



T.C.
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Programı

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI 2005 ÖĞRETMENLİK
KARİYER BASAMAKLARI YÜKSELME SINAVINDA
ÖĞRETMENLERİN BAŞARI DURUMLARI İLE ÖRGÜTSEL
BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İstanbul İli Örneği)

Yüksek Lisans Tezi

ALİ OSMAN ZEYREK

İstanbul, 2008



T.C.
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Programı

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI 2005 ÖĞRETMENLİK
KARİYER BASAMAKLARI YÜKSELME SINAVINDA
ÖĞRETMENLERİN BAŞARI DURUMLARI İLE ÖRGÜTSEL
BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İstanbul İli Örneği)

Yüksek Lisans Tezi

ALİ OSMAN ZEYREK

Danışman: Dr. MUSTAFA OTRAR

İstanbul, 2008

Milli Eğitim Bakanlığı 2005 Öğretmenlere Katıldığı Sempozyumları
Yükselme Sınavı'nda Öğretmenlerin Başarı Durumları ile
Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
(İstanbul Örneği)

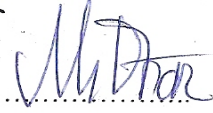
Ali Osman Zeyrek

ONAY

Jüri:

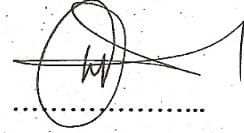
Tez Danışmanı

Dr. Mustafa ÖZAR



Üye

Doç. Dr. Halil EKŞİ



Üye

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 01.02.2008

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

İÇİNDEKİLER.....	iii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
ÖZET.....	xiv
ABSTRACT.....	xv

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem.....	2
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Sayıtlılar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
1.7. Kısaltmalar.....	6

II. BÖLÜM

KARİYER KAVRAMI

2.1. Kariyerin Tanımı ve Önemi.....	8
2.2. Kariyer Kavramının Ortaya Çıkışı.....	10
2.3. Kariyer ile İlgili Kavramsal Temeller.....	11
2.3.1. Kariyer Boyutları.....	11
2.3.1.1. Kariyerin İçsel Boyutu.....	11
2.3.1.2. Kariyerin Dışsal Boyutu.....	12
2.3.2. Kariyer Aşamaları.....	12
2.3.2.1. Kariyer Keşif Dönemi.....	14
2.3.2.2. Örgüte Giriş ve Kariyer Başlangıcı.....	14
2.3.2.3. Kariyer Ortası.....	16
2.3.2.4. Kariyer Sonu.....	17
2.3.3. Kariyer Platosu.....	18
2.3.4. Kariyer Haritası.....	18
2.3.5. Kariyer Patikası.....	18

2.3.6. Kariyer Hayat Döngüsü.....	19
-----------------------------------	----

III. BÖLÜM

KARİYER YÖNETİMİ

3.1. Kariyer Yönetiminin Tanımı ve Önemi.....	20
3.2. Kariyer Yönetiminin Önemi.....	23
3.3. Kariyer Yönetiminin Gerekliliği.....	23
3.4. Kariyer Yönetiminin Amaçları.....	24
3.5. Kariyer Yönetiminin Faydaları.....	25
3.5.1. Kariyer Yönetiminin Örgüte Sağladığı Faydalar.....	25
3.5.2. Kariyer Yönetiminin Bireye Sağladığı Faydalar.....	26
3.6. Örgütlerde Kariyer Yönetim Süreci.....	27
3.6.1. Kariyer Planlamasında Seçilecek Personelin Belirlenmesi.....	27
3.6.2. Kariyer Patikasının Çizilmesi.....	27
3.6.3. Kariyer Danışmanlarının Atanması.....	28
3.6.4. Bireysel Planların Geliştirilmesi.....	29
3.7. Kariyer Yönetimi Uygulamaları.....	29
3.7.1. İşe Alma.....	30
3.7.2. Seçme ve Değerlendirme.....	30
3.7.3. Eğitim ve Geliştirme.....	30
3.7.4. Terfi.....	30
3.7.5. Transfer ve Yer Değiştirme.....	31
3.7.6. İşten Çıkarma.....	33
3.7.7. Emeklilik.....	33

IV. BÖLÜM

MEB ÖĞRETMENLİK KARİYER YÖNETİMİ UYGULAMALARI

4.1. MEB Öğretmenlik Kariyer Yönetimi Uygulamalarının Gelişimi.....	34
4.2. Öğretmen Niteliklerinin Artırılması ve Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi.....	37
4.3. Öğretmenlik Mesleği Gelişim Basamakları.....	39
4.3.1. Öğretmen.....	40
4.3.2. Uzman Öğretmen.....	40
4.3.3. Başöğretmen.....	40

4.4. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğindeki Soru Sistemi ve Soruların Dağılımı.....	41
---	----

4.5. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınav Sonuç Değerlendirmesi..	45
---	----

V. BÖLÜM

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK KAVRAMI

5.1. Örgütsel Bağlılığın Tanımı ve Kapsamı.....	49
5.2. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırılması.....	51
5.2.1. Meyer ve Allen'in Sınıflandırması.....	51
5.2.2. Etzioni'nin Sınıflandırması.....	52
5.2.3. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflandırması.....	52
5.2.4. Balcının Sınıflandırması.....	53
5.2.5. Katz ve Kahn'ın Sınıflandırması.....	54
5.2.6. Mowday'ın Sınıflandırılması.....	54
5.2.7. Wiener'in Sınıflandırması.....	55
5.2.8. De Cotiis ve Summers' Sınıflandırması.....	55
5.2.9. Kanter'in Sınıflandırması.....	55
5.2.10. Staw ve Salancik'in Sınıflandırması.....	57
5.2.11. Penley ve Gould'un Sınıflandırması.....	57
5.3. Örgütsel Bağlılık Boyutları.....	58
5.4. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	59
5.4.1. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Kişisel Faktörler.....	59
5.4.2. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgütsel Faktörler.....	61
5.5. Örgütsel Bağlılık Sonuçları.....	65
5.5.1. İş gören Açısından Sonuçları.....	65
5.5.2. Çalışma Ekibi Açısından Sonuçları.....	68
5.5.3. Örgüt Açısından Sonuçları.....	69
5.6. Örgütsel Bağlılık ve Kariyer İlişkisi.....	69

VI. BÖLÜM

KONU İLE İLGİLİ YURDIŞINDA ve YURTIÇİNDE YAPILMIŞ

ARAŞTIRMALAR

6.1. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	73
6.2. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar.....	75

VII. BÖLÜM

YÖNTEM

7.1. Araştırma Modeli.....	77
7.2. Evren ve Örneklem.....	78
7.3. Veriler ve Toplanması.....	78
7.3.1. Veri Toplama Araçları.....	78
7.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu.....	79
7.3.1.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	79
7.3.1.3. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınav Puanları.....	81
7.4. Verilerin Çözümlemesi.....	81

VIII. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

8.2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı Başarı Durumları İle İlgili Bulgular.....	84
8.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri İle İlgili Bulgular.....	95
8.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle İlgili Bulgular.....	96
8.4. Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı Başarı Durumlarının Kişisel Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular.....	97
8.5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kişisel Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular.....	104
8.6. Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı Başarı Durumları ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	119

IX. BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

9.1. Sonuçlar.....	121
9.2. Tartışma.....	133
9.3. Öneriler.....	140
9.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	140
9.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	141
KAYNAKÇA	142
EKLER	148

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa No

Çizelge 1 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınav Konuları.....	42
Çizelge 2 27 Kasım 2005 ve 30 Nisan 2006’da Yapılan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı Sonuçlarıyla İlgili Sayısal Veriler.....	46
Çizelge 3 2005 KBYS Uzman Öğretmen /Başöğretmen Kontenjan ve Kazanan Aday Sayıları.....	46
Çizelge 4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	84
Çizelge 5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı.....	85
Çizelge 6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	86
Çizelge 7 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Eğitim Kurumları Değişkenine Göre Dağılımı.....	86
Çizelge 8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı.....	87
Çizelge 9 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	88
Çizelge 10 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	88
Çizelge 11 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ek İş Yapma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	89

Çizelge 12 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Değişirme İstekleri Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	90
Çizelge 13 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eşlerinin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	91
Çizelge 14 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Aylık Gelirlerinin Yeterlilik Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	92
Çizelge 15 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Seçim Şekilleri Değişkenine Göre Dağılımı.....	93
Çizelge 16 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Kurslara Katılma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	94
Çizelge 17 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndan Aldıkları Puanların Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	95
Çizelge 18 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	96
Çizelge 19 KBYS Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları....	97
Çizelge 20 KBYS Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları....	98
Çizelge 21 KBYS Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları....	98
Çizelge 22 KBYS Puanlarının Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonu.....	99
Çizelge 23 KBYS Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	99

Çizelge 24 KBYS Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	100
Çizelge 25 KBYS Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	100
Çizelge 26 KBYS Puanlarının Ek İş Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları....	101
Çizelge 27 KBYS Puanlarının Meslek Değişirme İsteği Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	101
Çizelge 28 KBYS Puanlarının Eşlerin Çalışıp Çalışmaması Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	102
Çizelge 29 KBYS Puanlarının Aylık Gelir için Yeterlik Algısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	102
Çizelge 30 KBYS Puanlarının Mesleği Seçme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları....	103
Çizelge 31 KBYS Puanlarının Hizmetiçi Eğitime Katılma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	103
Çizelge 32 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	104

Çizelge 33 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	105
Çizelge 34 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	106
Çizelge 35 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Duygusal Bağlılık Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Analizi Sonuçları.....	107
Çizelge 36 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Normatif Bağlılık Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Analizi Sonuçları.....	107
Çizelge 37 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Analizi Sonuçları.....	108
Çizelge 38 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	109
Çizelge 39 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları....	110
Çizelge 40 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	111
Çizelge 41 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	112

Çizelge 42 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Duygusal Bağlılık Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	113
Çizelge 43 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	114
Çizelge 44 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Ek İş Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	115
Çizelge 45 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Meslek Değişirme İsteği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	115
Çizelge 46 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Eşin Çalışıp Çalışmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	116
Çizelge 47 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Aylık Gelir için Yeterlik Algısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	117
Çizelge 48 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Mesleği Seçme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	118
Çizelge 49 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Hizmetiçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	119
Çizelge 50 Öğretmenlerin KBYS'den Aldıkları Puanlar ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları.....	120

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1 Örgütsel Kariyer Safhaları Modeli.....	14
Şekil 2 Kariyer Patikası.....	19
Şekil 3 Bireyin Organizasyondaki Hareketliliği.....	32
Şekil 4 Piramit Tipi Organizasyonda Kişilerin Hareketliliği.....	32
Şekil 5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	85
Şekil 6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı.....	85
Şekil 7 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	86
Şekil 8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Eğitim Kurumları Değişkenine Göre Dağılımı.....	87
Şekil 9 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı....	87
Şekil 10 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	88
Şekil 11 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	89
Şekil 12 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ek İş Yapma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	90
Şekil 13 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Değişirme İstekleri Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	91

Şekil 14 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eşlerinin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	92
Şekil 15 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Aylık Gelirlerinin Yeterlilik Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	93
Şekil 16 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Seçim Şekilleri Değişkenine Göre Dağılımı.....	94
Şekil 17 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Kurslara Katılma Durumu.....	95
Şekil 18 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndan Aldıkları Puanların Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	96

ÖZET

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI 2005 ÖĞRETMENLİK KARIYER BASAMAKLARI YÜKSELME SINAVINDA ÖĞRETMENLERİN BAŞARI DURUMLARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (İstanbul İli Örneği)

Bu araştırma; resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görevli 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan 93 resmi ilk ve ortaöğretim okulunda görev yapan M.E.B. 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan 350 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlere, Kişisel Bilgi Formu ve Örgütsel Bağlılık ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bilgilerin çözümlenmesi SPSS 15 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bulgular çizelgeler halinde sunulmuştur.

