara ilişkin en homojen dağılım 0,53335 standart sapma ile 11-15 yıl arası çalışanlarda olduğu görülmüştür.

Tablo zaman harcattırıcılar yönünden incelendiğinde öğretmenler genel olarak “Hiç” ve “Bazen” yanıtlarını verdiği görülmektedir. Anket sorularına verilen en homojen yanıtlar 0,47977 standart sapma ile 16-20 yıl arası çalışanlarda olduğu görülmüştür.

Tabloyu genel zaman yönetimi açısından incelediğimizde ise öğretmenler anket sorularına “Sık sık” yanıtlarını verdiği, sorulara verilen yanıtlara ilişkin en homojen dağılım 0,46119 standart sapma ile mesleki kıdemi 6-10 yıl arası öğretmenlerde görüldüğünü söyleyebiliriz.

Tablo özetlenecek olursa genel bir ifadeyle 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olan bireyler diğer gruplara göre ortalamaları daha yüksek çıktığından zaman planlaması, zaman tutumları ve genel zaman yönetimi konularında daha etkin olduğu görülmekte, zaman harcattırıcılar boyutunda ise daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 4.6.2. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Envanteri Puanlarının “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zaman Planlaması	Gruplar arası	8,005	4	2,001	5,439	,000*
	Gruplar içi	106,694	290	0,368		
	Toplam	114,699	294			
Zaman Tutumları	Gruplar arası	3,861	4	0,965	2,894	,023*
	Gruplar içi	96,737	290	0,334		
	Toplam	100,598	294			
Zaman Harcattırıcılar	Gruplar arası	4,152	4	1,038	3,611	,007*
	Gruplar içi	83,362	290	,287		
	Toplam	87,514	294			
Genel Zaman Yönetimi	Gruplar arası	5,491	4	1,373	5,765	,000*
	Gruplar içi	69,059	290	0,238		
	Toplam	74,551	294			

*p<0,05

Tablo 4.6.2. Analiz sonuçlarına göre; genel zaman yönetimi alt boyutu olan zaman planlaması mesleki kıdem değişkenine göre kıyaslandığında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($F_{4;290}=5,439$ $p<0,05$). Genel zaman yönetiminin alt boyutu olan zaman tutumlarına ilişkin veriler incelendiğinde mesleki kıdemleri arasında zaman tutumları bakımından yine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($F_{4;290}=2,894$ $p<0,05$). Genel zaman yönetimi alt boyutu zaman harcattırıcılar ile öğretmenlerin eğitim durumuna baktığımızda da gruplar arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür. ($F_{4;290}=3,611$ $p<0,05$).

Tablo genel zaman yönetimi bakımından incelendiğinde ise mesleki kıdemler arasında anlamlı bir farklılığın görüldüğü, ($F_{4;290}=5,765$ $p<0,05$). Öğretmenler kıdemlerine göre ayrıldığında anket sorularına verdiği cevapların gruplara göre farklılaştığı görülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkların hangi mesleki kıdemler arasında olduğunu saptamak için LSD testleri uygulanmış ve sonuçlara ilişkin tablolar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.6.3. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre “Zaman planlaması” Alt boyutu Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem (I)	Mesleki Kıdem (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
5 yıl ve daha az	6-10 yıl	,20364	,11776	,085
	11-15 yıl	,10672	,11404	,350
	16-20 yıl	-,02500	,12849	,846
	21 ve daha fazla	-,49534	,17284	,004*
6-10 yıl	5 yıl ve daha az	-,20364	,11776	,085
	11-15 yıl	-,09692	,08947	,280
	16-20 yıl	-,22864	,10727	,034*
	21 ve daha fazla	-,69898	,15771	,000*
11-15 yıl	5 yıl ve daha az	-,10672	,11404	,350
	6-10 yıl	,09692	,08947	,280
	16-20 yıl	-,13172	,10319	,203
	21 ve daha fazla	-,60206	,15496	,000*
16-20 yıl	5 yıl ve daha az	,02500	,12849	,846
	6-10 yıl	,22864	,10727	,034*
	11-15 yıl	,13172	,10319	,203
	21 ve daha fazla	-,47034	,16588	,005*
21 yıl ve daha fazla	5 yıl ve daha az	,49534	,17284	,004*
	6-10 yıl	,69898	,15771	,000*
	11-15 yıl	,60206	,15496	,000*
	16-20 yıl	,47034	,16588	,005*

Tablo 4.6.3. 'e göre; zaman planlamasında; 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=3,2576$) öğretmenler, 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,7622$) zamanlarını daha iyi planlamaktadır.

Tablo 4.6.3. öğretmenlerin zaman planlaması alt boyutuna göre incelendiğinde; 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 16-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan

öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 16-20 yıl ($\bar{X}=2,7872$) ve 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=3,2576$) öğretmenler, 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,5586$) zamanlarını daha iyi planlamaktadır.

Tablo 4.6.3. 'e göre zaman planlamasında; 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=3,2576$) öğretmenler, 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,6555$) zamanlarını daha iyi planlamaktadır.

Tablo 4.6.3. 'e göre zaman planlamasında; 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=3,2576$) öğretmenler, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,7872$) zamanlarını daha iyi planlamaktadır.

Tablo 4.6.3. genel olarak özetlemek gerekirse; 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğerlerine oranla zaman planlaması konusunda daha başarılı oldukları, amaçlarını net olarak belirleyip bu amaçlarını gerçekleştirmek için belirli bir süre tayin edip, bu doğrultuda kendilerini motive ederek zamanı verimli kullandıkları söylenebilmektedir.

Tablo 4.6.4. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre “Zaman tutumları” Alt boyutu Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem (I)	Mesleki Kıdem (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
5 yıl ve daha az	6-10 yıl	,03523	,11213	,754
	11-15 yıl	,06382	,10859	,557
	16-20 yıl	-,06853	,12234	,576
	21 ve daha fazla	-,41514	,16458	,012*
6-10 yıl	5 yıl ve daha az	-,03523	,11213	,754
	11-15 yıl	,02859	,08519	,737
	16-20 yıl	-,10376	,10215	,311
	21 ve daha fazla	-,45037	,15017	,003*
11-15 yıl	5 yıl ve daha az	-,06382	,10859	,557
	6-10 yıl	-,02859	,08519	,737
	16-20 yıl	-,13235	,09825	,179
	21 ve daha fazla	-,47896	,14755	,001*
16-20 yıl	5 yıl ve daha az	,06853	,12234	,576
	6-10 yıl	,10376	,10215	,311
	11-15 yıl	,13235	,09825	,179
	21 ve daha fazla	-,34661	,15795	,029*
21 ve daha fazla	5 yıl ve daha az	,41514	,16458	,012*
	6-10 yıl	,45037	,15017	,003*
	11-15 yıl	,47896	,14755	,001*
	16-20 yıl	,34661	,15795	,029*

*p<0,05

Tablo 4.6.4.’e göre; zaman tutumunda; 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=2,8810$) öğretmenler, 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,4658$) zamanlarını daha tutumlu kullanmaktadırlar.

Tablo 4.6.4.’e bakıldığında zaman tutumunda; 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık

olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=2,8810$) öğretmenler, 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,4306$) zamanlarını daha tutumlu kullanmaktadırlar.

Tablo 4.6.4.'e göre; zaman tutumunda; 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=2,8810$) öğretmenler, 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,4020$) zamanlarını daha tutumlu kullanmaktadırlar.

Sonuçlara göre; zaman tutumunda; 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=2,8810$) öğretmenler, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,5343$) zamanlarını daha tutumlu kullanmaktadırlar.

Tablo 4.6.4 genel olarak incelendiğinde; 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına oranla zamanlarını daha tutumlu kullandıkları, küçük işler için karar verme süreçlerinin daha kısa olduğu, boş zamanlarını daha iyi değerlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 4.6.5. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre “Zaman harcattıncılar” Alt boyutu Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem (I)	Mesleki Kıdem (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
5 yıl ve daha az	6-10 yıl	,20278	,10409	,052
	11-15 yıl	,17819	,10080	,078
	16-20 yıl	,10865	,11357	,340
	21 ve daha fazla	-,26496	,15278	,084
6-10 yıl	5 yıl ve daha az	-,20278	,10409	,052
	11-15 yıl	-,02459	,07908	,756
	16-20 yıl	-,09413	,09482	,322
	21 ve daha fazla	-,46774	,13940	,001*
11-15 yıl	5 yıl ve daha az	-,17819	,10080	,078
	6-10 yıl	,02459	,07908	,756
	16-20 yıl	-,06954	,09121	,446
	21 ve daha fazla	-,44315	,13697	,001*
16-20 yıl	5 yıl ve daha az	-,10865	,11357	,340
	6-10 yıl	,09413	,09482	,322
	11-15 yıl	,06954	,09121	,446
	21 ve daha fazla	-,37361	,14662	,011*
21 ve daha fazla	5 yıl ve daha az	,26496	,15278	,084
	6-10 yıl	,46774	,13940	,001*
	11-15 yıl	,44315	,13697	,001*
	16-20 yıl	,37361	,14662	,011*

*p<0,05

Tablo 4.6.5.'e göre mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerle diğer gruptaki öğretmenler arasında genel zaman yönetiminin zaman harcattırıcılar alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla öğretmenler ile mesleki kıdemleri 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenler arasında ortalamaları bakımından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna göre 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,5111$) 6-10 yıl ($\bar{X}=3,0434$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3,0680$) ve 16-20 yıllık ($\bar{X}=3,1375$) mesleki kıdemlere sahip öğretmenlere göre zaman harcattırıcı unsurlardan daha az etkilenmektedir.

Tablo 4.6.6. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre “Genel Zaman Yönetimi” Becerilerini Gösteren LSD Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem (I)	Mesleki Kıdem (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
5 yıl ve daha az	6-10 yıl	,15232	,09474	,109
	11-15 yıl	,10952	,09175	,234
	16-20 yıl	-,00875	,10337	,933
	21 ve daha fazla	-,42053	,13905	,003*
6-10 yıl	5 yıl ve daha az	-,15232	,09474	,109
	11-15 yıl	-,04280	,07198	,553
	16-20 yıl	-,16107	,08631	,063
	21 ve daha fazla	-,57285	,12688	,000*
11-15 yıl	5 yıl ve daha az	-,10952	,09175	,234
	6-10 yıl	,04280	,07198	,553
	16-20 yıl	-,11827	,08302	,155
	21 ve daha fazla	-,53005	,12467	,000*
16-20 yıl	5 yıl ve daha az	,00875	,10337	,933
	6-10 yıl	,16107	,08631	,063
	11-15 yıl	,11827	,08302	,155
	21 ve daha fazla	-,41177	,13345	,002*
21 ve daha fazla	5 yıl ve daha az	,42053	,13905	,003*
	6-10 yıl	,57285	,12688	,000*
	11-15 yıl	,53005	,12467	,000*
	16-20 yıl	,41177	,13345	,002*

*p<0,05

Tablo 4.6.6.'ya göre genel zaman yönetiminde; 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=3,19$) öğretmenler, 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,77$) genel zaman yönetimi konusunda daha başarılıdırlar.

Tablo 4.6.6. sonucuna göre; genel zaman yönetiminde; 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=3,19$) öğretmenler, 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,62$) genel zaman yönetimi konusunda daha başarılıdırlar.

Analiz sonucuna göre; genel zaman yönetiminde; 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=3,19$) öğretmenler, 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,66$) genel zaman yönetimi konusunda daha başarılıdırlar.

Tablo 4.6.6.'ya bakıldığında genel zaman yönetiminde; 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=3,19$) öğretmenler, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,78$) zamanlarını daha tutumlu kullanmaktadırlar. Tablo genel olarak incelendiğinde; 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler diğerlerine göre zamanlarını daha iyi yönettikleri, planlama konusunda daha başarılı oldukları, zaman kaybettirici unsurlardan daha az etkilendikleri söylenebilir.

4.7. Öğretmenlerin Genel İş Doyumları ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Burada araştırmaya katılan öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği'nin genelinden ve her bir alt boyutundan aldıkları puanların betimsel istatistikleri, T-Testi ve ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7.1. Öğretmenlerin İş Doyumları ve Alt Boyutlarına Verdiği Cevapların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n	\bar{X}	S
İçsel Doyum	295	3,6081	,68914
Dışsal Doyum	295	3,4215	,79943
Genel	295	3,5148	,70137

Tablo 4.7.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler anket sorularına içsel doyum bakımından genel olarak “Memnunum” yanıtını vermekte ($\bar{X}=3,6081$) içsel iş doyumlarını yüksek olarak değerlendirilmektedir. (İçsel doyum puanı>3). Aynı şekilde öğretmenler verdikleri cevaplara dışsal doyum bakımından da “Memnunum” cevabını vermekte ($\bar{X}=3,4215$) dışsal iş doyumlarını yüksek olarak değerlendirmektedir. (Dışsal doyum puanı>3). Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel iş doyumuna baktığımızda ise anket sorularına genel olarak “Memnunum” yanıtını vermekte ($\bar{X}=3,5148$) , iş doyumları yüksek olarak değerlendirilmektedir.(Genel İş Doyumu Puanı>3) Ayrıca içsel doyumun ortalama puanı dışsal doyum puanına göre daha yüksektir. Başka bir deyişle, çalışma grubundaki öğretmenlerin en fazla içsel doyum boyutunda doyuma ulaştıkları söylenebilir. İş doyumunu alt boyutlarının standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılım içsel doyum (s=0.689) alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Bu bilgilerden hareketle “sosyal hizmetler, otorite, sorumluluk, çalışma koşulları, iş arkadaşları ile olan ilişkiler, başarı vb. konular kişilerin iş doyum düzeylerini genel olarak arttırdığı görülmüştür.”

4.8. Öğretmenlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Genel İş Doyumu ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıdaki tabloda araştırmaya konu olan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre genel iş doyumu ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler ve bağımsız gruplar t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.8.1. İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	T	p
İçsel Doyum	Kadın	280	3,5841	,68894	293	-2,607	,010*
	Erkek	15	4,0556	,53699			
Dışsal Doyum	Kadın	280	3,3950	,79641	293	-2,484	,014*
	Erkek	15	3,9167	,70973			
Genel İş Doyumu	Kadın	280	3,4895	,69839	293	-2,700	,007*
	Erkek	15	3,9861	,59946			

P<0.05*

Tablo 4.8.1. incelendiğinde öğretmenlerin genel iş doyumunun “İçsel Doyum” alt boyutuna ilişkin oluşan puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. (t_{293})= -2,607 p<0.05. Dolayısıyla erkeklerin içsel doyum puanları ortalaması (\bar{X} =4,0556) kadınların içsel doyum puanları ortalamasından (\bar{X} =3,5841) büyük olduğu için içsel doyuma ilişkin konularda erkekler kadınlara oranla daha olumlu olduğu söylenebilir. Tablo dışsal doyum alt boyutuna göre incelendiğinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. (t_{293})= -2,484 p<0.05. Erkeklerin dışsal doyum puanları ortalaması (\bar{X} =3,9167) kadınların dışsal doyum puanları ortalamasından (\bar{X} =3,3950) yüksek olduğu için erkekler dışsal doyum bakımından kadınlara karşı daha olumludur.

Tablo 4.8.1. cinsiyet değişkenine göre genel iş doyumu üzerinden incelendiğinde cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. (t_{293})= -2,700 p<0.05 Yani erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre genel iş doyumları açısından daha memnunnlardır.

4.9. Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre İş Doyumlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya konu olan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre genel iş doyumunu ve alt boyutları puanlarına ait betimsel istatistikler, ANOVA tabloları ve LSD tabloları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.9.1. Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Yaş	n	\bar{X}	S
İçsel Doyum	30 yaş ve daha az	104	3,51	,75555
	31-40 yaş	136	3,58	,59904
	41-50 yaş	50	3,82	,69779
	51-60 yaş	5	4,01	1,04317
	Toplam	295	3,60	,68914
Dışsal Doyum	30 yaş ve daha az	104	3,21	,81166
	31-40 yaş	136	3,44	,72318
	41-50 yaş	50	3,72	,82976
	51-60 yaş	5	4,15	1,02470
	Toplam	295	3,42	,79943
Genel İş Doyumu	30 yaş ve daha az	104	3,36	,74093
	31-40 yaş	136	3,51	,61243
	41-50 yaş	50	3,77	,73030
	51-60 yaş	5	4,08	1,01122
	Toplam	295	3,51	,70137

Tablo 4.9.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre “içsel doyum” alt boyutunun ortalamaları incelendiğinde; en yüksek $\bar{X}= 4,01$ ile 51-60 yaş grubu aralığında en düşük $\bar{X}= 3,51$ ile 30 yaş ve daha az grubunda olduğu görülmektedir. İçsel doyuma ilişkin anket sorularına verilen cevaplarda en homojen dağılım 0,599 ile 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Tablo dışsal doyum alt boyutuna göre incelendiğinde ise en yüksek $\bar{X}= 4,15$ ile 51-60 yaş aralığında en düşük $\bar{X}= 3,21$ ile 30 yaş ve daha az yaş aralığında olduğu görülmüştür. Dışsal doyuma ilişkin sorulara verilen cevaplarda en homojen dağılım 0,72 standart sapma ile 31-40 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Diğer ortalamalar bu iki değer arasındadır.

Tablo 4.9.1. genel iş doyumunu üzerinden incelendiğinde ise en yüksek $\bar{X}= 4,08$ ile 51-60 yaş grubu aralığında en düşük $\bar{X}=3,36$ ile 30 yaş ve daha az yaş grubunda olduğu; genel doyum sorularına verilen cevaplara ilişkin en homojen dağılım 0,61 standart sapma ile 31-40 yaş grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9.2. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puanlarının “Yaş” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İçsel Doyum	Gruplararası	4,173	3	1,391	2,988	,031
	Gruplariçi	135,453	291	,465		
	Toplam	139,627	294			
Dışsal Doyum	Gruplararası	11,494	3	3,831	6,321	,000
	Gruplariçi	176,396	291	,606		
	Toplam	187,890	294			
Genel İş Doyumu	Gruplararası	7,222	3	2,407	5,098	,002
	Gruplariçi	137,403	291	,472		
	Toplam	144,624	294			

*p<0,05

Öğretmenlerin iş doyumunu ölçeği puanlarının “yaş” değişkenine göre yukarıdaki tablo incelendiğinde içsel doyum alt boyutunda, dışsal doyum alt puanında ve genel iş doyumunu puanlarında yaşlara göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($F_{3;291}=2,988$ $p<0,05$), ($F_{3;291}=6,321$ $p<0,05$), ($F_{3;291}=5,098$ $p<0,05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değiştikçe iş doyumları da anlamlı olarak değişmektedir. Yaş grupları arasında oluşan bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için aşağıdaki tablolarda LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.9.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puanlarının İçsel Doyum Alt Boyutuna İlişkin “Yaş” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

Yaş (I)	Yaş (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
30 yaş ve daha az	31-40	-,06484	,08887	,466
	41-50	-,30940	,11741	,009*
	51-60	-,49940	,31236	,111
31-40	30 yaş ve daha az	,06484	,08887	,466
	41-50	-,24456	,11284	,031*
	51-60	-,43456	,31067	,163
41-50	30 yaş ve daha az	,30940	,11741	,009*
	31-40	,24456	,11284	,031*
	51-60	-,19000	,32001	,553
51-60	30 yaş ve daha az	,49940	,31236	,111
	31-40	,43456	,31067	,163
	41-50	,19000	,32001	,553

*p<0,05

Tablo 4.9.3. içsel doyum alt boyutuna göre incelendiğinde; 30 ve daha az yaşa sahip olan öğretmenler ile 31-40 ve 51-60 yaşlarındaki öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 41-50 yaşlarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 41-50 yaşlarındaki ($\bar{X}=3,8267$) öğretmenler, 30 ve daha az yaşa sahip olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,5173$) daha fazla içsel doyuma ulaşmışlardır.

Tablo 4.9.3.’e göre 31-40 yaşlarındaki öğretmenler ile 51-60 yaşlarındaki öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 41-50 yaşlarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 41-50 yaşlarındaki ($\bar{X}=3,8267$) öğretmenler, 31-40 yaşlarındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,5821$) daha fazla içsel doyuma ulaşmışlardır.