Araştırma sonucunda; 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenlerin toplam örgütsel bağlılıkları ile başarı durumları arasında bir ilişki olmadığı ve örgütsel bağlılık alt boyutları için duygusal bağlılık ve normatif bağlılık düzeylerinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; devamlılık bağlılığı yüksek öğretmenlerin kariyer basamakları yükselme sınavında diğer öğretmenlere göre daha başarısız oldukları sonucu ortaya konulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, KBYS başarı durumları ile kişisel özellikleri karşılaştırıldığında cinsiyet, meslek değiştirme isteği durumu, aylık gelir yeterlik algısı durumu, hizmetiçi eğitime katılma durumu değişkenleri arasında anlamlı farklar olduğu ortaya çıkarken, medeni durum, yaş, eğitim kurumu türü, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, ek iş yapma durumu, eşlerinin çalışma durumu, mesleklerini seçme durumu değişkenleri arasında farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri toplam ve alt boyutları (duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık) ile kişisel özellikleri karşılaştırıldığında cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim kurumu türü, branş, mesleki kıdem, meslek değiştirme isteği durumu, aylık gelir yeterlik algısı durumu, mesleği seçme durumu ve hizmetiçi eğitime katılma durumu değişkenleri arasında anlamlı farklar belirlenirken, eğitim düzeyi durumu, ek iş yapma durumu ve eşin çalışma durumu değişkenleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Kariyer, Kariyer Yönetimi, Örgütsel Bağlılık, Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE RELATION BETWEEN THE SUCCESS OF THE TEACHERS ON THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION 2005 TEACHING CAREER STEPS PROMOTION EXAM AND THEIR ORGANIZATIONAL ATTACHMENT (Istanbul Sample)

This research had been made to determine whether there is a relationship between the success of the teachers, studying in primary and high public schools, and who had taken the exam of Teaching Career Steps Promotion 2005 and level of their organizational attachment. Relational scanning model has been used in the research. 350 teachers who had taken the exam of MNE Teaching Career Steps Promotion 2005, and are studying in 93 public primary and high school in Istanbul, formed the sample of the research. Personal information form and the scale of organizational attachment were applied to teachers. The analysis of the information obtained in the research was made in computer environment by using SPSS 15 pocket programme. Findings were presented in table forms.

In the result of the research it was founded out that there is no relation between the success of the teachers, studying in public primary and high schools, who had taken the exam of Teaching Career Steps Promotion 2005 and level of their organizational attachment and that it is independent from emotional and normative attachment for sub-dimensions of organizational attachment. In addition, it was put forth that teachers, whose continuity attachment are high, have been less successful than other teachers in the exam of teaching career steps promotion.

When personal characteristics and TCSP exam results of the teachers were compared, it was founded out that there are no differences among the variables of civil status, age, type of the education institution, branch, level of education, professional seniority, the status of working on another job, whether their spouse work or not and status of job choice while there are significant differences among the variables of sex, desire to change job, perception about the sufficiency of wage and attaining in-service training.

When organizational attachment level of participating teachers' main and sub-dimensions (in terms of emotional, continuity and normative attachment) were compared with their personal characteristics, it was resulted that there exists statistically significant difference among the variables of sex, civil status, age, type of education institution, branch, professional seniority, desire to change job, perception about the sufficiency of wage, status of job choice and attaining in-service training while no significant differences are determined among level of education, having a second job and whether their spouse work or not.

Keywords: Career, management of career, organisational attachment, the exam of Teaching Career Steps Promotion

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim terimi bütün öğrenimleri içine alan ve insanın hayatı boyunca devam eden öğrenme faaliyetini ifade etmektedir. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitimde verimi elde etmek, ancak sistemin bütün parçalarının uygun şekilde işletilmesi ile mümkün olabilir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Ülkelerin gelişmesinde eğitim önemli bir unsurdur. Bu yüzden de XX. ve XXI. asır, eğitim alanında çok yoğun tecrübelerin yaşandığı bir zaman dilimi olmuştur. Eğitimin olmazsa olmaz unsurlarından en önemlisi olan ve alanında uğraş veren öğretmenler ise topluma yön veren kişiler olarak, eğitim sisteminin temel unsurlarındandır. Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi hayata geçirip uygulayacak olan öğretmenin başarısından geçmektedir. Öğretmenlerin başarıları ise nitelikleriyle doğru orantılıdır. Türk eğitim sisteminde “öğretmenlerin niteliğini geliştirme” gerekçesiyle “öğretmenlerin kariyer basamaklarına ayrılması” sistemi yürürlüğe girmiştir. Cumhuriyet tarihinde ilk defa, 13.08.2005 tarih ve 25905 sayılı resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliğine göre öğretmenler; “Aday Öğretmen”, “Öğretmen”, “Uzman Öğretmen” ve “Başöğretmen” şeklinde 4 kariyer basamağına ayrılmıştır.

Kariyer “çalışma yaşamında ilerleme sağlayıcı bir başarı elde edebilmek amacıyla bireyin izlediği yol, süreç veya çalıştığı alan” şeklinde tanımlanmakta ve kariyer sözcüğü kimi zaman meslek sözcüğü yerine kullanılmaktadır (Demirbilek,1994).

Öğretmenlerin mesleklerinde ilerleme sağlamalarına yönelik olarak öğretmenlerin kariyer basamaklarına ayrılması uygulamasına gidilmiştir. Bu uygulama ile öğretmenlerin kurumlarına bağlılığının artırılacağı da düşünülmektedir. “Çalışanların bağlılığı örgütsel başarıya ulaşmada en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Gül, 2002).

Öğretmenlerin okullarına bağlılığının arttırılablmesinin en önemli yollarından birisi öğretmenlerin kariyerinin geliştirilmesidir. Bireyler, geleceğini çalıştıkları kurumda görebildikleri ve o kurum için kendilerini önemli hissettikleri zaman kuruma bağlılıkları da artmaktadır. Kendini örgüte adanmış kişinin ise performansının artması beklenir. Öğretmenlerin kariyer gelişimine yardımcı olunmasının, öğretmenlerin motivasyon, memnuniyet ve hoşnutluğunun artmasına, kendisine saygısının gelişmesine, güveninin artmasına, okulunu kendine destek olarak görmesine neden olacağı belirtilmektedir (Nomer, 2002).

1.1. Problem

Örgüte bağlılık, insan kaynakları yönetimi içerisinde kariyer algıları açısından önemli görülmekte, eğitim politikalarının uygulanmasında, okulda öğretimin gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesindeki sorumlulukları ve kurumların performans düzeylerini de etkilemektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara ne kadar bağlı olduklarının ve bu bağlılık düzeylerinin seviyesi ile etkileyen faktörlerin bilinmesi, öğretmenlerin performansının arttırılmasını ve bu bağlamda etkili çalışmalarını sağlayacak uygulamaların gerçekleştirilmesi açısından son derece önemlidir. Mili Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin kariyer yönetimi içerisinde kendilerine sunulan imkanların ve fırsatların ne derece algılandığı bunun sonucu olarak da ne derece motivasyon sağlayarak performans artışını gerçekleştirdiği konusunda, yapılan yeni düzenlemeler ile karşılaştırıldığında öğretmenlerin başarı durumlarının ve başarı durumlarının örgütsel bağlılık ile ilişkisinin bilinmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve bağlılıklarını etkileyen faktörlerin insan kaynakları yönetimi açısından bilinmesi, bu durumu etkileyen olumsuz faktörlerin ortadan kaldırılmasına ve eğitimin en önemli ögesi olan öğretmenin performans düzeyinin arttırılmasına yol açacağı düşünüldüğünde önemlidir. 13 Ağustos 2005 tarihli 25905 sayılı resmi gazetede yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Yönetmeliği ile yapılan yeni düzenlemelerin bu bağlamda öğretmenlerin katıldıkları sınavlarda başarı durumlarına göre kariyer değerlendirmesi yapılarak

stajyer öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve baş öğretmen statülerinde sınıflandırılması ile öğretmenlerin performans ve kariyer tatminlik düzeylerinin artırılması amaçlanmıştır. Uygulama ilk kez ve araştırmanın yapıldığı tarihe kadar tek olarak 27 Kasım 2005 tarihinde Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı ve 30 Nisan 2006 tarihinde Ek Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı şeklinde gerçekleşmiştir. Bu noktadan hareketle resmi ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve bağlılık düzeyleri ile 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'nda göstermiş oldukları başarı durumları arasında ilişkinin olup olmadığının incelenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görevli 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenlerin sınav başarı durumları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görevli 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenlerin sınav başarı durumları ile örgütsel bağlılık düzeyleri toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görevli 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenlerin sınav başarı durumları ile kişisel özellikleri (cinsiyet, medeni durum, yaş, çalıştığı eğitim kurumu, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem, ek iş yapma durumu, meslek değiştirmeyi düşünüp düşünmeme, eşin çalışma durumu, aylık gelir durumu, çalıştığı eğitim kurumunda isteyerek görev alıp almama durumu, Hizmetiçi kurs veya seminerlere katılıp katılmama durumu) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görevli 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri toplam ve alt boyutları (duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve

normatif bağıllık) ile kişisel özellikleri (cinsiyet, medeni durum, yaş, çalıştığı eğitim kurumu, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem, ek iş yapma durumu, meslek değiştirmeyi düşünüp düşünmeme, eşin çalışma durumu, aylık gelir durumu, çalıştığı eğitim kurumunda isteyerek görev alıp almama durumu, Hizmetiçi kurs veya seminerlere katılıp katılmama durumu) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Ülkemizde öğretmenlerin meslek hayatlarını, işlerinden ne derece tatmin olduklarını, mesleğe ilişkin sahip oldukları algıları, çalıştıkları okul ile ne derece bütünleştiklerinin en güçlü işaretlerinden biri olan örgütsel bağıllıklarını konu alan çalışmalar çok azdır (Özden, 1997).

Bu araştırmada resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görevli 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenlerin örgütsel bağıllık seviyelerinin ölçülmesi ve sınav başarı durumları ile örgüte bağıllık seviyeleri arasında ilişki olup olmadığının tespit edilmesi bu konuda eğitim yöneticilerine, eğitim uzmanlarına ve araştırmacılara önemli veriler sunmakta, bundan sonra bu alanda yapılacak araştırmalara değişik bir bakış açısı getirebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen verilerin, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma olan bağıllıkları ile kariyer yönetimi alanındaki algılarının ve başarı durumlarının paralellik gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı insan kaynakları ve kariyer yönetimi sisteminden ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunların belirlenip ortadan kaldırılması ile hedeflerin gerçekleşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilecektir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenler kendilerine uygulanan kişisel bilgi formunu ve örgütsel bağıllık ölçeğini içten ve yansız olarak yanıtlamışlardır.
2. Araştırmada izlenen yöntem araştırmanın amacına uygundur.

3. Kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilirirdir.
4. Belirlenen örneklem evreni temsil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler aşağıdaki sınırlılıklar dâhilinde genellenebilecektir.

1. 2005–2006 eğitim öğretim yılıyla,
2. İstanbul ili ile,
3. Resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görevli 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenler ile,
4. Kullanılan istatistiksel çözümlene yöntemleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kariyer: Bireyin iş hayatı boyunca herhangi bir iş alanında ilerlemesi, deneyim ve beceri kazanmasıdır (Aydemir,1995).

Kariyer Yönetimi: Birey tarafından yalnız başına veya kurumun kariyer sistemleri doğrultusunda gerçekleştirilen kariyer planlarını hazırlama, uygulama ve gözleme işlemidir (Aydemir,1995).

Örgüt: Bir amacı gerçekleştirmek için güçlerini birleştiren insan topluluğudur (Başaran, 1983)

Bağlılık: Sadakat, sadık olma durumu (Balay, 2000).

Örgütsel Bağlılık: İş görenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir (Bayram, 2006).

Duygusal Bağlılık: İş deneyimlerindeki duygusallıkla ilişkisi olma durumu (Balay, 2000).

Devam Bağlılığı: Örgütten ayrılmanın maliyetini göze almayı kabul etme durumu (Balay, 2000).

Normatif Bağlılık: İş görenlerin örgütte kalma ile ilgili yükümlülük duygularını yansıma durumu (Balay, 2000).

1.7. Kısaltmalar

Anl	Anlamlılık
KBYS	Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı
KBYD	Kariyer Basamaklarında Yükselmeye İlişkin Değerlendirme
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Ort	Ortalama
ÖSYM	Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi
ÖKBYY	Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği
Std	Standart
N	Gözenekteki Eleman Sayısı
Sd	Serbestlik Derecesi
ss	Standart Sapma
\bar{x}	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde
f	Frekans
SO	Sıralamalar Ortalaması
<i>p</i>	Manidarlık, Anlamlılık
$Sh_{\bar{x}}$	Standart Hata

t	(t) - Standart Değeri
ST	Sıralamalar Toplamı
x^2	Kikare
z	(z)- Standart Değeri
F	F- Standart Değeri
vd.	Ve Diğerleri
SPSS	Stattistical For Social Sciences

II. BÖLÜM

KARİYER KAVRAMI

2.1. Kariyerin Tanımı ve Önemi

Kariyer kelimesi günlük hayatta oldukça sık kullanılan bir kavramdır. Farklı açılardan tanımlandığı görülmektedir. Bir tanıma göre kariyer, bireyin kamu ya da özel çalışma yaşamında ilerleme sağlayacağı, bir başarı elde etmek amacıyla izlediği ve çalıştığı alandır(Aytaç, 1997).

Kariyerin bir başka tanımı, bireyin iş hayatı boyunca herhangi bir iş alanında ilerlemesi, deneyim ve beceri kazanmasıdır (Aydemir, 1995). Kariyeri; bireyin iş hayatında bulunduğu pozisyonlar, yaptığı işler ve bulunduğu pozisyonlar ile ilgili tutum ve davranışları olarak tanımlamak ta mümkündür (Aytaç, 1997).

Genel anlamda kariyer, yaşam boyu süren bir uğraş, bir iştir. Özgül anlamda kariyer ise, genç yaşlarda ilerlemek umuduyla girilen ve emekliliğe kadar sürdürülen bir uğraştır (Doğan, 2000).

Bir kişinin kariyeri; onun sadece sahip olduğu işler değil, işyerinde kendisine verilen iş rolüne ilişkin beklenti, amaç, duygu ve arzularını gerçekleştirebilmesi için eğitilmesi ve böylece sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve çalışma arzusu ile o işletmede ilerleyebilmesi anlamını taşır (Beach, 1980).

Kariyer bir insanın çalışma hayatı boyunca, herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, deneyim ve yetenek kazanması anlamına gelmektedir (Tortop ve diğerleri, 2006).

Kariyer kişinin yaşamı süresince işle ilgili deneyim ve faaliyetlerle bütünleştirilmiş ve bireysel olarak algılanan tutum ve davranışlar serisi olarak görülmektedir.

Çalışmaktan dolayı her birey, ister bir çocuk bakıcısı, ister bir fizikçi, ister bir akademisyen, ister bir yönetici olsun bir kariyere sahiptir.

Kariyer kavramında tanımlar ne kadar farklı olursa olsun, kariyer kavramının içeriğinin yanlış anlaşılmasını önlemek bakımından aşağıdaki hususların dikkate alınmasında fayda vardır (Şimşek ve diğerleri, 2004):

Kariyer kavramı yalnızca yüksek statüdeki ya da hızlı ilerleme olanakları bulunan işleri yapan kişilerle ilgili değildir. Daha esnek bir anlam taşımaktadır. Organizasyondaki yöneticilerin kariyeri olabileceği gibi sekreterin de kariyeri olabileceği söylenir.

Kariyer kavramı sadece dikey hareketlerle ilgilenmez. Yani örgütteki basamaksal hiyerarşik yükselmenin yanında yatay olarak şu anda yaptıkları işten memnun olan, yükselmek istemeyen personeli de kapsayabilir.

Kariyer kavramı, bir örgütte işe alma ve/veya alınma ile eş anlamlı değildir. Birden fazla örgüt ve birden fazla faaliyet ile ilgili olabilir.

Kariyer kavramı hem örgütün birey üzerindeki etkilerini hem de bireyin kendi iş hayatı, planlaması ve denetiminde söz sahibi olmasını ifade etmektedir.

Kariyer beklentileri, farklı yaşlarda olan çalışanlar için farklı anlamlar taşıyabilmektedir. 25 yaşındaki insanların kariyer beklentileri ile 45 yaşındaki insanların kariyer beklentileri farklıdır. Çünkü ihtiyaçları aynı değildir.

Burada vurgulanması gereken diğer bir nokta ise; kariyer kavramı ile bireyin başarı veya başarısızlıklarının ya da işyerinde göstereceği ilerlemenin hızlı veya yavaş olmasının kastedilmediğidir. Başarı kavramı göreceli bir kavram olması nedeniyle ve her bireyin başarı veya başarısızlık ölçüsünün diğer bireylerin ölçülerinden farklı olması nedeniyle bireyin kariyer başarısının değerlendirilmesinde diğer bireylerin durumunun ölçü olarak alınması sağlıklı olmayacaktır.

2.2. Kariyer Kavramının Ortaya Çıkışı

Kariyer kavramı, tam anlamıyla 1970’li yıllarda incelemeye alınıp, iş dünyasında kullanılmaya başlanmıştır. Ancak tarihe baktığımız zaman modern kamu hizmet anlayışının gelişmeye başladığı 16. Yüzyıldan başlayarak, özellikle devlet memurluğu kavramı ile beraber ortaya çıkıp, gelişme gösterdiği görülmektedir.

Kariyer kavramı 16. Yüzyıldan bu yana keşfedilmiş olmasına rağmen, insanlık ve iş dünyası için bilimsel olarak kullanılmaya başlaması ilk olarak Anne Roe’nun 1956 yılında yazmış olduğu “Meslekler Psikolojisi” kitabı ile görülmektedir. Daha sonra 1957 yılında Donald E. Supper’in yazdığı “Kariyer Psikolojisi”, 1963 yılında Tiedeman ve Ohara’nın “Kariyer Gelişimi, Seçimi ve Uyarlanması ile Bireysel Kariyer Gelişim Teorisi” ve bunlara ilave olarak 1966 yılında John Holland’ın yazmış olduğu “Meslek Tercih Teorisi” kariyer konusunu tartışılır hale getirmiştir. 1970’li yıllardan bu yana ise, kariyerin ve insan yaşamının nasıl bir gelişim ve değişim gösterdiği, bilim adamlarının daha yoğun bir biçimde ilgi odağı olmuştur.

Kariyer kavramının bu gelişiminde, özellikle insan psikolojisinin ve örgüt içindeki davranışlarının önemli olduğu da ifade edilebilir.

“Değişmeyen tek şey değişimdir” sözü tüm dünyayı etkisi altına alırken, yönetim bilimi de bu değişim rüzgârından etkilenmektedir. Özellikle insan aracılığı ile verimliliğin artırılması amacı sonunda, işletmelerde insan kaynakları daha yoğun bir biçimde incelenmeye başlanmıştır. Bu incelemelerin sonucunda, personel yönetimi kavramından insan kaynakları yönetimi kavramına geçiş yaşanmıştır (Özgen, 2002).

İnsan kaynaklarına geçişle aynı zamanlara rastlayan eğitim sistemlerindeki değişim ve gelişmeler de kariyerin hızlı gelişiminde önemli bir olgu olarak dikkat çekmektedir. Hayat boyu eğitim ve öğrenmenin gündeme gelmesi ve artan rekabet karşısında bireylerin kendilerini geliştirip, kaderlerine boyun eğmeyebilecekleri fikrinin yayılması ile kariyer kavramının daha yaygın bir şekilde kullanılmasında önemli artışlar görülmüştür.

İş dünyasında rekabetin artması ve değişime odaklaşma sonucunda bireycilik artış göstermiştir. Bu durum geçmişin devamlı ve sadık iş anlayışı fikrinin yerini; fırsatçılık ne olursa olsun yükselme fikrine bırakmış ve refah içinde bir yaşam düşüncesinin yayılması bireylerin iş değiştirme ve farklı mesleklere geçme olanaklarını arttırmıştır. Örgütler içindeki bu dönüşüm kariyer kavramının önemini günümüze taşıyan önemli etkenlerden bir diğeri olarak belirtilebilir (Şimşek ve diğerleri, 2004).

2.3. Kariyer ile İlgili Kavramsal Temeller

Kariyer kavramının gelişim süreci içinde birtakım araştırmalarca ortaya atılmış ve kariyer inceleme süreci içinde yer alması düşünülen kavramlarında açıklanmasında fayda görülmektedir. Bu temel oluşturacak kavramlara aşağıda yer verilmektedir.

2.3.1. Kariyer Boyutları

Bireylerin kariyerleri; dışsal boyut olarak adlandırılan gerçekçi ve objektif algılamalar ile içsel boyut olarak adlandırılan subjektif algılamalar olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (Şimşek ve diğerleri, 2004).

2.3.1.1. Kariyerin İçsel Boyutu

Örgütte gelişmenin subjektif boyutu olan kariyerin içsel boyutu; bireyin kişiliğinde oluşacaktır. Birey, çalışma yaşamında ve içinde bulunduğu organizasyon içindeki konumunu irdeleme, anlama ve geleceğe ilişkin olarak nerede ve nasıl olmak istediğini belirleme durumunda olacaktır. Bu çerçevede bireyin, “Ben gerçekte ne istiyorum”, “Nereye ulaşmak istiyorum”, “Hedeflerime ulaşmak için nelere sahibim” şeklinde sürekli kendini sorgulaması söz konusudur. Bu sorgu süresinde kişi kendi kişiliğini de sorgulama, kendini tanıma ve bu doğrultuda geleceğe ilişkin yönünü belirleme olanağını da elde etmiş olacaktır. Bu bireysel yönelim Organizasyonel Davranış Terminolojisinde “kendini gerçekleştirme” olgusu diye nitelenir. Buna göre psikolojik açıdan sağlıklı saydığımız birey, potansiyel olarak gelişip serpildikçe, kendini gerçekleştirme düşüncesiyle kariyerini geliştirmek, yükselmek, hedeflediği

noktalara ulaşmak çabası içinde olacaktır. Ancak bu çabanın sağlıklı olması, kariyer hedeflerinin kişisel gerçeklerle çelişmemesine bağlıdır (Soylu, 2002).

2.3.1.2. Kariyerin Dışsal Boyutu

Kariyerin dışsal boyutu, belli bir işe yönelmiş olan objektif ilerleme basamakları olarak tanımlanabilir (Şimşek ve diğerleri, 2004).