Tablo 4.9.3.’e bakıldığında içsel doyum olarak; 41-50 yaşlarındaki öğretmenler ile 51-60 yaşlarındaki öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 4.9.3. genel olarak incelendiğinde; öğretmenlerin yaşları ilerledikçe (41-50 yaş aralığı grubuna kadar) diğerlerine göre daha fazla içsel doyuma ulaştıkları, diğer yaş grupları arasında ortalamalar arasında herhangi bir farklılığın bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 4.9.4. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Dışsal Doyum Alt Boyutuna İlişkin “Yaş” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

Yaş (I)	Yaş (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
30 yaş ve daha az	31-40	-,22367	,10142	,028*
	41-50	-,50262	,13399	,000*
	51-60	-,93262	,35646	,009*
31-40	30 yaş ve daha az	,22367	,10142	,028*
	41-50	-,27895	,12877	,031*
	51-60	-,70895	,35453	,046*
41-50	30 yaş ve daha az	,50262	,13399	,000*
	31-40	,27895	,12877	,031*
	51-60	-,43000	,36518	,240
51-60	30 yaş ve daha az	,93262	,35646	,009*
	31-40	,70895	,35453	,046*
	41-50	,43000	,36518	,240

*p<0,05

Tablo 4.9.4. dışsal doyum alt boyutuna göre incelendiğinde; 30 ve daha az yaşa sahip olan öğretmenler ile 31-40, 41-50 ve 51-60 yaşlarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 30 ve daha az yaşa sahip olan ($\bar{X}=3,2174$) öğretmenler, 31-40 ($\bar{X}=3,4410$), 41-50 ($\bar{X}=3,7200$) ve 51-60 ($\bar{X}=4,1500$) yaşlarındaki öğretmenlere göre daha az dışsal doyuma ulaşmışlardır.

Tablo 4.9.4. 'e göre, 31-40 yaşlarındaki öğretmenler ile 41-50 ve 51-60 yaşlarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 31-40 yaşlarındaki ($\bar{X}=3,4410$) öğretmenler, 41-50 ($\bar{X}=3,7200$) ve 51-60 ($\bar{X}=4,1500$) yaşlarındaki öğretmenlere göre daha az dışsal doyuma ulaşmışlardır.

Tablo 4.9.4. 'e bakıldığında dışsal doyum olarak; 41-50 yaşlarındaki öğretmenler ile 51-60 yaşlarındaki öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Özetle öğretmenlerin yaşları arttıkça doğrusal olarak dışsal doyuma ulaşma oranlarının arttığı söylenebilir.

Tablo 4.9.5.Öğretmenlerin Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının “Yaş” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

Yaş (I)	Yaş (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
30 yaş ve daha az	31-40	-,14426	,08951	,108
	41-50	-,40601	,11825	,001*
	51-60	-,71601	,31460	,024*
31-40	30 yaş ve daha az	,14426	,08951	,108
	41-50	-,26176	,11365	,022*
	51-60	-,57176	,31290	,069
41-50	30 yaş ve daha az	,40601	,11825	,001*
	31-40	,26176	,11365	,022*
	51-60	-,31000	,32230	,337
51-60	30 yaş ve daha az	,71601	,31460	,024*
	31-40	,57176	,31290	,069
	41-50	,31000	,32230	,337

*p<0,05

Tablo 4.9.5. analiz sonucuna göre; ortalama iş doyumunu olarak; 30 ve daha az yaşa sahip olan öğretmenler ile 31-40 yaşlarındaki öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 41-50 ve 51-60 yaşlarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 30 ve daha az yaşa sahip olan ($\bar{X}=3,3673$) öğretmenler, 41-50 ($\bar{X}=3,7733$) ve 51-60 ($\bar{X}=4,0833$) yaşlarındaki öğretmenlere göre daha az iş doyumuna ulaşmışlardır.

Tablo 4.9.5'e göre ortalama iş doyumunu olarak; 31-40 yaşlarındaki öğretmenler ile 51-60 yaşlarındaki öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 41-50 yaşlarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 31-40 yaşlarındaki ($\bar{X}=3,5116$) öğretmenler, 41-50 ($\bar{X}=3,7733$) yaşlarındaki öğretmenlere göre daha az iş doyumuna ulaşmışlardır.

Tablo 4.9.5'e bakıldığında ortalama iş doyumunu olarak; 41-50 yaşlarındaki öğretmenler ile 51-60 yaşlarındaki öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 4.9.5. genel olarak incelendiğinde; öğretmenlerin yaşı ilerledikçe (41-50 yaş grubuna kadar) iş doyumuna ulaşma oranı artmaktadır.

4.10. Öğretmenlerin “Medeni Durum” Değişkenine Göre İş Doyumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıdaki tabloda araştırmaya konu olan okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre genel iş doyum ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler ve bağımsız gruplar t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10.1 İş Doyumu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	n	\bar{X}	S	sd	T	p
İçsel Doyum	Evli	164	3,7137	,64615	293	2,985	0,003*
	Bekâr	131	3,4758	,72032			
Dışsal Doyum	Evli	164	3,5448	,77417	293	3,003	0,003*
	Bekâr	131	3,2672	,80664			
Genel İş Doyumu	Evli	164	3,6292	,65992	293	3,184	0,002*
	Bekâr	131	3,3715	,72749			

p<0.05*

Tablo 4.10.1. incelendiğinde öğretmenlerin genel iş doyumunun “İçsel Doyum” alt boyutuna ilişkin oluşan puanlar medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. (t_{293})= 2,985 p<0.05. Buna göre medeni durumu evli olan öğretmenlerin içsel doyum puanları ortalaması (\bar{X} =3,7137) bekârların içsel doyum puanları ortalamasından (\bar{X} =3,4758) büyük olduğu için içsel doyuma ilişkin konularda evli olan öğretmenler bekâr öğretmenlere oranla daha pozitif olduğu söylenebilir. Tablo dışsal doyum alt boyutuna göre incelendiğinde, medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. (t_{293})= 3,003 p<0.05. Medeni durumu evli olan öğretmenlerin dışsal doyum puanları ortalaması (\bar{X} =3,5448) bekâr öğretmenlerin dışsal doyum puanları ortalamasından (\bar{X} =3,2672) yüksek olduğundan evliler bekârlara göre dışsal doyum bakımından daha olumludur.

Tablo 4.10.1. genel iş doyumunu üzerinden incelendiğinde; öğretmenlerin medeni durumları genel iş doyumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. (t_{293})= 3,184 p<0.05. Buna göre yine evli olan öğretmenler bekârlara oranla genel iş doyumları daha olumludur.

Sonuç olarak hem içsel doyum alt boyutu hem dışsal doyum alt boyutu hem de genel iş doyumunu puanlarının medeni duruma göre farklılıklar oluşturduğunu, medeni durum değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı bulunduğunu, evli olan öğretmenlerin bekârlara oranla iş doyumlarının daha yüksek olduğunu %95 güven seviyesinde söyleyebiliriz.

4.11. Öğretmenlerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre İş Doyumlarına Yönelik Bulgular ve Yorum

Aşağıdaki tablolarda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre genel iş doyumunu ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklere, ANOVA ve LSD testlerine ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.11.1 Öğretmenlerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S
İçsel Doyum	Meslek Lisesi	60	3,2535	,70356
	Ön lisans	83	3,4408	,72046
	Lisans	121	3,7617	,56225
	Yüksek Lisans	31	4,1425	,52757
	Toplam	295	3,6081	,68914
Dışsal Doyum	Meslek Lisesi	60	3,0333	,83166
	Ön lisans	83	3,3358	,76657
	Lisans	121	3,5505	,69059
	Yüksek Lisans	31	3,8986	,87459
	Toplam	295	3,4215	,79943
Genel İş Doyumu	Meslek Lisesi	60	3,1434	,71381
	Ön lisans	83	3,3883	,70686
	Lisans	121	3,6561	,58211
	Yüksek Lisans	31	4,0205	,65782
	Toplam	295	3,5148	,70137

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre “içsel doyum” alt boyutunun ortalamaları incelendiğinde; en yüksek $\bar{X}= 4,1425$ ile 51-60 yüksek lisans, en düşük $\bar{X}=3,2535$ ile meslek lisesi grubunda olduğu görülmektedir. Diğer grupların ortalamaları bu iki değer arasındadır. İçsel doyuma ilişkin anket sorularına verilen cevaplarda en homojen dağılım 0,52757 ile yüksek lisans grubunda olduğu görülmektedir. Tablo dışsal doyum alt boyutuna göre incelendiğinde ise en yüksek $\bar{X}= 3,8986$ ile yüksek lisans grubunda, en düşük $\bar{X}=3,0333$ ile meslek lisesi grubunda olduğu görülmüştür. Dışsal doyuma ilişkin sorulara verilen cevaplarda en homojen dağılım 0,69059 standart sapma ile lisans mezunu öğretmenlerde olduğu görülmüştür. Diğer grupların ortalamaları bu iki değer arasındadır. Tablo 4.11.1. genel iş doyumunu üzerinden incelendiğinde ise en yüksek $\bar{X}= 4,0205$ ile yüksek lisans mezunlarında en düşük $\bar{X}=3,1434$ ile Meslek lisesi mezunlarında olduğu; genel doyum sorularına verilen cevaplara ilişkin en homojen dağılım 0,58211 standart sapma ile lisans mezunu öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11.1. genel olarak incelendiğinde ortalamalara bakacak olursak eğitim durumu meslek lisesinden yüksek lisansa doğru ilerledikçe ortalamaların arttığını yani içsel doyum dışsal doyum ve genel iş doyum puanlarının arttığını kabaca söylemek mümkündür. Ancak ortalamalar arasında farklılığın bulunup bulunmadığını, ortalamalardaki yükselmenin istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığını anlamak için ANOVA tablosuna bakmamız gerekmektedir.

Tablo 4.11.2. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puanlarının “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İçsel Doyum	Gruplar arası	21,574	3	7,191	17,727	,000*
	Gruplar içi	118,052	291	,406		
	Toplam	139,627	294			
Dışsal Doyum	Gruplar arası	18,719	3	6,240	10,733	,000*
	Gruplar içi	169,171	291	,581		
	Toplam	187,890	294			
Genel İş Doyumu	Gruplar arası	19,948	3	6,649	15,519	,000*
	Gruplar içi	124,677	291	,428		
	Toplam	144,624	294			

*p<0,05

Öğretmenlerin iş doyumu ölçeği puanlarının “Eğitim Durumu ” değişkenine göre yukarıdaki tablo 4.11.2. incelendiğinde içsel doyum alt boyutunda, dışsal doyum alt puanında ve genel iş doyumu puanlarında eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. ($F_{3,291}=17,727$ $p<0,05$), ($F_{3,291}=10,733$ $p<0,05$), ($F_{3,291}=15,519$ $p<0,05$). Dolayısıyla, öğretmenlerin eğitim durumları farklılaştıkça iş doyumları da istatistiki açıdan anlamlı olarak değişmekte olduğu sonucuna varabiliriz. Oluşan bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu öğrenebilmemiz için aşağıdaki tablolarda LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.11.3. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puanlarının İçsel Doyum Alt Boyutuna İlişkin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

Eğitim Durumu (I)	Eğitim Durumu (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
Meslek Lisesi	Ön lisans	-,18723	,10793	,084
	Lisans	-,50817	,10057	,000*
	Yüksek Lisans	-,88894	,14088	,000*
Ön lisans	Meslek Lisesi	,18723	,10793	,084
	Lisans	-,32094	,09078	,000*
	Yüksek Lisans	-,70171	,13407	,000*
Lisans	Meslek Lisesi	,50817	,10057	,000*
	Ön lisans	,32094	,09078	,000*
	Yüksek Lisans	-,38077	,12822	,003*
Yüksek Lisans	Meslek Lisesi	,88894	,14088	,000*
	Ön lisans	,70171	,13407	,000*
	Lisans	,38077	,12822	,003*

* $p<0,05$

Tablo 4.11.3. içsel doyum alt boyutuna göre incelendiğinde meslek lisesi mezunu olan öğretmenler ile ön lisans mezunu olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Bunun sonucunda meslek lisesi mezunu ($\bar{X}=3,2535$) öğretmenler, lisans ($\bar{X}=3,7617$) ve yüksek lisans mezunu ($\bar{X}=4,1425$) öğretmenlere göre daha az içsel doyuma ulaşmışlardır.

Tablo 4.11.3. bakıldığında içsel doyum olarak; ön lisans mezunu olan öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda ön lisans mezunu ($\bar{X}=3,4408$) öğretmenler, lisans ($\bar{X}=3,7617$) ve yüksek lisans mezunu ($\bar{X}=4,1425$) öğretmenlere göre daha az içsel doyuma ulaşmışlardır.

Tablo 4.11.3.'e göre lisans mezunu olan öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda lisans mezunu ($\bar{X}=3,7617$) öğretmenler, yüksek lisans mezunu ($\bar{X}=4,1425$) öğretmenlere göre daha az içsel doyuma ulaşmışlardır.

Tablo 4.11.3. genel olarak incelendiğinde; öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça doğrusal olarak içsel doyum puanlarının da arttığı, daha fazla içsel doyuma ulaştıkları söylenebilir.

Tablo 4.11.4. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Dışsal Doyum Alt Boyutuna İlişkin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

Eğitim Durumu (I)	Eğitim Durumu (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	p
Meslek Lisesi	Ön lisans	-,30251	,12920	,020*
	Lisans	-,51714	,12039	,000*
	Yüksek Lisans	-,86528	,16865	,000*
Ön lisans	Meslek Lisesi	,30251	,12920	,020*
	Lisans	-,21463	,10867	,049*
	Yüksek Lisans	-,56277	,16049	,001*
Lisans	Meslek Lisesi	,51714	,12039	,000*
	Ön lisans	,21463	,10867	,049*
	Yüksek Lisans	-,34815	,15348	,024*
Yüksek Lisans	Meslek Lisesi	,86528	,16865	,000*
	Ön lisans	,56277	,16049	,001*
	Lisans	,34815	,15348	,024*

*p<0,05

Tablo 4.11.4. dışsal doyum alt boyutuna göre incelendiğinde; meslek lisesi mezunu olan öğretmenler ile ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda meslek lisesi mezunu ($\bar{X}=3,0333$) öğretmenler, ön lisans ($\bar{X}=3,3358$), lisans ($\bar{X}=3,5505$) ve yüksek lisans mezunu ($\bar{X}=3,8986$) öğretmenlere göre daha az dışsal doyuma ulaşmışlardır.

Tablo 4.11.4.’e göre dışsal doyum olarak; ön lisans mezunu olan öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda ön lisans mezunu ($\bar{X}=3,3358$) öğretmenler, lisans ($\bar{X}=3,5505$) ve yüksek lisans mezunu ($\bar{X}=3,8986$) öğretmenlere göre daha az dışsal doyuma ulaşmışlardır.

Dışsal doyum alt boyutuna göre lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda lisans mezunu ($\bar{X}=3,5505$) öğretmenler, yüksek lisans mezunu ($\bar{X}=3,8986$) öğretmenlere göre daha az dışsal doyuma ulaşmışlardır.

Tablo 4.11.4. genel olarak; öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça dışsal doyumlarının da doğrusal olarak arttığını söyleyebiliriz.

Tablo 4.11.5. Öğretmenlerin Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

Eğitim Durumu (I)	Eğitim Durumu (J)	Farkların Ortalaması (I-J)	Standart Hata	P
Meslek Lisesi	Ön lisans	-,24487	,11092	,028*
	Lisans	-,51266	,10335	,000*
	Yüksek Lisans	-,87711	,14478	,000*
Ön lisans	Meslek Lisesi	,24487	,11092	,028*
	Lisans	-,26779	,09329	,004*
	Yüksek Lisans	-,63224	,13778	,000*
Lisans	Meslek Lisesi	,51266	,10335	,000*
	Ön lisans	,26779	,09329	,004*
	Yüksek Lisans	-,36446	,13176	,006*
Yüksek Lisans	Meslek Lisesi	,87711	,14478	,000*
	Ön lisans	,63224	,13778	,000*
	Lisans	,36446	,13176	,006*

*p<0,05

Tablo 4.11.5. genel iş doyumunu üzerinden incelendiğinde; meslek lisesi mezunu olan öğretmenler ile ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda meslek lisesi mezunu ($\bar{X}=3,1434$) öğretmenler, ön lisans ($\bar{X}=3,3883$), lisans ($\bar{X}=3,6561$) ve yüksek lisans mezunu ($\bar{X}=4,0205$) öğretmenlere göre daha az iş doyumuna ulaşmışlardır.

Ön lisans mezunu olan öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında genel iş doyumları bakımından farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda ön lisans mezunu ($\bar{X}=3,3883$) öğretmenler, lisans ($\bar{X}=3,6561$) ve yüksek lisans mezunu ($\bar{X}=4,0205$) öğretmenlere göre daha az iş doyumuna ulaşmışlardır.

Tabloya 4.11.5.'e bakıldığında; lisans mezunu olan öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda lisans mezunu ($\bar{X}=3,6561$) öğretmenler, yüksek lisans mezunu ($\bar{X}=4,0205$) öğretmenlere göre daha az iş doyumuna ulaşmışlardır.

Tablo 4.11.5. genel olarak incelendiğinde; öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça genel iş doyumlarının da arttığını, daha fazla iş doyumuna ulaştıkları söylenebilir.

4.12. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem ” Değişkenine Göre Genel İş Doyumları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre genel iş doyumları ve alt boyutları puanlarına ilişkin betimsel istatistikler, ANOVA ve LSD testlerine ilişkin tablolara yer verilmiş, sonuçlar yorumlanmıştır.

Tablo 4.12.1. Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	S
İçsel Doyum	5 yıl ve daha az	39	3,7521	,76579
	6-10 yıl	83	3,4403	,71826
	11-15 yıl	103	3,5574	,59569
	16-20 yıl	52	3,6106	,59150
	21 yıl ve daha fazla	18	4,3519	,67006
	Toplam	295	3,6081	,68914
Dışsal Doyum	5 yıl ve daha az	39	3,3617	,90292
	6-10 yıl	83	3,2259	,77313
	11-15 yıl	103	3,3870	,73511
	16-20 yıl	52	3,5481	,63117
	21 yıl ve daha fazla	18	4,2847	,93227
	Toplam	295	3,4215	,79943
Genel İş Doyumu	5 yıl ve daha az	39	3,5569	,80260
	6-10 yıl	83	3,3331	,69805
	11-15 yıl	103	3,4722	,62052
	16-20 yıl	52	3,5793	,55047
	21 yıl ve daha fazla	18	4,3183	,79066
	Toplam	295	3,5148	,70137

Öğretmenlerin içsel doyumları puanları mesleki kıdeme göre ortalamaları incelendiğinde en yüksek $\bar{X}=4,3519$ ile mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olanlarda en düşük $\bar{X}= 3,4403$ ile 6-10 yıl grubunda olduğu görülmektedir. İçsel doyumlara ilişkin en homojen dağılım ise 0,59150 standart sapma ile 16-20 yıl grubunda olduğu görülmektedir. Dışsal doyumlara ilişkin veriler incelendiğinde en yüksek $\bar{X}= 4,2847$ ile mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olanlarda en düşük $\bar{X}=3,2259$ ile 11-15 yıl grubunda olduğu söylenebilir. Dışsal doyumlara verilen yanıtlara ilişkin en homojen dağılım ise 0,63117 standart sapmayla 16-20 yıl grubuna aittir. Tablo genel iş doyumu üzerinden incelendiğinde ise en yüksek $\bar{X}=4,3183$ ile 21 yıl ve daha fazla olan grupta, en düşük $\bar{X}= 3,3331$ ile 6-10 yıl grubunda olduğu gözlenmiştir. Genel iş doyumlarına verilen yanıtlara ilişkin en homojen dağılım 0,55047 standart sapma ile 16-20 yıl grubuna ait olduğu görülmektedir.

Tablo ortalamalar bakımından genel olarak incelendiğinde 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olan bireyler gerek içsel gerek dışsal gerekse genel iş doyumu konularında ortalamaları yüksek olduğu için daha olumludurlar. Ancak istatistiki açıdan da doğruluğunu teyit etmek açısından öncelikle gruplar arasında farklılık olup olmadığını test etmemiz için ANOVA tablosunu incelememiz gerekmektedir.