Kariyerin dışsal boyutunu bireyin içinde yer aldığı organizasyon oluşturmaktadır. Bireysel kariyerin organizasyon açısından irdelenmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Önce, ilke olarak şunun saptanması gerekecektir. İşletme kendi temel amaç ve yönelimini gözden uzak tutmadan ve söz konusu amaç ve yönelimlerinin gerektirdiği felsefesinin bilincinde kalarak, kariyer planlamaları doğrultusunda biçimlenmiş bireysel amaç ve yönelimlere uymak ya da onları içerik ve felsefe olarak zedelemekten kendine uydurmak zorunda olmalıdır. Bu ilke, ilgili literatürde “amaçların bütünleştirilmesi” kavramıyla somut olarak belirlenir ve organizasyonel amaçlarla bireysel amaçların özdeşleşmesi gereğini yansıtır. Organizasyon, ana ilke olarak bu uyumu sağlayamadığı ölçüde, özellikle üst pozisyonların yetkin ve başarı güdeleri yüksek yöneticilerle doldurulması gerçekleştirilemez (Kaynak ve diğerleri, 1998).

2.3.2. Kariyer Aşamaları

İnsan hayatının çeşitli dönemeçleri vardır. Çocukluktan gençliğe, gençlikten yetişkinliğe, yetişkinlikten yaşlılığa geçişimiz böyle bir dönemeçtir. İnsanların bu dönemeçleri, toplumların kültür yapılarıyla, sosyal yapılarıyla, biyolojik özellikleri ve kişilik yapılarıyla ilgilidir.

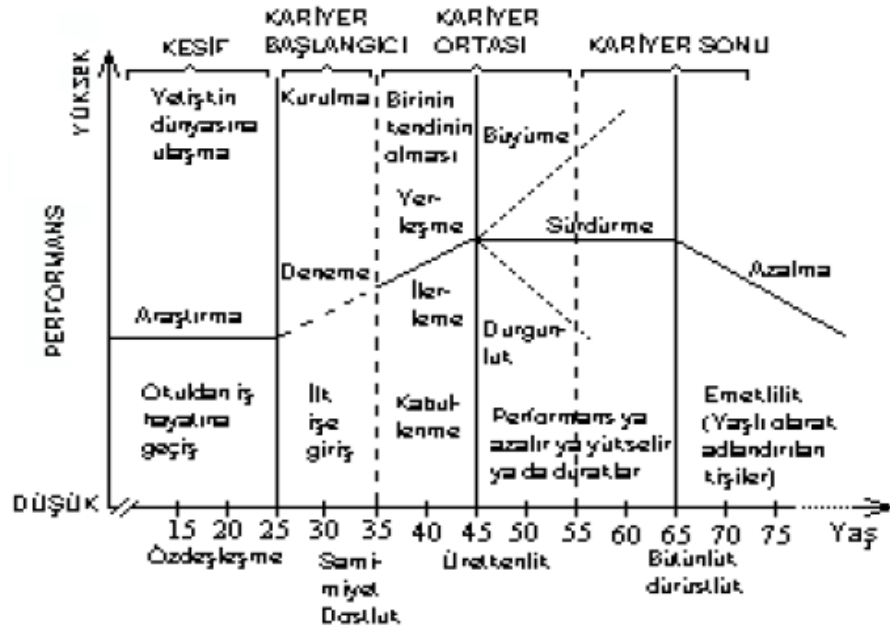
Yaşamın dönemleri üzerinde sayısız incelemeler yapılmıştır. Erickson, bireyin yaşamında sekiz psiko-sosyal evre bulunduğundan bahseder. Bunların dördü çocukluk yaşamı ile ilgili, diğer dördü ise bireyin iş yaşamını da kapsayan yetişkinlik ile ilgili dönemlerdir. Bunlar ergenlik, genç yetişkinlik, yetişkinlik ve olgunluk olarak adlandırılmaktadır (Aldemir ve diğerleri, 1998). Bireysel olarak kariyer

safhalarının gelişim süreci, kişinin yaşam safhalarına paralel olarak gelişir. Çocukluktan yetişkinliğe, hatta olgunluğa kadar bu böyle devam eder.

Her yaşam basamağı, motivasyon, görevler ve gerekli ihtiyaçları içerir. Bir kariyerin gelişmesine ve şekillenmesine yardımcı olan çeşitli etkiler vardır. Fiziksel ve temel girdiler, zihni özellikler, aile, okul, etnik gruplaşma, cinsiyet, meraklar, yaş, iş tecrübeleri, deneyim, bunlardan bir kısmıdır. Kişi, özsaygı ihtiyacına bağlı olarak belli bir plan çerçevesinde kariyerini geliştirir. Bununla birlikte bir yön seçip istek ve amaçlarını ortaya koyar. Ancak her bireye göre bu beklenti ve ihtiyaçlar değişir.

Çocukluktaki hayaller ve farklı kariyer alanlarında denenen rol oyunları ile karakterize olur. Ergenlik çağı boyunca kariyer fikri bireyin kendi benliğinde oluşmaya başlar. Bu çağda okuldaki mesleki ilgi ve boş zaman etkinlikleri ile şekillenir. Yetişkinlikte eğitim, öğretim ile oluşan kariyer kararı, işe giriş, kariyer durgunluğu (plato) dönemi ve emeklilikle gelişir. Emeklilik, bazı insanları iş ortamından uzaklaştırırken, bazıları için yeni kariyerlere başlanılan bir dönemdir. Buna ilaveten tipik kariyer safhalarında bazı insanların mesleki gelişimini ertelemek veya dönem ortasında kesmek zorunda kaldıkları da görülür. Örneğin kadınlar, yaşamlarının ileri dönemlerinde mesleki ilerlemelerini, aile sorumlulukları ve çocuk yetiştirme sebebiyle kesebilirler. Böyle dönemlerde bireyin yaşamsal gelişim safhaları ile kariyeri arasında hiç bir bağlılık yoktur (Singer, 1990).

Kariyer safhalarını sırasıyla aşağıdaki gibi incelemek mümkündür.



Şekil 1 Örgütsel Kariyer Safhaları Modeli (Aytaç,1997)

2.3.2.1. Kariyer Keşif Dönemi

Genelde 20 li yaşların ortasında sona eren, okuldan ilk işe başlayıncaya kadar geçen süre olarak tanımlanmaktadır. Bu dönem kendini ispatlama ve kariyer alternatiflerini değerlendirme zamanıdır. İlişkide olduğu öğretmen, arkadaş, ana babadan duyduğu, televizyonda, cadde köşelerinde gördüğü ve oynadığı rol oyunlarıyla başlayan kariyer seçim alternatiflerinin değerlendirildiği, bir diğer ifade ile kişisel gözlemleri sonucu genç yetişkinin meslek seçtiği dönemdir (Can ve diğerleri, 1995).

Keşif döneminde çevrenin istekleri, ana babanın finansal kaynakları kişiyi yönlendirir. Bu safhada güvenlik, emniyet ve fizyolojik ihtiyaçlar ön plandadır. Keşif dönemi, birinin kariyeri hakkında beklentilerinin açığa çıktığı dönemdir. Başarılı bir kariyer keşif stratejisi ile bütünleştiği takdirde sağlıklı kararlar verilebilir. Kişilik, yetenek ve tutumlar, bireyin kariyer seçimini etkileyecektir.

2.3.2.2. Örgüte Giriş ve Kariyer Başlangıcı (Kurulum)

Bu dönem ilk işi bulma, işe yerleşme, yetenek kazanma, işi öğrenme ve akranları tarafından kabul edilme süreçlerini kapsar (Can ve diğerleri, 1995). Kişi, güvenlik

ve emniyet ihtiyaçlarına ağırlık vermektedir. Bu safhada belirsizlik ve bunalımlar başlar (Can ve diğeri, 1995). Bu safhada deneme ve yerleşim-başarma olarak iki adım vardır. Deneme adımında, örgüte yeni gelenler, kendilerinden beklenilene göre işlere nasıl adapte olacağını öğrenerek motive edilir ve işlere nasıl uygun hale getirileceğini öğrenirler. Bu adım, bireyin seçtiği mesleğin kendisine uygunluğunun sınındığı ve uygun alanı bulmak için birkaç işin değiştirilebildiği dönemdir.

Yerleşim ve başarma adımında ise, örgüte yeni gelen, işinde ustalaşır ve örgütü tanır. Bu kişileri örgüt, belli katkılar sağlayarak motive eder. Başarma, farklı insanlar için farklı anlamlar taşır. Örneğin, başarma, belli bir alanda uzmanlaşma veya zor problemlere yaratıcı çözümler üretmedir. Kimine göre başarma, şirket basamaklarında hareket etme ile eşanlamlıdır.

Bu nedenle bu adım, bireylerin sağlam ve net kariyer hedeflerinin belirlendiği ve bu amaçlara ulaşmak için gerekli (terfi, nakil, iş değişikliği, eğitim) planların yapılıp uygulandığı dönemdir.

Bu safhada en büyük sorun "gerçek şoku" (Reality Shock) dur. İşe girme ya da iş değişikliği hazırlığında olan bir kişinin beklentileri ile işin ya da mesleğin acımasız gerçeklerinin çarpıştığı ve kişinin gerçeklerle yüz yüze geldiği bu an "gerçek şoku" olarak adlandırılır. Gerçek şoku, birinin beklentileri ile yeni iş ve örgütün gerçekleri arasındaki açığı anlatır.

Kişiler, özellikle ilk işini ve örgütü seçtikleri dönemde genelde gerçekçi olmayan yüksek beklentiler içindedirler. İlk işe yerleştiklerinde bu açığı görmeleri zaman alacaktır.

Bir diğeri sorun ise kendini kanıtama. sorunudur. Bu durum hata yaparak, hatalarını öğrenerek ve sorumlulukları üzerine alarak karakterize olur. Yine de bu safhada bireyler henüz verimliliğin tepe noktalarına ulaşmış değillerdir. Bu safha, ancak bireyin kendini kanıtlanmasıyla zirvede sona erecektir.

Burada önemli olan bireyin meslek seçiminin doğru olup olmadığını değerlendirmesidir. Kişi, hedefleriyle gerçekleştirdiklerini karşılaştırır. İşinde

kendisini kanıtladıkça, ilgisi güvenlik gereksinimden yavaş yavaş başarı, saygınlık ve bağımsızlık gereksinimlerine doğru kayar. Bu safhada kariyer gelişmesi son derece hızlıdır. Diğer bir ifadeyle çalışanların kariyerindeki en üretici devredir (Luthans, 1992).

2.3.2.3. Kariyer Ortası

Bu aşamada kişinin çıraklıktan ustalığa, öğrenici olmaktan yapıcı olmaya geçmesi beklenmektedir. Bu dönemde güvenlik ihtiyacının önemi azalmakta, başarı, saygınlık, bağımsızlık ihtiyaçları ön plana çıkmaktadır. Sorumluluk ve inisiyatif özellikleri taşıyan işlere geçme arzusu egemendir (Can ve diğerleri, 1995).

Kişinin sorumluluklarının artışı, başkalarına önderlik etme, bu dönemin tipik özelliklerindedir. Bu dönemde mesleğinde ilerleyen bir kişi, yönetim basamaklarından yukarıya doğru hızla yol almaktadır. Yaklaşık olarak 35-50 yaşları arasındaki bu dönem, kişisel gelişme açısından orta yaş krizinin başladığı dönemdir.

Bu dönemde kişiler kariyer planlarını, hedeflerini yeniden gözden geçirirler. Başarılarını yeniden değerlendirerek gerekli düzeltmeleri yaparlar veya kariyer hedeflerini hatta yaşama biçimlerini değiştirebilirler, yeni bir iş ararlar. Birçok kişi, kariyer ortası safhasına ulaşıncaya kadar ilk kariyer çıkmazıyla henüz yüz yüze değildir. Bu safhada kişi var olan kazanımlarını korumaya yönelir ve performansını geliştirmeye devam edebilir veya artık yeni kazanımlar sağlayamaz, eskidiğini fark ederek durgunluk (plato) oluşturabilir. Bu durgunluktaki (plato) kariyer ortası çalışanları daha az üretkendirler, verimleri azalır ve mesleki ilerlemelerinden daha az doyum alırlar. Dolayısıyla mutsuzdurlar. “Kariyerini muhafaza etme safhası” da denilen bu dönemde kişi kendini sorgulamaya başlar. Bir diğer ifade ile kariyer başlangıcındaki yaşam stilini, seçimini yeniden değerlendirir (Can ve diğerleri, 1995).