Tablo 4.12.2. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puanlarının “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İçsel Doyum	Gruplar arası	13,368	4	3,342	7,676	,000*
	Gruplar içi	126,259	290	,435		
	Toplam	139,627	294			
Dışsal Doyum	Gruplar arası	17,684	4	4,421	7,532	,000*
	Gruplar içi	170,206	290	,587		
	Toplam	187,890	294			
Genel İş Doyumu	Gruplar arası	14,833	4	3,708	8,286	,000*
	Gruplar içi	129,791	290	,448		
	Toplam	144,624	294			

*p<0,05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumu puanları mesleki kıdeme göre incelendiğinde gruplar arasında hem içsel doyum alt boyutunda hem dışsal doyum alt boyutunda hem de genel iş doyumu bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. ($F_{4;290}=7,676$ $p<0,05$), ($F_{4;290}=7,532$ $p<0,05$), ($F_{4;290}=8,286$ $p<0,05$). Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri değiştikçe iş doyum puanları da anlamlı olarak değişmektedir. Gruplar arasında oluşan bu değişimlerin hangi gruplardan kaynaklandığı öğrenebilmemiz için LSD testleri uygulanmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Tablo 4.12.3. Öğretmenlerin Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının İçsel Doyum Alt Boyutuna İlişkin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Farkların Ortalaması	Standart Hata	p
5 yıl ve daha az	6-10 yıl	,31183	,12810	,016*
	11-15 yıl	,19469	,12406	,118
	16-20 yıl	,14156	,13977	,312
	21 ve daha fazla	-,59972	,18802	,002*
6-10 yıl	5 yıl ve daha az	-,31183	,12810	,016*
	11-15 yıl	-,11714	,09733	,230
	16-20 yıl	-,17027	,11670	,146
	21 ve daha fazla	-,91155	,17156	,000*
11-15 yıl	5 yıl ve daha az	-,19469	,12406	,118
	6-10 yıl	,11714	,09733	,230
	16-20 yıl	-,05313	,11225	,636
	21 ve daha fazla	-,79441	,16857	,000*
16-20 yıl	5 yıl ve daha az	-,14156	,13977	,312
	6-10 yıl	,17027	,11670	,146
	11-15 yıl	,05313	,11225	,636
	21 ve daha fazla	-,74127	,18044	,000*
21 ve daha fazla	5 yıl ve daha az	,59972	,18802	,002*
	6-10 yıl	,91155	,17156	,000*
	11-15 yıl	,79441	,16857	,000*
	16-20 yıl	,74127	,18044	,000*

* $p<0,05$

Tablo 4.12.3. içsel doyum alt boyutuna göre incelendiğinde; 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 6-10 yıl ve 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 6-10 yıl ($\bar{X}=3,4403$) ve 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=4,3519$) öğretmenler, 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,7521$) daha fazla içsel doyuma ulaşmışlardır.

İçsel doyuma ilişkin; 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=4,3519$) öğretmenler, 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,4403$) daha fazla içsel doyuma ulaşmışlardır.

Tablo 4.12.3.'e bakıldığında içsel doyumda 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=4,3519$) öğretmenler, 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,5574$) daha fazla içsel doyuma ulaşmışlardır.

Mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler ile 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=4,3519$) öğretmenler, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,6106$) daha fazla içsel doyuma ulaşmışlardır.

Tablo 4.12.3. genel olarak incelendiğinde ise; 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla içsel doyuma ulaştıkları söylenebilir. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır.

Tablo 4.12.4. Öğretmenlerin Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının Dışsal Doyum Alt Boyutuna İlişkin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Farkların Ortalaması	Standart Hata	p
5 yıl ve daha az	6-10 yıl	,13582	,14873	,362
	11-15 yıl	-,02524	,14404	,861
	16-20 yıl	-,18636	,16228	,252
	21 ve daha fazla	-,92300	,21830	,000*
6-10 yıl	5 yıl ve daha az	-,13582	,14873	,362
	11-15 yıl	-,16106	,11300	,155
	16-20 yıl	-,32217	,13549	,018*
	21 ve daha fazla	-1,05882	,19919	,000*
11-15 yıl	5 yıl ve daha az	-,08473	,12578	,501
	6-10 yıl	,13910	,09868	,160
	16-20 yıl	-,10712	,11381	,347
	21 ve daha fazla	-,84608	,17091	,000*
16-20 yıl	5 yıl ve daha az	,18636	,16228	,252
	6-10 yıl	,32217	,13549	,018*
	11-15 yıl	,16111	,13033	,217
	21 ve daha fazla	-,73665	,20951	,001*
21 ve daha fazla	5 yıl ve daha az	,92300	,21830	,000*
	6-10 yıl	1,05882	,19919	,000*
	11-15 yıl	,89776	,19572	,000*
	16-20 yıl	,73665	,20951	,001*

Tablo 4.12.4. dışsal doyum alt boyutuna göre mesleki kıdemleri bakımından değerlendirildiğinde; 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=4,2847$) öğretmenler, 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,3617$) daha fazla dışsal doyuma ulaşmışlardır.

Tablo 4.12.4. veri sonuçlarına bakıldığında dışsal doyum açısından; 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 16-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler

arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 16-20 yıl ($\bar{X}=3,5481$) ve 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=4,2847$) öğretmenler, 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,2259$) daha fazla dışsal doyuma ulaşmışlardır.

Mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler ile 16-20 yıl olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=4,2847$) öğretmenler, 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,3870$) daha fazla dışsal doyuma ulaşmışlardır.

Tablo 4.12.4. incelendiğinde dışsal doyum olarak; 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=4,2847$) öğretmenler, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,5481$) daha fazla dışsal doyuma ulaşmışlardır.

Tablo 4.12.4. genel olarak incelendiğinde; 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler, diğer gruplara göre daha fazla dışsal doyuma ulaştıkları söylenebilir.

Tablo 4.12.5. Öğretmenlerin Genel İş Doyumu Ölçeği Puanlarının “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Farkların Ortalaması	Standart Hata	p
5 yıl ve daha az	6-10 yıl	,22382	,12988	,086
	11-15 yıl	,08473	,12578	,501
	16-20 yıl	-,02240	,14171	,875
	21 ve daha fazla	-,76136	,19063	,000*
6-10 yıl	5 yıl ve daha az	-,22382	,12988	,086
	11-15 yıl	-,13910	,09868	,160
	16-20 yıl	-,24622	,11832	,038*
	21 ve daha fazla	-,98518	,17394	,000*
11-15 yıl	5 yıl ve daha az	-,08473	,12578	,501
	6-10 yıl	,13910	,09868	,160
	16-20 yıl	-,10712	,11381	,347
	21 ve daha fazla	-,84608	,17091	,000*
16-20 yıl	5 yıl ve daha az	,02240	,14171	,875
	6-10 yıl	,24622	,11832	,038*
	11-15 yıl	,10712	,11381	,347
	21 ve daha fazla	-,73896	,18295	,000*
21 ve daha fazla	5 yıl ve daha az	,76136	,19063	,000*
	6-10 yıl	,98518	,17394	,000*
	11-15 yıl	,84608	,17091	,000*
	16-20 yıl	,73896	,18295	,000*

p<0,05**

Tablo 4.12.5. genel iş doyumunu üzerinden incelendiğinde; 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=4,3183$) öğretmenler, 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,5569$) daha fazla iş doyumuna ulaşmışlardır.

Tablo 4.12.5.'e bakıldığında genel iş doyumunu olarak; 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 16-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 16-20 yıl ($\bar{X}=3,5793$) ve 21 yıl ve daha fazla mesleki

kıdemi olan ($\bar{X}=4,3183$) öğretmenler, 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,3331$) daha fazla iş doyumuna ulaşmışlardır.

Tablo 4.12.5.'e göre 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=4,3183$) öğretmenler, 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,4722$) daha fazla iş doyumuna ulaşmışlardır.

Mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler ile 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında farklılık olduğunu söyleyebiliriz. Buna göre 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan ($\bar{X}=4,3183$) öğretmenler, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,5793$) daha fazla iş doyumuna ulaşmışlardır.

Tablo 4.12.5. genel olarak incelendiğinde; 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha fazla genel iş doyumuna sahip olduğunu söyleyebiliriz.

4.13. Öğretmenlerin Zaman Yönetimi ile İş Doyumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü açıklamak için Basit Korelasyon Tekniği (Pearson Korelasyon Katsayısı) uygulanmıştır. Araştırmaya konu olan verilerimiz normal dağılıma sahip olduğu için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmış ve sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.13.1. Zaman Yönetimi ve İş Doyumu Arasındaki Korelasyon Analizi

		1	2
1.Zaman Yönetimi	Pearson Korelasyon	1	,620
	Sig. (2-tailed)		,000**
2.İş Doyumu	Pearson Korelasyon	,620	1
	Sig. (2-tailed)	,000**	

p<0,05**

Tablo 4.13.1. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimleri ile iş doyumları arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu

söyleyebiliriz. $r = 0,620$ $p < 0,05$ Buradan çıkarılacak sonuç “Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimleri arttıkça iş doyumları da artmaktadır” şeklindedir. Söz konusu iki değişken arasında detarminasyon katsayısı $r^2 = 0,384$ ’tür. Bu bulgu % 38 düzeyinde ortak bir varyans olduğunun göstergesidir. Diğer bir ifade ile zaman yönetimi iş doyumunun varyansını %38 oranında açıklamaktadır. Daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak amacıyla zaman yönetimi alt boyutları ile genel iş doyumunu arasındaki korelasyona bakmamız gerekmektedir. Aşağıdaki tabloda bu bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.13.2 Zaman Yönetiminin Alt Boyutları ile İş Doyumu Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

		1	2	3	4
1.Zaman Planlaması	Pearson Korelasyon	1	,710**	0,385**	,614**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
2.Zaman Tutumları	Pearson Korelasyon	,710**	1	0,373**	,486**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
3.Zaman Harcattırıcılar	Pearson Korelasyon	0,385**	0,373**	1	0,355**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001		,000
4.İş Doyumu	Pearson Korelasyon	,614**	,486**	0,355**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	

$p < 0,05$ **

Tablo 4.13.2. incelendiğinde öğretmenlerin “zaman planlaması” ($r=0,614$ $p < 0,05$) ve “zaman tutumları” ($r=0,486$ $p < 0,05$) ile iş doyumunu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani kişilerin zaman planlama ve zaman tutumları becerileri arttıkça iş doyumları da doğrusal olarak artmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin zaman harcattırıcılar alt boyutu ile iş doyumları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. ($r=-0,355$ $p < 0,05$) Buna göre kişilerin zaman harcattırıcılara karşı koyma becerileri arttıkça iş doyumlarının da arttığını söylemek mümkündür. Analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin zaman planlaması ile zaman tutumları arasında ise; pozitif yönlü yüksek düzeyde, istatistiksel

olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir. ($r=0,710$ $p<0,05$) Bu da gösteriyor ki kişilerin zaman planlama becerileri arttıkça zaman tutumu becerileri de doğrusal olarak arttığı anlamına gelmektedir. Zaman planlama ($r=-0,385$ $p<0,05$) ve zaman tutumları becerileri ($r=-0,373$ $p<0,05$) ile zaman harcattırıcılara ilişkin korelasyona baktığımızda pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Dolayısıyla kişilerin zaman harcattırıcılara karşı koyma becerileri arttıkça zaman planlama ve zaman tutumları becerileri de artmaktadır denilebilir.