Çalışanların çoğu kariyer yaşamlarının ortasına gelmeden kariyer krizlerini yaşamazlar. Kriz, işyerinden yada işin dışındaki bir nedenden kaynaklanabilir (Boşanma, hastalık, alkol, bir yakının ölümü gibi). Bu dönem, iş dışında ilgi alanları veya ikinci kariyer planlamalarının geliştirildiği dönemdir (Can ve diğerleri, 1995).

2.3.2.4. Kariyer Sonu (Çekilme-Emeklilik)

Kariyerin en uzun safhası olup, kişinin kariyer yaşamının sonuna geldiği aşamadır. Kimileri çalışma yaşamının en üst düzeylerine ulaşmışlardır. Eskime ve kariyer ortası sorunları bu safhaya da taşınır. 50-65 yaş arası olan bu dönemde kişi, iş hayatında sağladığı yeri korumaya yönelik çaba sarf eder. Saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı önemini korumaktadır. Bireyler bu safhada kişiliğe yönelim üzerinde odaklaşırlar, örgüte yönelimleri azdır (Mathis ve Jokson, 1994).

Kişiler bu dönemde performanslarının, mobilitelerinin azaldığını ve muhtemelen halihazırdaki işlerinde kilitlenip kaldıklarını fark ederler. Emeklilik genelde 55 - 65 yaşlarında oluşur. Emeklilik yaklaştıkça bireyin gücü, sorumlulukları ve kariyeri azalır. Bazıları için bu durum bir şoktur. Şüphesiz emeklilik birinin kariyerinin son bulma halidir. Bazıları emeklilik dönemine ait planlar yaparken, bazıları da örgütten ayrılmayıp danışmanlık yaparak o güne kadar kazandığı deneyimlerinden örgütü ve genç çalışanları yararlandırırlar. Emeklilik, bireyin yaşamında yeni kariyer yollarının, yeni hedeflerin başladığı, yeni rollerin geliştirildiği dönemdir.

Ancak, tamamıyla kazanılmış bir bireysel kimliğe sahipken iş kimliğinin kaybı, bir çok emeklinin kendini yararsız ve verimsiz hissetmesine yol açacaktır. Kariyerdeki bu azalma, karşılanmayan beklentiler sonucunda ve birtakım engellerle, çalışanların kendilerini istenmeyen ve işe yaramaz olarak hissetmelerine yol açar (Luthans, 1992).

Burada, kişi seçtiği kariyer ve yaşam seçeneklerinden tatmin duymak ihtiyacındadır. Ancak tatmin, aynen kariyer safhalarında olduğu gibi yaşa bağlı olarak bir gelişme göstermektedir. Bu safhada da iş tatmininin azaldığı dikkat çekmektedir. Bu aşamada birey, çalışırken yapmak istediği, ancak yapamadığı ya da yapmaya fırsatı olmadığı faaliyetlere yönelerek kendini gerçekleştirme fırsatları yaratır (Can ve diğerleri, 1995).

2.3.3. Kariyer Platosu

Bireyin kariyer yaşamını dengeleyen bazı unsurlar vardır. Bu unsurlar başlıca, bireyin kendi algıladığı özellik ve nitelikleri, güdü ve gereksinimleri, değer tutum ve davranışları ve çevresiyle olan ilişkileridir.

Birey, kariyerinin bir döneminde, üstte belirttiğimiz unsurlar arasında bulunması gereken dengeyi kaybeder. Ya da bu unsurların arasında bulunması gereken dengenin, kaybolduğunu algılar. İşte bu sebeplerden dolayı birey, kariyerinin bir döneminde bir durağanlık devresi geçirir. Bu adı geçen durağanlık devresine, kariyer platosu denildiği görülmektedir.

Kariyer platosu kavramının tanımına baktığımızda kariyer platosunun, bireylerin terfi etme olanaklarının düşük olduğu dönemler olarak tanımlandığı görülmektedir.

Kariyer platosunun tanımından yola çıkarak, bireylerin örgütlerin hiyerarşik yapıları içinde yükselme olanaklarının az olmasının bireylerde bazı psikolojik sorunların doğmasına sebep olduğu söylenebilir (İshakoğlu, 1994).

2.3.4. Kariyer Haritası

Kariyer haritası, şirketlerin belirlediği iş teklifleri ile kişinin hedefleri arasında bağlantı oluşturarak, tanımlanan yeterliliklerin geliştirilmesine katkı sağlayan, organizasyon içerisindeki kariyer hareketlerini gösteren çizelgelerdir.

Yeterlilikler ise, şirketin iş hedeflerini gerçekleştirmek için, ortak bir anlayış ve yönelimi sağlamak amacıyla, organizasyonda yer alan pozisyonlar için kritik olarak tanımlanan bilgi, yetenek ve davranışlardır.

Kariyer haritaları fonksiyonel bazda başlayarak, tüm şirkete ve gruba yönelik olarak hazırlanırlar (Gök, 2000).

2.3.5. Kariyer Patikası

Kariyer patikası, arzulanan kariyer amacına ulaşmada izlenen iş pozisyonlarını tanımlar. Örneğin üst kademe yöneticisi olmak isteyen bir yöneticinin ya uluslararası

bir deneyime sahip olması ya da yönetsel aşama çizgisinden geçmesi gerekebilir (Şimşek ve diğerleri, 2004).

Ofis Yöneticisi	Birim Yöneticisi	Bölge Yöneticisi	Bölüm Yöneticisi	Departman Yöneticisi	Başkan Yardımcısı	Başkan
İLK KADEME YÖNETİCİ	ORTA KADEME YÖNETİCİ	ORTA KADEME YÖNETİCİ	ORTA KADEME YÖNETİCİ	GENEL MÜDÜR	ÜST YÖNETİCİ	ÜST YÖNETİCİ

Şekil 2 Kariyer Patikası (Şimşek ve diğerleri, 2004)

2.3.6. Kariyer Hayat Döngüsü

Kariyer hayat döngüsü, büyüme çağına başlayan ve yaşlılık dönemine kadar geçen dönemle ilgilidir. Bu döngünün ortasında, insanların doğal yetenekleri ve çevre ile karşılıklı etkileşim içinde gerçekleşen olgunlaşma dönemlerinin özel bir yeri vardır (Şimşek ve diğerleri, 2004).

III. BÖLÜM

KARIYER YÖNETİMİ

3.1. Kariyer Yönetiminin Tanımı ve Önemi

“Kariyer planlama” ve “kariyer geliştirme” olmak üzere iki bileşenden oluşan kariyer yönetimi literatürde; örgütlerin çalışanların yeteneklerini, ilgi alanlarını ve çıkarlarını analiz etmelerine yardımcı olması ve kariyer geliştirme faaliyetlerinin planlanması olarak geçmektedir (Walker ve Gutteridge, 1990).

Kariyer yönetimi, işgörenin yetenek ve ilgilerini analiz etmelerine yardımcı olmak ve kariyer geliştirme faaliyetlerini planlamaktır. Kariyer yönetimi, iş dünyasına giriş, atamalar, transferler ve iş değiştirmeleri kapsar. Kariyer yönetiminde bazen birey, bazen örgüt, bazen de ortak olarak alınan kararlar yer almaktadır. İşletmelerde kariyer yönetimine önem verilmesinin nedeni, bireyin iş doyumunu ve örgütte kalmasını sağlama amacına yöneliktir.

Bir başka tanımlamaya göre kariyer yönetimi; işgücünün ihtiyaçlarını tatmin etmek ve bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmasını sağlamak için yöneticilere imkan sağlayan hedeflerin planlanması, stratejilerin düzenlenmesi ve uygulanması sürecidir.

Bu tanımdan, kariyer yönetiminin yöneticileri, insan kaynakları uzmanlarını ve işyerine dışarıdan taraf olan unsurları içine alan oldukça kapsamlı bir olgu olduğu anlaşılmaktadır. İnsan kaynakları yönetimi bakımından kariyer yönetiminin ayırıcı özelliği, çalışanların kurum içindeki hareketliliklerinin sağlanması, böylece kişilerin motive olmalarıdır. Kariyer yönetiminin iyi yapıldığı kurumlarda kişiler bir süre sonra örneğin 1 yıl sonra, 5 yıl sonra nereye, hangi statüye geleceklerini bilir veya tahmin edebilirler. Bu tahmin çok önemlidir. Çünkü bu, kişiyi işe ve kuruma bağlar, motive eder (Fındıkçı, 1999).

Kariyer yönetimi, organizasyon bünyesindeki personel için uzun ya da kısa vadeli kurum çıkarları doğrultusunda kariyer planlaması yapabilmek için geliştirilmiş bir modeldir.

Kariyer planına paralel olarak eğitim ve performans değerlendirmesi yapılabilmesine olanak verir. Kariyer yönetimi performans değerlendirme sonuçlarına göre en uygun kariyer planının yapılmasını amaçlar. Sistem, personelin kariyer planlaması görüşmesine alınmasından eğitim gereksinimlerinin tespit edilip eğitime alınması aşamalarına kadar geniş kapsamlı bir kariyer planı yapılabilmesine olanak verir (Dubrin, 1990).

Kariyer yönetiminin bir bileşeni “kariyer planlama” dır. Bireyin örgütte kendisine bir kariyer yolu seçerek bu yolda ilerlemeye başlama sürecinde; kariyer amaçlarını ve bu amaçları gerçekleştireceği araçları belirleme sürecidir. Kariyer yönetiminin ikinci bileşeni ise “kariyer geliştirme” dir. Kariyer geliştirme, bireylerin her birinin, kendine özgü sorun, tema ve görevler bütünü ile ayrılabilir aşamalar serisi boyunca sürekli kendilerini geliştirmeleri ve örgütün çalışanlarına bu konuda sunduğu resmi etkinliklerdir (Aydemir, 1995).

Kariyer yönetimi, çalışanların işlerinde ilerlemek, üst düzeylere gelmek istekleri, aldıkları eğitim, zihinsel yetenekleri, kişilik özellikleri, kendilerini geliştirme düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Çalışanın, iş yaşamında ve mesleğinde sağlıklı bir şekilde ilerlemesi kariyer yönetimi sayesinde olabilmektedir. Kariyer yönetimi en basit bir anlatımla; kişilerin iş hayatlarına ilişkin planlamalar yapmalarınıdır. Bu planların bir süreç olarak oluşturulması hedefe ulaşmada önemlidir. Kariyer yönetimiyle çalışanların kurum içindeki hareketlilikleri sağlanır ve böylece kişiler motive edilir. İyi bir kariyer yönetimi uygulanan organizasyonlarda kişiler bir süre sonra hangi statüde olacaklarını bilebilir veya tahmin edebilirler. Kişinin bunu bilmesi, onu işine ve kuruma bağlar, motivasyonunu artırır.

Kariyer yönetimi; bir çalışanın bulunduğu konumun farkında olması, bir sonraki adımın ne olacağını bilmesi, geleceğini öngörebilmesi ve uygun hazırlıkları yapabilmesi açısından çok gerekli ve yararlı bir çalışmadır. Kariyer yönetimi, işe

başlarken kişilere doldurulan, ne yapmak istedikleri, amaçları ve hedeflerini belirleyen formlarla başlar.

Organizasyon şeması ve kişinin iş alanına uygun olarak çalışanın kariyer planı çizgisinin çizilmesiyle devam eder. Ancak bu kariyer çizgileri her zaman tam olarak ilerlemeyebilmektedir. Çünkü; çalışanın işinde ilerlemesi birçok faktörle bağlantılıdır. Bunlardan en önemlisi kişinin işinde göstermiş olduğu performanstır. Performans değerlendirme sonucu elde edilen veriler, kariyer yönetimini uygulamada kullanılan önemli kriterlerdendir.

Kariyer planlama sürecinde çalışanlar, kendilerini bir bütün olarak gözden geçirmeli, eksik yönlerini, yeteneklerini, bilgi ve becerilerini değerlendirmelidirler. Kurum içinde veya dışında ulaşabileceği kariyer olanaklarını takip ederek değerlendirmesi gereklidir. Kariyer olanaklarını iyi değerlendirebilmesi için kişisel ihtiyaç ve hedefler her çalışan tarafından belirlenmelidir. Çalışanlar, kariyer planlama sürecinde kendilerini değerlendirirken; kurum da kendi kurumsal değerlendirmesini yapmalı, sahip olduğu insan kaynağını gözden geçirmelidir. Kişilerin organizasyon içindeki yükselme olanak, biçim ve şartları belirlenmelidir. Yine kurum tarafından çalışanların nasıl ve nereye gidecekleri izlenip, özellikle performans değerlendirme sonuçlarının kariyer yönetimlerinde kullanılması gerekmektedir.

Kurumda belirlenen kariyer olanakları, diğer taraftan performans değerlendirme için yapılan ölçümler ve çeşitli araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli eğitimlerin yapılması yararlı olacaktır. Kariyer yönetimi, organizasyon içinde tarafsızlıkla uygulanmalı, herkese eşit fırsatlar sunulmalıdır. Kariyer yönetimi sürecinde etkilenilmesi gereken en önemli ölçütler, kişinin yetenekleri, iş başarısı ve performans düzeyi olmalıdır(Taştan, 2006).

3.2. Kariyer Yönetiminin Önemi

Örgütlerde kariyer yönetimi sürecinin, en önemli nedenlerinden biri, çalışanların iş tatmini ile birlikte verimli ve başarılı bir şekilde örgütte kalmalarını sağlamaktır. Çalışanlar sürekli olarak örgütle işbirliği eğilimi içerisindeyler. Amaçlarına ulaşmada örgütün desteği olacağı, hedefleri ve kariyer isteklerinin gerçekleşeceği

inancını taşırlar. Çalışanların değişen talepleri, başarılı olanların şirket içinde tutulması, terfi ettirilmesi, yeteneğin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi konuları birçok kurumda kariyer gelişim ve yönetiminin insan kaynakları planlamasında önemli bir yer tutmasına yol açmıştır (Aytaç, 1997).

Başarılı bireylerin anahtar pozisyonlar için yönetim tarafından desteklenmesi, kariyer yönetimi yaklaşımına önem kazandırmıştır. Özellikle terfi ve transfer planlamalarında bireylerin özel beceri, hüner, bilgi ve tecrübeleriyle kişisel amaçlarının dikkate alınması, kariyer geliştirmeye ilgiyi de artırmıştır. Çalışanları kurum içinde motive edebilmek için bireylerin kariyer yolları, amaç ve planları hakkındaki istek ve arzularını bilmek, kariyer yönetimi için oldukça önem taşımaktadır (Gönen, 1994).

Kariyer yönetimine organizasyonlarda; hem birey hem de kurum açısından ihtiyaç vardır. Günümüz rekabet koşullarında, en önemli girdisi insan olan kurumlar rekabet üstünlüğünü ancak işgücü verimliliğini artırarak, burada çalışanlara iyi bir kariyer vaat edip, iş tatminlerini sağlayarak gerçekleştirebilirler.

Kariyer yönetimi, kurum içindeki tüm çalışanlar için yatay veya dikey kariyer olanağı yaratmayı hedeflerken, aynı zamanda kurumun hedeflerine en kısa sürede ulaşmasını amaçlar (Aytaç, 1997).

3.3. Kariyer Yönetiminin Gerekliliği

Kariyer yönetimi ve planlaması, örgütler ve bireyler açısından maliyetli ve zaman alıcı olmasına karşın, hem örgütler hem de bireyler için birçok yaşamsal amacı gerçekleştirmesinden dolayı büyük öneme sahiptir. Çünkü yoğun rekabet ortamı içerisinde firmaların ayakta kalabilmeleri, rekabette üstünlük sağlayabilmeleri insan kaynakları yönetimine ağırlık verilmesini ve çalışanların değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri gereği olarak geliştirilmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle örgütler, kariyer yönetimi program ve planlarını oluşturmakta ve çalışanlarına kariyerlerini geliştirme fırsat ve olanağını sağlamaktadır.

Kariyer yönetimi programları ile çalışanlarının kariyerlerini geliştirmelerine yardım eden şirketlerin daha üretken, daha motive olmuş çalışanlarla ödüllendirileceği ve örgütün ihtiyaç duyduğu insan kaynağının daha etkin sağlanacağı unutulmamalıdır.

Örgütlerin kariyer yönetimine gereksinme duymalarının belli başlı nedenlerini şu şekilde sıralayabiliriz (Şimşek ve diğerleri, 2004):

- Bireylerin ekonomik gelişme ve yatırımların hacmi nedeni ile yükselebilecekleri iş sayısının sınırlı olması,
- Yaşlanma nedeni ile bireylerin bazı bilgi, beceri ve yeteneklerinin eskimesi,
- İnsan kaynakları piyasasında yaşanan rekabet,
- Sürekli değişen bir çevrede işletmelerin belirsizlikle baş etmeye çalışırken bireylerin beklentilerini karşılamak durumunda kalmaları,
- Bireylerin potansiyellerinden tam olarak yararlanabilmek gibi unsurlar sayılabilir.

3.4. Kariyer Yönetiminin Amaçları

Kariyer yönetimi ve planlamasının iki grup amacı söz konusudur. Bunlar genel ve özel amaçlardır.

Genel Amaçlar (Dursun, 2003);

- Örgütün yönetsel yükselme ihtiyaçlarının karşılanmasını garanti etmek,
- Herhangi bir düzeyde sorumluluk alma kabiliyetine sahip olanları hazırlayacak bir seri eğitim ve deneyim konusunda çalışanlara verilen sözü yerine getirmek,
- Bireylere ihtiyaç duydukları cesaretlendirmeyi ve rehberliği sağlamak.

Özel Amaçlar (Dursun,2003);

- İş görenlerin hem şimdiki hem de gelecekteki işler için ihtiyaç duyulan beceri ve nitelikleri tanımlarına yardımcı olmak,
- Kişisel arzuları örgütsel amaçlarla bütünleştirmek,

- Sadece yukarı doğru değil, tüm yönde bireyler için yeni kariyer yolları ve planları geliştirmek,
- Kariyerlerinde durgunluk dönemine giren iş görenleri yeniden canlandırmak,
- İş görenlere kendilerini ve kariyerlerini geliştirme fırsatı sağlamak,
- Hem örgüt hem de bireysel iş görenler için karşılıklı yararlar sağlamak.

3.5. Kariyer Yönetiminin Faydaları

Kariyer yönetiminin hem örgüte hem de bireye sağladığı birtakım faydalar vardır. Bu faydalara aşağıda yer verilmektedir.

3.5.1. Kariyer Yönetiminin Örgüte Sağladığı Faydalar

Kariyer yönetiminin örgüte sağladığı faydalar şu şekilde sıralanabilir (Aytaç, 1997):

- İşgücü Çeşitliliğine Yardımcı Olmak: Kariyer planlaması ile çalışanların mesleki formasyonları çeşitlendirilir. Bireylerin kurumsal beklentileri öğrenilerek kendi kendilerini geliştirme ve yetiştirme imkanı tanınır.
- İş Sadakatini Sağlamak: Bireysel kariyer için ilgi ve dikkati artırmak kurumsal sadakati meydana getirir.
- Yerleştirme ve Kurumsal Yedeklemeyi Oluşturmak: İnsan kaynakları planları ile bireysel kariyer planlamasını eşleştirerek açık kadrolara doldurulacak yetenekli elemanların yerleşimini ve kurumsal yedekleme stratejisini sağlar.
- Terfi Edecekleri Belirlemek: Şirket içinde açılacak kadrolara terfi edebilecek yetenekli iş görenlerin yerleştirilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olur.
- Eşit İşe Eşit Ücret: Kariyer yönetim sistemiyle, performans değerlendirme yönetimi beraberinde eşit iş görene eşit ücret ödenmesini olanaklı kılar.
- Hedef Belirlemeyi Kolaylaştırmak: Kariyer yönetimi, mevcut işlerden yola çıkıp geleceğe yönelik planlama yapmayı kolaylaştırır.
- Kurumsal Hareketliliği Sağlamak: Kurumdaki tüm çalışanların yatay ve dikey hareket imkanı yaratmasını hedefler.
- Çalışanların Gerçekçi Olmayan ve Saklı Beklentilerini Açığa Çıkarmak: Kariyer yönetimi uygulamalarıyla çalışanların gerçekçi olmayan beklentilerinin önüne geçilmiş olur.

- Performans Değerlendirme, Eğitim ve Geliştirme, Ücretlendirme ve Planlarla İlgili Diğer Sistemlerin Nasıl Yapılacağı Hakkında Yönetime Yol Göstermek: Kariyer yönetim faaliyetleri sonucu elde edilen veriler, yönetsel kararların alınmasında yönetime yardımcı olur.

3.5.2. Kariyer Yönetiminin Bireye Sağladığı Faydalar

Kariyer yönetiminin kuruma sağladığı faydalar yanında bireylere sağladığı faydalar da son derece önemlidir. Bu faydaları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Aytaç, 1997):

- Önceden bilgilendirme ile olası kariyer tercihlerini yapmak
- Farklı kariyer hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç olan güven (itimat) ve ardi ardına gelen iş becerilerini daha iyi teşhis etmek
- Bastırılmış ve çatışan kariyer hedeflerini aydınlatmak ve tutarlılık getirmek
- İşyerini, aile yaşamını, endüstriyel değişmeyi ve toplum üyeliğini kapsayan yaşamın geniş mozaığı içinde daha iyi kariyer hedeflerini yerleştirmek
- Farklı geçmiş ve eğitimleri olan kişilere kariyer planlama desteği vererek kurumla bütünleşmesini sağlamak
- Çalışanların ihtiyaçlarının (saygınlık, tanınma, ciddiyet ve kendini gerçekleştirme gibi) tatminini kolaylaştırmak
- Çalışanların fiziksel, sosyal, zihinsel kapasitelerinden yöneticilerin haberdar olmasını sağlamak
- Çalışanların spesifik konularda kariyer hedeflerini belirleyerek potansiyel yeteneklerini harekete geçirmelerini sağlamak.

3.6. Örgütlerde Kariyer Yönetim Süreci

Organizasyon açısından kariyer yönetimi süreci bir model bağlamında irdelendiği zaman, dört aşamalı bir yaklaşımla konunun ele alınmasının uygulamada kolaylığı sağlayacağı öngörülmüştür. Bunlar;

3.6.1. Kariyer Planlamasında Seçilecek Personelin Belirlenmesi

İşletme bazında bir kariyer modeli oluşturulurken öncelikle saptanması gereken, hangi personelin planlama kapsamında içirileceğinin belirlenmesidir.