Tablo 4.13.3. İş Doyumu Alt boyutları ile Genel Zaman Yönetimi Arasındaki Korelasyon Analizi

		1	2	3
1.İçsel Doyum	Pearson Korelasyon	1	0,775	0,651
	Sig. (2-tailed)		0,000**	,000**
2.Dışsal Doyum	Pearson Korelasyon	0,775	1	0,526
	Sig. (2-tailed)	0,000**		,000**
3.Zaman Yönetimi	Pearson Korelasyon	0,651	0,526	1
	Sig. (2-tailed)	,000**	0,000**	

$p<0.05$ **

Tablo 4.13.3. incelendiğinde öğretmenlerin içsel doyum alt boyutu ile genel zaman yönetimi arasında orta düzeyde pozitif yönlü istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu söylenebilir. ($r= 0,651$ $p<0,05$) Bu durumda kişilerin genel zaman yönetimi becerileri arttıkça içsel iş doyumunu da doğrusal olarak artmaktadır.

Tablo 4.13.3. dışsal doyum alt boyutuna göre incelendiğinde ise dışsal doyum ile genel zaman yönetimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır. ($r= 0,526$ $p<0,05$). Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri arttıkça dışsal doyum düzeyleri de artmaktadır sonucuna ulaşılabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Bu araştırma kapsamında yapılan anket çalışmalarıyla, özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi saptamak ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

“Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri genel olarak ne düzeydedir?” alt probleminin sonucuna göre, öğretmenlerin yüksek seviyede zaman yönetimi (zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılar) becerilerine sahip olduklarını göstermektedir. Şahin (2014)'in yaptığı araştırmaya göre, lise düzeyi öğretmenlerinin zamanı yönetim biçimlerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Düşüncelerini ifade eden öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve eğitim değişkenleri ile ilgili anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Aynı şekilde, İlerleyen (2014)'in öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği tezinde öğretmenlerin yüksek düzeyde zaman yönetimi (zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılar) gibi becerilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin, zamanın önemi ile ilgili yeterli bilince sahip oldukları ve zamanı etkili bir şekilde kullanabildikleri görülmüştür.

Akbaş, Karagöz, Kınır ve Mesci (2010), araştırmalarında, “Zaman nasıl etkin kullanılabilir?” sorusu altında bazı faktörler belirlemiştir. Düzce Üniversitesi'ndeki bu araştırma sonuçlarına göre zaman ile ilgili üretilen tüm düşünceler bazı değişkenlere göre farklılıklar göstermiştir. Çalışanlar ancak zaman tuzaklarına düşmemeye önem verdiklerinde zamanlarını daha etkin nasıl idare edebileceklerini öğrenebilecekleri kanısına varılmıştır.

“Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt probleminin sonucuna göre, öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri cinsiyete, medeni duruma anlamlı bir şekilde değişmiş fakat etki düzeylerinin çok düşük olduğu kanaatine varılmıştır. Öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerinin eğitim düzeylerine, yaşlarına ve mesleki kıdemlerine bağlı

olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenler, meslek lisesi mezunlarına göre zamanlarını daha iyi planlamaktadır.

“Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları genel olarak ne düzeydedir?” alt probleminin sonucuna göre, öğretmenlerin yüksek düzeyde iş doyumuna (içsel doyum ve dışsal doyum) sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin anket sorularına içsel doyum bakımından genel olarak “Memnunum” yanıtını vermekte içsel iş doyumlarını yüksek olarak değerlendirilmektedir. Aynı şekilde öğretmenler verdikleri cevaplara dışsal doyum bakımından da “Memnunum” cevabını vermekte, dışsal iş doyumlarını yüksek olarak değerlendirmektedir.

Eser (2010) araştırmasında anaokulu öğretmenlerinin mesleki doyum ile meslektaş ilişkileri ve müdürün desteği incelendiğinde, öğretmenlerin %67’sinin orta düzeyde iş tatminine sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bazı demografik değişkenleri arasında görev yerleri, medeni durumları, çocuk sayıları yaş, eğitim durumları, kıdem ve öğrencilerin yaş grupları ile iş doyumunu, iş ilişkileri ve müdür desteği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

“Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt probleminin sonucuna göre, öğretmenlerin iş doyumları; cinsiyete, medeni duruma, eğitim düzeyine, mesleki kıdeme ve yaşa göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Ortalama iş doyumunu olarak; 30 ve daha az yaşa sahip olan öğretmenler ile 31-40 yaşlarındaki öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, 41-50 ve 51-60 yaşlarındaki öğretmenler arasında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda 30 ve daha az yaşa sahip olan öğretmenler, 41-50 ve 51-60 yaşlarındaki öğretmenlere göre daha az iş doyumuna ulaştıkları görülmüştür.

“Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasında bir ilişki var mıdır?” alt probleminin sonucuna göre öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasında genel olarak orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Öğretmenler, plan program dâhilinde haftalık ve günlük planlar oluşturup farklı zaman yönetimi tekniklerini uygulamalıdır. Öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerini iyi bilmeleri, iş doyumlarının yüksek olmasını sağlayacaktır. Bu nedenle hizmet öncesinde

ve hizmet içinde yapılacak programlarda zaman yönetimi ile ilgili kavramların eğitsel dokümanlar hazırlanarak örgün ve uzaktan eğitim programlarıyla desteklenmesi gerekmektedir.

Öğretmenler iş ve özel yaşamlarında zamanlarını nereye ve nasıl harcadıklarını belirlemelidirler. Zaman tuzaklarına karşı hazırlıklı olmalı ve zamanlarını düzenlerken esnek olmaya önem göstermelidirler. Bunun için zaman kaybına neden olan sorunları belirleyerek zaman tuzaklarından kaçınmalıdırlar.

Bu konuda okul yöneticileri de öğretmenlerin eğitim ortamında zamanlarını verimsiz kılacak zaman tuzaklarına karşı önlemler alarak gerekli araç ve gereçleri önceden temin etmelidirler. Okul yöneticileri, zamanın önemi, zaman planlanması, zaman tuzakları ve iş doyumunu gibi konuları içine alan eğitim programlarına katılmaları sağlanmalıdır. Böylelikle öğretmenlere yönetsel rehberlik sunabilirler. Yöneticiler, öğretmenlerin çalışma şartlarını, ücret ve yükselme olanaklarını iyileştirilmenin yanında öğretmenlerin başkaları için bir şeyler yapabilme, yeteneklerini kullanabilme ve yapılan iş karşılığında duydukları başarı hislerinin artmasına yönelik olumlu okul ortamı oluşturmaları ve iş doyumlarının gidererek yükselmesini sağlamalıdırlar.

Bu çalışma sayesinde, katılımcı öğretmenlerin zaman yönetimi becerilerindeki eksikliklerinin görülmesi ve bu eksikliklerin iyileştirilmesi öngörülmektedir. Bu araştırma Ankara ili Çankaya İlçesi ile sınırlandırılmıştır. Aynı araştırma farklı illerde farklı örneklem grupları ile yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir, geçerlikleri ve güvenilirlikleri test edilen farklı ölçekler kullanılarak tekrar uygulanabilir.

KAYNAKLAR

Acuner, A., Aksu, G., Tabak, R. (2002). Sağlık Bakanlığı Merkez Ve Taşra Teşkilatı Yöneticilerinin İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(4), 271-282.

Adair, J., Adair, T. (1999). *Zaman Yönetimi*. (B. Güngör, Çev.). Ankara: Öteki.

Akatay, A. (2001). Örgütlerde Zaman Yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 282-300.

Akbaba Altun, S. (2011).Başarılı İlköğretim Okulu Müdürlerinin Zaman Yönetimi Stratejileri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory And Practice]*, 17(4), 491-507.

Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akgemci, T., Çelik, A., Şimşek, M. (2008). *İşletme Becerileri Grup Çalışması*. Ankara: Gazi.

Akkurt, Z. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Aksayan, S. (1990). *Koruyucu Ve Tedavi Edici Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Hemşirelerin İş Doyumu Etkenlerinin İrdelenmesi*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Alay, S., Koçak, S. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(3), 326-335.

Arkcı, S. (2014). *Orta Öğretim Kurumundaki Öğretmenlerin Zaman Yönetimine İlişkin Görüşleri*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara.

Ataş, M. (2017). *Lise Öğretmenlerinin Sanal Kaytarma Davranışları İle Zaman Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahraman Maraş.

Ataman, A. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar. Özel Eğitime Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay.

Arı, M., Sevinç, M. (Ed.). (2003). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür.

Aydın, A.H., Gürbüz, M. (2012). Zaman Kavramı ve Yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-20.

Aytürk, N. (1999). *Yönetim Sanatı*. Ankara: Yargı.

Bakan, İ., Güven, M., Yeşil, S. (2005). Çalışanların İş Ve Ücret Tatmini Boyutlarıyla Demografik Özellikler Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 12(1), 127-153.

Balcı, A. (1993). *Etkili Okul:Kuram, Uygulama Ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.

Baltaş, A., Baltas, Z. (2011). *Stres Ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Başak, T., Uzun, A., Arslan, F. (2008). Hemşirelik Yüksek Okulu Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri. *Taf Preventive Medicine Bulletin*, 7(5), 429-434.

Başaran, İ. (1994). *Eğitime Giriş* (4. Baskı). Ankara: Kadioğlu

Baştemur, Y. (2006). *İş Tatminiyle Yaşam Tatmini Arasındaki İlişkiler: Kayseri Emniyet*

Müdürlüğü'nde Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Bayramlı, Ü. (2017). *Zaman Yönetimi.* (7.Baskı). Ankara: Nobel.