Bir kariyer planlaması sürecinde devre dışı kalması söz konusu olabilecek personel aşağıdaki gibi ayrımlanabilir (Kaynak ve diğerleri, 1998):

- Organizasyonel yapıda üst pozisyonlarla ilgilenmeyen, yükselmeyi ve gelişmeyi amaçlamayan ve bu yöndeki tercihini doğrudan ya da dolaylı olarak açıklamış kişiler ilgi odağı olmaktan çıkarılabilirler.
- İşletmede emekliliği yaklaşmış bulunan ve sonraki süreçlerde kendisinden yararlanılması düşünülmeyen kimseler kapsam dışı bırakılabilirler.
- İlgi alanları, ister bir ek geçim uğraşı, isterse bir hobi temelinde olsun, bir başka alana kaymış ve asıl işini ihmal edecek kadar burada yoğunlaşmış olanlar devre dışı kalabilirler.
- İşsel ve kişisel sorunlarını ön plana çıkararak bunları uzlaşmaz ve düşmanca bir tutum ve davranış boyutuna tırmandırarak organizasyona ve diğer iş görenlere karşı tavır oluşturanlar kariyer planlaması sürecinde dışlanabilirler.

3.6.2. Kariyer Patikasının Çizilmesi

Organizasyonlar yukarıya tırmanacak bireyleri seçecek ve kariyer patikalarında yükselmelerine yardımcı olacaklardır. Bu konuda organizasyonun bireye söz konusu yardımı nasıl yapacağı aşağıda açıklanacaktır.

- Kariyer patikasının çizilmesinde ilk işlem, organizasyon içindeki pozisyonların fonksiyonel özelliklerinin saptanmasına dönük olacaktır. Bu olgu uygulamada, iş analizlerinin yapılarak iş spesifikasyonlarının ortaya çıkarılması ve giderek iş ve görev tanımlarının gerçekleştirilmesi şeklinde görüntülenir.
- Kariyer patikasının çizilmesinde ikinci adımda, benzer beceri, bilgi ve yetenek gerektiren iş ya da pozisyonlar saptanarak ayrıntılandırılacak, aralarındaki ortak yön ve ilişkiler belirlenmeye çalışılacaktır.

Yukarıda sözü edilen çalışmalar bitirildiğinde, birbiri ile temel yapılarında ve uygulamaya dönük noktalarında benzerlikler görülen, bir başka deyimle, aynı ortak paydaya taşınabilen işler “iş aileleri” adı altında bütünleştirilecek, ya da bir araya getirileceklerdir.

Kariyer modelini kurmakta olan kişilerin bilmeleri ve uygulamaları gereken, aynı aile yapısı içinde yer alan pozisyon konumlarındaki işler arasında mantıksal ve rasyonel projeksiyonlar yaparak fonksiyonel bağları güçlendirmektir. Böylece organizasyonun alt kademelerinde görev yapan bir birey, aynı iş ailesindeki bir üst pozisyon görevi için gerekli bilgi, beceri açıkları kapatılarak yetiştirilebilecektir (Atilla, 2002).

3.6.3. Kariyer Danışmanlarının Atanması

İşgörenin kariyer isteklerini organizasyonun gereksinimleri ile karşılaştırma ve uyum sağlama fonksiyonunu işletmelerde çoğu kez yöneticilerin ve bazen de bu işle görevlendirilecek danışmanların üstlendiğini görmekteyiz.

Bu fonksiyonun yerine getirilmesi sırasında, eğer görev yöneticilere verilmişse, yöneticilerde mutlaka bu görevle ilgili yeterlilik aranmalı, yetersiz kalan yöneticilerin kariyer danışmanlığı alanında eğitilmelerine gidilmelidir.

Eğer işletme soruna ciddi olarak eğilmek istiyorsa, bir kariyer modelini geliştirirken danışman kullanma konusunda daha duyarlı olmalıdır. Kullanılacak olan danışmanlar işletme içi ve dışı olmak üzere iki kaynaktan sağlanabilirler. İşletme içi danışmanların deneyimli ve olgun kişiler olmaları, uygulama açısından çok önemlidir. Eğer üst yönetim belirtilen yetkinlikte kişileri işletme içinde bulamıyorsa, işletme dışındaki bu alanda hizmet verecek özel kuruluşlara ya da eğitim kurumlarına başvuracaktır (Şimşek ve diğerleri, 2004).

3.6.4. Bireysel Planların Geliştirilmesi

Kariyer danışmanları bireysel planları geliştirmek açısından aşağıdaki gibi bir uygulama sürecine yönelme durumunda olmalıdırlar (Kaynak ve diğerleri, 1998):

- Objektif veriler toplamak; işletmenin data bankında bulunan iş gören ile ilgili bilgiler, şimdiye kadar yapılmış olan amaçlara göre yönetim uygulama sonuçları, performans değerlendirme sonuçları gibi tüm objektif veriler toplanır.
- Personel profillerini çıkarmak; bireyin potansiyel yetisi ortaya çıkarılmaya çalışılır.
- İş görenlerin potansiyel yetilerinin saptanması; burada da aynı şekilde potansiyel yeti ortaya çıkarılmaya çalışılır.
- Ufuk açmak; bazı bireyler yetenek veya eğitim düzeyi yetersizlikleri nedeniyle, bazı bireyler ise organizasyonel olgular yüzünden kariyer basamaklarında yükselmezler. Bireylerin bu tür, önü kapalı işlerde çalıştırılmalarının onları mutsuz edeceği, motivasyonlarını kaybetmelerine neden olacağı açıktır. Kariyer danışmanlarının bu iş görenlere ufuk açacak önermelerde bulunmaları, alternatif kariyer amaçları algılama ve gerçekleştirme yönelimleri kazanmalarına yardımcı olarak bireysel plan geliştirmelerini sağlamaları uygun olacaktır.
- Danışman olanaklarını kullandırma; gerek potansiyel yetilerinin belirlenmesi gerekse ufuk açma süreçlerinde, kendilerine yardımcı olunacak iş görenlere bireysel planları geliştirme aşamalarında danışman olanakları kullandırılarak, ilerleyebilecekleri kariyer yolları hakkında bilgi verilerek aydınlatılırlar.

3.7. Kariyer Yönetimi Uygulamaları

Kariyer yönetimi uygulamaları, örgütlerin bireylerin kariyer planlarını geliştirmelerini ve bu planları gerçekleştirmelerini sağlamak üzere bireye odaklanarak gerçekleştirdikleri faaliyetleri içermektedir. Bu faaliyetler; örgütsel politikalara, normlara, gelenek ve değerlere bağlı olarak birey ise yerleşip kendi kariyerini oluşturmaya başladığı andan itibaren uygulamaya başlanır. Terfi, transfer, isten çıkarma ve emeklilik gibi kararları içeren kariyer yönetimi uygulamaları; işe alma ve yerleştirme, eğitim ve geliştirme, performans değerlendirme, ve ücretlendirme gibi insan kaynakları fonksiyonları ile koordineli bir şekilde yürütülmektedir.

Kariyer yönetimi araçları ve uygulamaları ile bireylerin kariyer planlarını gerçekleştirmesi, motivasyon ile bireysel performansın artırılması, başarılı çalışanların iş yerinde tutulması ve dolayısıyla örgütsel performansın artırılması amaçlanmaktadır (Aytaç, 1997).

3.7.1. İşe Alma

Kariyer yönetiminin ilk mantıki unsuru, örgütün işe alma gereksinimlerini istediği nitelikteki insanları işe alarak göstermesidir. Özellikle de örgütün niteliğe dayanan gereksinimlerine göre işe alma politikasının uygulanması arzu edilen bir durumdur.

3.7.2. Seçme ve Değerlendirme

1960'lara kadar işletmelerde eleman seçiminde; 4 yıllık kolej mezunu olması, önceden iş deneyiminin olması, evlilerin tercihi gibi kriterler, çalışacak adayların yetenek ve potansiyelini değerlendirmede kullanılırdı. Geçen 20 yıl boyunca seçme ve değerlendirme uygulamaları, daha sistematik ve objektif olmuştur.

3.7.3. Eğitim ve Geliştirme

Eğitim ve geliştirme, personelin beceri ve yeteneklerini geliştirmek için temel araç ve insan kaynakları yönetiminin temel unsuru olması nedeniyle insan kaynakları planlaması ile ilgilidir (Şimşek ve diğerleri, 2004).

3.7.4. Terfi

Çalışanın, yetki, sorumluluk ve buna bağlı olarak ücret yönünden daha üst düzeydeki bir pozisyona atanması terfi olarak adlandırılır. Çalışanların terfi ettirilmesi kariyer yönetiminin en önemli konularından biridir. Çünkü terfi işlemi doğru bir şekilde yapıldığında hem firmanın başarısı artar, hem de çalışanların motivasyonları ve firmaya olan bağlılıkları artar.

Çalışanların terfi ettirilmesinde başlıca esaslar kıdem ve yeterliliklerdir. Günümüzde baskın olan görüş, terfinin yeterlilik esasına göre yapılması gerektiği, ancak nitelikleri birbirine yakın adaylar arasında kıdemli olana öncelik verilmesinin uygun

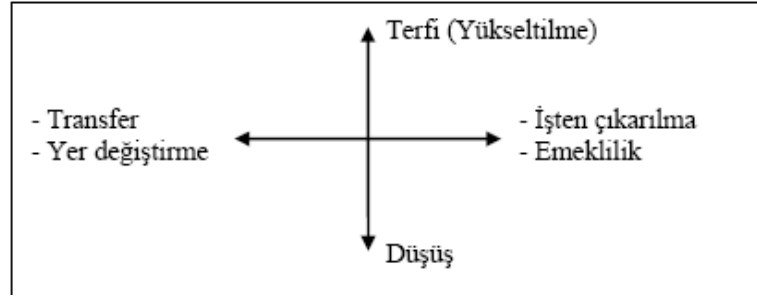
olacağı yönündedir. Yeterlilik için ise geçmişteki performans ile çalışanın yetkinlikleri başlıca ölçütlerdir. Ancak geçmişteki başarının tek ölçüt olarak alınmasının en önemli sakıncası, mevcut bir pozisyonda başarılı olan bireyin niteliklerinin, daha yüksek bir pozisyon için yeterli olamaması olasılığının bulunmasıdır. Bu nedenle sırf mevcut pozisyondaki başarısına bakarak çalışanı terfi ettirme, hatalı bir politika olarak görülmektedir. Buna karşın sadece yetkinlikleri dikkate alarak terfi ettirme giderek daha fazla kabul görmektedir.

Firmanın kariyer yönetimindeki başarısı, açık ve objektif bir terfi politikası saptamasına ve bunu adil bir şekilde uygulamasına bağlıdır. Böyle bir yaklaşım, kurumsallaşmanın da bir gereğidir. İdeal olarak terfilerin, hangi şartlarda, kimler tarafından ve nasıl yapılacağı, her bir pozisyona terfi için hangi niteliklerin gerektiği önceden belirli olmalı ve tüm personelin bilgisine sunulmalıdır. Ancak, ne yazık ki, ülkemizde birçok firmada ne açık bir terfi politikası vardır, ne de terfiler adil bir şekilde yapılmaktadır. Terfilerde, kitaplarda yazan/olması gereken birçok faktörün yerine, çalışma yaşamının kendine özgü ilişkilerinden doğan daha başka faktörler devreye girmektedir (Özden, 2007).

3.7.5. Transfer ve Yer Değiştirme

Transferler iş görenlerin bir işten başka bir işe, bir birimden başka bir birime ya da bir işyerinden başka bir işyerine veya yeni bir coğrafik bölgeye yatay geçişlerini veya atanmalarını içerebilmektedir. Bu açıdan transferler, rütbe ve sorumlulukta dikey bir hareket olan terfiden ayrı olarak ele alınmalıdır (Soylu, 2002).