Baysal, A., E. Tekarslan. (1996). *İşletmeler İçin Davranış Bilimleri.* (2. Baskı). İstanbul: Avcıol.

Bogler, R. (2001). The Influence Of Leadership Style On Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

Bogler, R., Somech, A. (2005). Organizational Citizenship Behavior İn School: How Does İt Relate To Participation İn Decision Making? *Journal Of Educational Administration*, 43(5), 420-438.

Burhan, T. (2016). *Devlete Bağlı Anaokulu İle Özel Anaokulunda Çalışan Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnancı Ve İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Britton, B. K., Tesser A. (1991). *Effects Of Time Management Practices On College Grades.* *Journal Of Educational Psychology*, 83(3), 405–410.

Caz, Ç. (2014). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Genel Zaman Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi.*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Çardak, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu İle Stresle Başa Çıkma Yolları.* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.

Çelebi, C. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okulda Gösterdikleri Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ankara: Anı.

Çınar, D. (2018). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Zaman Yönetimi Becerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Dağlıoğlu, H. (2008). *Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri Ve Özellikleri*. Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocuklar Derneği Tarafından Düzenlenen Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocuklar Kongresi Sunumu.

Demir, H. (2003). *Zaman Yönetimi Ve Gençlik Ve Spor İl Müdürlüklerinde Görev Yapan Yöneticiler Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirtaş, H., Özer, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitimde Politika Analizleri Ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 26-39.

Dikmen, A. A. (1995). İş Doyumu Ve Yaşam Doyumu İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 115–140.

Dündar, H., Öztürk, Z. (2003). Örgütsel Motivasyon Ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57- 67.

Egidio, F. (1997). İtalyan Firmalarında Zaman Yönetimi Ve Kültürü. *İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi*. 1(11).

Eğinli, A. T. (2009). Çalışanlarda İş Doyumu: Kamu Ve Özel Sektör Çalışanlarının İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3).

Eğriboyun, D. (2015). *Çok Faktörlü Liderlik Uygulamaları Ve İş Doyumu*. İzmir: Etki.

Erbay, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Erdem, E., Kaya, S. (1998). Zaman Yönetimi. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 7(2).

Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta.

Ergün, S. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Yetenek Ve Başarılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Eroğlu, F., Bayrak, S. (1994). Örgüt Faaliyetleri Açısından Zaman Yönetimi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(3-4).

Ensari, H. (1995). Zaman Yönetimi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(7) 97-103.

Eser, Ş. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinde İş Doyumu, Meslektaş İlişkileri Ve Okul İdaresi Desteği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Feldman, D. C. (1980). A Socialization Process That Help New Recruits Succeed. In J. R. Hackman, E. E. Lawler, L. W. Porter (Eds). *Perspectives On Behaviour İn Organization*, (170-178). Mc Graw-Hill Book Company.

Fidan, F., Latif, H., Uçkun, G. (2005). Üniversite Öğrencileri Ne Yapıyor? Zaman Değerlendirme Mi Zaman Geçirme Mi? *Kocaeli Üniversitesi Dergisi*, 20(233), 114-121.

Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172.

Finley, M. (2007). *Time Management For Leaders*, University Of Michigan, Socd.

Güçlü, N. (2001). Zaman Yönetimi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (25), 87-106.

Gürel, E. & Gürbüz, D. (2009). *Yönetim Ve Organizasyon*. Ankara: Nobel

Gürkan, T., A. Oktay, Ö., Unutkan, P. (Ed.). (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular İçinde, Öğretmen Nitelikleri Görev Ve Sorumlulukları*. İstanbul: Morpa.

Gözel, E. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Hakkındaki Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Hacıbalayeva, A. (2017). *Lisansüstü Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Hacıoğlu, N., Gökdeniz, A., Dinç, Y. (2003). A. Gökdeniz (Ed.). *Boş Zaman Ve Rekreasyon Yönetimi Örnek Animasyon Uygulamaları. Boş Zaman Ve Rekreasyon Kavramlarının Analizi İçinde*. Ankara: Detay.

Harper. C. (1980). Time: Mananing The Most Mismanaged Resource. *Journal Of Managerial Planning*, Vol(29).

Hodgetts M. (1991). *Organizational Behavior: Theory And Process*. Merrill College, California.

İncir, G. (1990). Çalışanların İş Tatmini Üzerine Bir İnceleme. *Verimlilik Dergisi*, 401. Ankara.

İğdeler, S. (2001). Yöneticiler Ve Zaman Tuzakları. *Türk İdare Dergisi*, 6(2).

İlerleyen, E. (2014). *Öğretmenlerin Zaman Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

İşcan, Ö. (1999). *Bilgi Toplumunda Zaman Yönetimi Ve Bankacılık Sektöründe Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

İşcan, S. (2008). *Pamukkale Üniversitesi Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Jandt, F. (1998). *Yönetim Sorunlarına Etkili Çözümler*. (L. Akın, V. Diker Çev.). İstanbul: Hayat.

Karagöz, Y., Kınır, S., Mesci, M., Akbaş, Z. (2010). Zamanın Etkin Kullanımını Sağlayan Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(98-109).

Karalar, S., Keskin, G., Küçükaltan, D. (2013). Etkili Zaman Yönetimi Uygulamalarında Yöneticileri Engelleyen Zaman Tuzakları: Edirne İl Merkezindeki Tekstil Fabrikalarında Görev Yapan Yöneticiler Üzerinde Bir Araştırma. *KMÜ Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15(24), 65-73.

Karaköse, T., Kocabaş, İ. (2006). Özel Ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu Ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 3-14.

Karakuzu, S. (2013). *Denizli İl Merkezinde Bulunan İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenleri Ve Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin İş Doyumunun İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karcıoğlu, F., Timiroğlu, K., Çınar, O. (2009). Örgütsel İletişim Ve İş Tatmini İlişkisi Bir Uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 8(63), 59-76.

Kaymaz, K., Paşa, M., Sabuncuoğlu, Z. (2010). *Zaman Yönetimi*. İstanbul: Beta.

Keenan, K., (1996). *Yöneticinin Kılavuzu, Zamanı Doğru Kullanma*. (E. Koparan Çev.). İstanbul:Remzi.

Kılıç, M. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleri İle Kendi İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.

Kıngır, S. (2006). *İşletme Becerileri Grup Çalışması*. İstanbul: Türkmen.

Kıngır, S., Şimşek, Ş. (2006). *Çağdaş Yönetim Araçlarından Seçmeler*. Ankara: Nobel.

Kıngır, S. (2007). *Yönetimsel Anlamda Zamanın Etkin Kullanımı Ve Bir Araştırma*. Ankara: Gazi.

Kıbar, B., Fidan, Y., Yıldırım, C. (2014). Öğrencilerin Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Karabük Üniversitesi Uluslararası İşletme Ve Yönetim Dergisi*, 2(2), 136-153.

Kocabaş, İ., Erdem, R. (2003). Yönetici Adayı Öğretmenlerin Kişisel Zaman Yönetimi Davranışları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203–210.

Koch, R. (1998). *The 80/20 Principle: The Secret Of Achieving More With Less*. Bantam Doubleday Dell Publishing Group, New York.

Koparan, C., İ. Özalp, (Ed.). (1999). *Yönetim Ve Organizasyon İçinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Koyutürk, N. (2014). *Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Ve Olmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Küçük, M. (2008). *Zaman Yönetimi*. İstanbul: Kum Saati.

Küçük, S. (2014). *Sağlık Çalışanlarında İş Doyumu Ve İş Doyumunu Etkileyen Stres Faktörleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Lakein, A. (1997). *Zaman Hayattır, Zamanınızı Ve Hayatınızı Nasıl Kontrol Edersiniz?* (S. Tezcan, Çev.). İstanbul:Rota.

Locke, E. (1983). *The Nature And Causes Of Job Satisfaction Handbook Of Industrial And Organizational Psychology*. John Wiley And Sons: USA.

Lunenburg, F. C. (2011). Decision Making İn Organizations. *International Journal Of Management, Business And Administration*, 15(1), 1-9.

Lunenburg, F. C. (2012). Organizational Structure. Mintzberg“S Framework. *International Journal Of Scholarly, Academic, Intellectual Diversity*, 14(1), 1-8.

Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College Students' Time Management: *Correlations With Academic Performance And Stres*. *Journal Of Educational Psychology*, 82 (4), 760–768.

Mackenzie, A. (1989). *Zaman Tuzağı*. (Y. Güneri, Çev.). İstanbul: İlgı

Mackenzie, A.(1995). *Başarı Ve Zaman*. (G. Banger, Çev.). İstanbul: Bilim Teknik.

MEB Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara:MEB

Michaelowa, K. & Wittmann, E. (2012). *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement And The Cost Of Primary Education. Discussion Paper Series*.

Oğuzkan, Ş., Oral, G.(1997). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul:M.E.B.

Oktaç, A. M.Sevinç, (Ed.). (2003). *21. Yüzyıla Girerken Dünyada Yaşana Değişimler Ve Erken Çocukluk Eğitimi, Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul:Morpa Kültür

Okumuş, E. (2011). *Zamanın Toplumsal Gerçekliği*. İstanbul: Özgü.

Öktem, M. K. (Mart 1993). Zaman Yönetimi: Örgütsel Etkililiği Arttırmada Zaman Faktöründen Yararlanılması. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(1), 217-237.

Önder, E. (2007). Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Personel İş Doyumuna Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 017-030.

Özcan, K. (1999). *Yöneticilerde Karar Verme İle Kaygı İlişkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özçelik, G. (2006). *Moda Eğitimi Veren Kurumlarda Etkili Zaman Yönetimini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özkılıç, R., Korkmaz, N. (2004). Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri Ve Beden Eğitimi Spor Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine İlişkin Davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 2004, 281-293.

Özer, M. (2011). *21. Yüzyılda Yönetim Ve Yöneticiler*. Ankara: Nobel.

Özdayı, N. (1990). *Resmi Ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini, İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, S. (1996). Okula Dayalı Yönetim. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 421-426.

Özdemir, S., Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma. *Milli Eğitim Dergisi* 12(3), 17-34.

Özdemir, S., Kılınc, A. (2014). Bürokratik Okul Yapısı İle Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama Dergisi*, 10(1), 1-23.

Özkılıç, R., Korkmaz, N. (2004). Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Beden Eğitimi Spor Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine İlişkin Davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 281-293.

Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*. İstanbul: Alfa Aktüel.

Sarpkaya, R. (Ed.) (2010). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı.

Savaş, A. (2012). Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Ve Duygusal Emek Yeterliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(122).

Sezer, E. (2015). *İlkokul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Sungur, S. (2018). *Özel Okul Öğretmenlerinin Zaman Yönetiminin Stres Düzeyleri İle İlişkisi*. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Süsin, M. (2012). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Zaman Yönetimi Hakkındaki Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Scriber, J B., Gutek, B. A. 1987. Some Time Dimensions Of Work. *Journal Of Applied Psychology*, 72 (4): 642 – 650.

Scoot, M. (1995). *Zaman Yönetimi*. (A. Çelik, Çev.).(2. Baskı). İstanbul: Rota.

Smith, J. (1998). *Daha İyi Nasıl... Zaman Yönetimi*. (A. Çimen, Çev.). İstanbul: Timaş.

Smith, H. W. (2000). *Hayatı Ve Zamanı Yönetmenin 10 Doğal Yasası*. (A. Çelbiş, Çev.). İstanbul: Sistem.

Stalk, G. And Hout, T.M. (1990). *Competing Against Time: How Time-Based Competition Is Reshaping Global Markets*. Free Press, New York.

Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları Ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı

Şahin, İ. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi, Konya.

Şeref, İ., Varışoğlu, B., Yılmaz, İ. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Zaman Yönetimi Algılarına Yönelik Bir İçerik Analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 377-394.

Şimşek, M., Çelik A., Soysal A. (2007). *Zaman Yönetimi Ve Yönetel Zamanda Etkinlik*. (2. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Taşdan, M., Tiryaki, E. (2008). Özel Ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 33 (147), 54-70.

Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem.

Toker, B. (2007). Demografik Değişkenlerin İş Tatminine Etkileri: İzmir'deki Beş Ve Dört Yıldızlı Otelere Yönelik Bir Uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(1), 92-107.

Tozkoparan, G. (2008). Motivasyonda Süreç Kuramları. C. Serinkan (Ed.), *Liderlik Ve Motivasyon*. (4.Baskı) İçinde (S. 105-131). Ankara: Nobel.

Tutar, H. (Ed.) (2011). *Zaman Yönetimi*. Ankara: Seçkin.

Tuzcu, A. (2016). Ankara Üniversitesi Tömer'de Çalışan Akademik Ve İdari Personelin İş Tatmin Düzeyinin Ve İş Tatminine Etki Eden Faktörlerin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 71(1), 161 – 197.

Türe, G. (2013). *Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Stres Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması: Yeditepe Üniversitesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türk, M.S. (2007). *Örgüt Kültürü Ve İş Tatmini*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Türkel, S. (1996). Kişi Zaman İlişkisi Ve Zamanın Kişi Üzerindeki Etkisi. *Standart Dergisi*, 35(420).

Trueman, M., Hartley, J. (1996). A Comparison Between The Time-Management Skills And Academic Performance Of Mature And Traditional-Entry University Students. *Higher Education*, 32 (2), 199–215.

Unutkan, E. (Ed.). (2012). *Okul Öncesi Eğitime Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür.

Uyduran, İ. M. (2014). *İlkokul Yöneticilerinde Zaman Yönetimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.

Ünal, S; Karlıdağ, R; Yoloğlu, S. (2001). Hekimlerde Tükenmişlik Ve İş Doyumu Düzeylerinin Yaşam Doyumu Düzeyleri İle İlişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 4 (113-118).

Yavuz, Y. (2004). Okulda Yönetime Ve Karara Katılma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 2(6), 46-57.

Yelboğa, A. (2007). Bireysel Demografik Değişkenlerin İş Doyumu İle İlişkisinin Finans Sektöründe İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-18.

Yıldırım, B. (2001). *Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Ve Meslek Ahlakına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yılmaz, A., Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.

Yılmaz, K. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2),1-14.

Yüksel, İ. (2005). İletişimin İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Bir İşletmede Yapılan Örgün Çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 291-306.

Van Den Berg, R. (2002). Teachers' Meanings Regarding Educational Practice. *Review Of Educational Research*. 72(4), 577-625.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems Of Beginning Teachers. *Review Of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Zembylas, M. ve Papanastasiou, E. C. (2005). Modelling teacher empowerment. The role of teacher satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5) 433-459.

EKLER

EK 1: ARAŞTIRMA İZİNİ

ANKARA Tarih ve Sayısı: 28/02/2019-43/0



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.4139945
Konu : Araştırma İzni

26.02.2019

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 07.02.2019 Tarihli ve 2531 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Kübra FARSAK'ın "Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zaman Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışma kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.

26.02.2019

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağı: www.meb.gov.tr
e-posta: istisna@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Tel: 0312 212 36 00
Faks: 0312 221 02 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorumli.meb.gov.tr> adresinden Beba-b1d3-37a1-bec2-e987 koda ile teyit edilebilir.

EK 3: ZAMAN YÖNETİMİ ENVANTERİ

BÖLÜM II: Zaman Yönetimi Envanteri

Bu bölümde öğretmenlerin zaman yönetimi davranışları ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Sizin için uygun olan seçeneği karşısındaki kutucuğa (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Ayrıca soruları işaretlerken sizin nasıl olmak istediğinizle değil nasıl olduğunuzla ilgilendiğimizi unutmayın.

Madde No	ZAMAN YÖNETİMİ ENVANTERİ	Hiç	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1	Güne zamanımı planlayarak başlarım.				
2	Hafta başlarında o hafta için bir dizi amaç belirlerim.				
3	Her gün planlama için zaman ayırırım.				
4	Her gün kendim için bir takım amaçlar belirlerim.				
5	Her gün yapmak zorunda olduğum işlerin listesini yazılı olarak yaparım				
6	Okul günlerinde yapmak zorunda olduğum etkinliklerin (laboratuvar, ders araç-gereçleri hazırlama vs.) programını yaparım.				
7	Bir sonraki hafta için ne yapmak istediğimi net olarak belirlerim.				
8	Çalışmalarımı bitirmek için bir tarih saptarım.				
9	Çok uğraş gerektiren işlerim için zamanımı programlamaya çalışırım.				
10	Zamanımı verimli kullanırım.				
11	Amaçlarımın hepsini belirlediğim zaman içinde başarabileceğimi düşünürüm.				
12	İşlerimle ilgili önemli tarihleri (sınav, öğrencilerin ödev teslim tarihleri vs.) bir takvim üzerinde işaretlerim.				
13	Alanımla ilgili yazılar ve makaleleri şimdi gerekli olmasalar bile ileride gerekebilir diye saklarım.				
14	Yakın tarihte sınav yapmasam bile, ilgili dokümanlarımı düzenli				

	olarak gözden geçiririm.				
15	Üzerinde çalışacağım işleri, boş zaman bulduğumda yapmak için yanımda taşıyorum.				
16	Küçük işler için çabuk karar veririm.				
17	Okul işlerimi engellememesi için gerektiğinde insanların taleplerini reddederim.				
18	Yapılacak bir işim yoksa meşgul olacak bir şeyler bulurum.				
19	Zamanımı planlama konusunda başarılı olmadığımı düşünüyorum				
20	Normal bir okul gününde, kendi özel işlerime, okul işlerimden daha çok zaman harcarım.				
21	Zaman kaybettirici alışkanlıklara veya etkinliklere devam ederim.				
22	Sigara içmenin zaman kaybettirici olduğunu düşünüyorum.				
23	Okulla ilgili önemli işlerimi son güne bırakırım.				

EK 4: İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ

BÖLÜM III: İş Doyumu Ölçeği

Bu bölümde, iş doyumu ile ilgili ifadeler sıralanmıştır. Sizin için uygun olan seçeneği karşısındaki kutucuğa (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

Madde No	İş Doyumu Ölçeği Mesleğimden;	Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok Memnunum
1	Beni her zaman meşgul etmesi bakımından					
2	Tek başıma çalışma olanağımın olması bakımından					
3	Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
4	Toplumda “saygın bir kişi” şansını bana vermesi bakımından					
5	Müdürümün, emrindeki kişileri idare tarzı bakımından					

6	Müdürümün, karar vermedeki yeteneği bakımından					
7	Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
8	Bana sabit bir iş olanağı sağlaması bakımından					
9	Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olabilmem bakımından					
10	Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından					
11	Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
12	İş ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından					
13	Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret bakımından					
14	İş içinde terfi olanağımın olması bakımından					
15	Kendi kararlarımı bana uygulama serbestliği vermesi bakımından					
16	Kendi yeteneklerimi kullanabilme şansını bana sağlaması bakımından					
17	Çalışma şartları bakımından					
18	Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşmaları bakımından					
19	Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem bakımından					
20	Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden					

ANKET BİTMİŞTİR, KATILIMINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

EK 5: İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ İÇİN ONAY

Sil Arşivle Taşı Kategorilere Ayr

Araştırma izni

AB Aslı Baycan Bınark
Kullanabilirsiniz 28.01.2019 Pzt 21:02

Kübra Farsak
25.01.2019 Cum 10:01
asli@aslibaycan.com

Merhaba Hocam,

"Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki" konulu yüksek lisans tezim için uyarlamış olduğunuz "Minnesota İş Doyum Ölçeği"ni izninizle kullanmak istiyorum.

Kübra Farsak
Başkent Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

EK 6: ZAMAN YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ İÇİN ONAY

Sil Arşivle Taşı Kategorilere Ayr

araştırma izni

Kübra Farsak
25.01.2019 Cum 10:04
settar@metu.edu.tr

Merhaba Hocam,

"Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki" konulu yüksek lisans tezim için Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz "Zaman Yönetimi Envanteri"ni izninizle kullanmak istiyorum.

Kübra Farsak
Başkent Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Settar
18 dakika önce a...

Birkaç kere adresinize mail atmıştım ancak geri bildirim olmadığı için buradan şansımı denemek istedim. Başkent üniversitesinde Eğitim Yönetimi Anabilim dalında yüksek lisans yapıyorum. İzniniz olursa zaman yönetimi anketini kullanmak istiyorum. Mailime cevap verebilerseniz çok çok mutlu olurum hocam. Saygılarımla Kübra Farsak.

Messenger • Az önce

Settar Koçak
Sayın hocam tabii ki kullanabilirsiniz memnun niyet duyuyorum