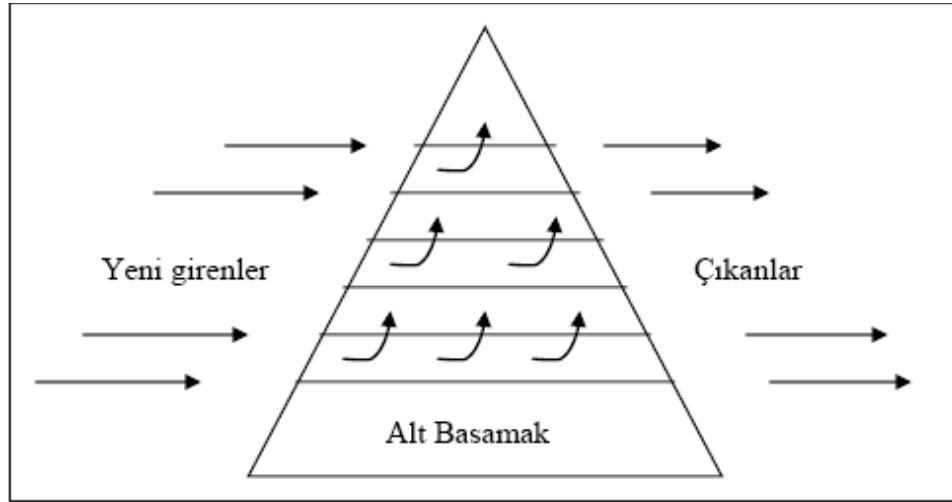
Çalışanların çoğunluğu açısından transferler gelir artışı ve statünün yükselmesi olarak düşünülmesine karşın, bir kısmı için çevre değişikliğinden ve kişisel sorunlardan kaynaklanan yeni sıkıntıların oluşumudur. Özellikle bölgesel çalışan örgütler tarafından bir yer değiştirme kararı, örneğin kişinin çok uluslu bir şirketin deniz aşırı bir ülkedeki şubesine atanması, bireyin sosyal, finansal, hatta psikolojik sorunlarla karşılaşmasına yol açabilecektir.



Şekil 3 Bireyin Organizasyondaki Hareketliliği (Şimşek ve diğerleri, 2004)

Kariyer sistemi, elemanların işe alınmalarını, ilerlemelerini, terfilerini ve işten ayrılmalarıyla noktalanmış aşamaları kapsar. Bu nedenle öncelikle örgüt içindeki kariyer basamaklarının belirlenmiş olması gerekir (Varol, 2001).

Eğer organizasyonu bir piramit şeklinde düşünecek olursak, aşağıdaki şekilde dikey ve yatay hareketlerin olacağı bir sistem söz konusu olacaktır.



Şekil 4 Piramit Tipi Organizasyonda Kişilerin Hareketliliği (Soylu, 2002)

Bu modelde okulu yeni bitirerek işe girenler alt basamakta yer alacaktır. Alt basamak örgüte girişi sağlar. Meydana gelen her açık pozisyon içerden veya dışardan giderilir. Şirket içi atamalar elemanları işverene, işvereni de elemanlara bağlayarak eğitimi ve beceri gelişimini teşvik eder. Şirket içi atamaların sakıncası da üst pozisyonlara içeriden atanan yöneticilerin, o makamın gerektirdiği bilgi ve yetenek düzeyine sahip değillerse başarısız olmalarıdır (Erdöl, 2000).

3.7.6. İşten Çıkarma

Örgütlerde personelin işten çıkartılmasının nedeni genel veya özel olabilir. Genel nedenlere; ekonomik durgunluk, firmanın küçülmesi örnek verilebilir. Özel nedenler olarak, personelin düşük performans göstermesi, çalışma etiğine aykırı hareket etmesi sayılabilir. İş yasasında belirtilen haklı nedenler dışında personelin işten çıkartılması, başarılı bir kariyer yönetimi açısından son derece önemlidir. Çünkü işe alınacak, terfi ettirilecek personelin seçimi kadar işten çıkarılacak personelin belirlenmesi de büyük önem taşır.

İşten çıkartılma bazı bireyler için kariyer yaşamlarının sonlanması anlamına gelebilir iken bazıları için ise, yeni kariyer olanakları anlamına gelebilmektedir. Bu bireyler için yine de belirli dönem işsiz kalma olasılığı söz konusudur. Bu nedenle bazı firmalar eski çalışanlarının iş bulmalarında onlara yardımcı olmaktadır (Şimşek ve diğerleri, 2004).

3.7.7. Emeklilik

Örgütlerin çoğunda çalışanlar emeklilik kararını kendileri vermektedirler. Birçok kişi işten ayrılmak için, özellikle emekliliğe de hak kazanmışsa, kendi belirlediği bir zamanı işten ayrılmak için seçmektedir. Araştırmacılar, kişisel ve bazı durumsal faktörlerin emekliliği etkilediğini göstermektedir. Bazılarına göre amaçlara ulaşmak, boş zaman faaliyetlerinin veya ev yaşamının cazibesinden daha önce geldiği için emekli olmayı istemedikleri ortaya çıkmıştır. Bazı çalışanlar emekli olmalarına rağmen yeni bir kariyer başlangıcı için başka işlere yönelebilmektedirler (Varol, 2001).

IV. BÖLÜM

MEB ÖĞRETMENLİK KARIYER YÖNETİMİ UYGULAMALARI

4.1. MEB Öğretmenlik Kariyer Yönetimi Uygulamalarının Gelişimi

Türk eğitim sistemi zaman zaman kapsamlı yenileşme girişimlerine sahne olmasına rağmen bunları tam manası ile kurumsallaştıramamıştır. Değişmeyi isteyen güç biraz zayıfladığında, ya eski sisteme dönmüş ya da yeni diye kabul edilen sistem ‘yeni değişikliklerle’ tanınmaz hale getirilmiştir. Bunu eğitimimizin her kademesinde gözlemek mümkündür (Özdemir, 2000).

Büyük ve yerleşmiş sistemlerle oynamanın kolay ve doğru olmayacağını öğrenmiş bulunmamıza karşın son yıllarda en çok denenmiş ve değiştirmiş olduğumuz sistemlerden biride hiç şüphesiz eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme olmuştur (Bursalıoğlu, 2000) .

13.08.2005 tarihinde yürürlüğe giren Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği böyle bir ortamda eğitim sistemine girmiştir. Üzerinden daha bir yıl bile geçmeden yönetmelik kamuoyunda, sivil toplum örgütleri ve eğitimciler arasında tartışılmaya başlanmıştır. İptali için de eğitim sendikaları iki defa yargıya götürmüştür. Eğitim bilimi bulunduğu kültürün gelenek ve alışkanlıklarından kopuk yürütülürse beklenen değişimin sadece beyin korteksinden öteye gidemediği görülmektedir. (Sungur, 2001).

Milli Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler bu ve benzeri ortamlarda uygulamaya konulmuştur. 1990 – 2006 yılları arasında yapılan, kalıcılığı ve faydaları tartışılan değişiklikler aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir.

- 01.07.1995 İsis Projesi

- 1997 Yeniden Yapılanma Çalışmaları
- 18.08.1997 İlköğretimde 8 Yıllık Eğitime Geçilmesi
- 20.10.1999 Müfredat Laboratuvar Okulu Projesi
- 10.07.2001 Ortaöğretim Projesi
- 01.01.2002 Ulusal Ajans Kurulumu
- 01.09.2002 Okulda Performans Yönetimi Uygulamaları
- 11.09.2003 Eğitime %100 Destek Kampanyası
- 24.04.2003 Eğitime %100 Destek Kapsamında %100 Vergi İndirimi
- 05.05.2004 İlköğretim Müfettişlerinin Sicil Amirliği Statüsünün Kaldırılması
- 01.11.2004 İlksan'ın Öğretmenlere Konut Edindirme Projesi
- 05.01.2005 Eğitimde İşbirliği Projesi Çerçevesinde Microsoft Öğretmen Eğitim Akademisi Kurulması.
- 17.01.2005 Ortaöğretimde Sınıf Geçme Yönetmeliğinin Değiştirilmesi
- 06.02.2005 Spor ve Sosyal Bilimler Liselerinin Açılması
- 06.02.2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulaması
- 06.02.2005 Performans Denetim Sistemine Geçiş
- 21.02.2005 Okulların Kendi Bütçelerini Oluşturmasına Yönelik Düzenleme
- 13.08.2005 Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği

Türkiye Eğitim Sistemi'nin bugünkü sorunu, yaptığını doğru şekilde yapamamak değil doğru olanı yapmaktır. Şimdiye kadar yapılanları yapmak, en iyi şekilde yapılırsa, sorunu çözmeyecektir. Sorun, eğitimde “bugünün doğrularını” dolayısıyla bugün yapılması gerekenleri bulmak ve gelecek için doğru vizyonu geliştirmektir (Özden, 2007).

1980'lerden beri gözlenen bazı başarısız yenileşme gelişmeleri hep devam etmiştir. Bunlara: “temel eğitim”, “basamaklı kur sistemi”, “televizyon eğitimi”, “lise mezunlarına meslek edindirme projesi” ve “ders geçme ve kredi sistemi” örnek olarak verilebilir. Bu girişimlerin hiçbiri başarılı bir şekilde sonuçlandırılmamış ve eskiye dönüştürülmüştür. Bu durum yenileşmeye ve yenileşmenin yöntemine gereken önemin verilmediğini düşündürmektedir (Özdemir, 2000).

Öğretmenlerin ve eğitim uzmanların, 13.08.2005 tarih ve 25905 sayılı resmi gazete yayımlanarak yürürlüğe giren Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'nin uygulamasında da bu endişeyi taşıdıkları görülmektedir.

Eğitim sisteminin iyileşmesi daha önce yapılanları daha iyi şekilde yapmakla çözülmeyeceği gibi önceki öğretmen yetiştirme programlarının daha iyi hale getirilmesi de öğretmen yetiştirme sorununu çözmeyecektir. Çünkü, çözüm bir an önce farklı öğretmen ihtiyacının algılanmasında yatmaktadır (Özden, 2000).

Öğretmenler dünyanın bir çok ülkesinde devlet memurlarının çoğunluğunu oluşturmakta ve öğretmenlik üst gelir guruplarının tercih ettiği bir meslek değildir. Her toplumda öğretmenlik orta sınıf değerlerini kabul eden kişilerin çoğunlukla tercih ettiği bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır (Tatlıdil, 1993).

Öğretmenlik mesleğinin orta sınıf olması, bu mesleğin statüsünü belirleyen önemli faktörlerden bir tanesidir. Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin cinsiyeti, mezun oldukları yüksek okul ve fakültelerin nitelikleri, yetiştikleri branşları, görev yaptıkları okulların resmi veya özel oluşu, bu okulların kentsel veya kırsal mekanda bulunuşu, aldıkları ücretlerin diğer mesleklere göre az veya çok takdir edilişi vb. faktörler öğretmenlik mesleğinin statüsünü hep etkilemiştir (Tezcan, 1991).

Bugün Türkiye'de öğretmenin nitelikleri ve öğretmen yetiştirme konusu Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında üzerinde en çok konuşulan konular arasında gelmektedir. Öğretmenliğin meslek olarak temel unsurları nelerdir? Hatta bugün öğretmenlik meslek olma niteliklerini korumakta mıdır? İşte konunun bu açıdan incelenmesi gerekmektedir. Uygulamada görülen çeşitlilik bizi bu konunun aydınlatılması gerektiği noktasına getirmekte, bu durum ülkemizde tam olarak açıklığa kavuşmamış görünmektedir.

Bir öğretmeni yetiştirmenin amacı, onun genel bilgilerini ve kişisel kültürünü, eğitime ve öğretme yeteneğini; yurt içinde ve ulusal sınırlar ötesinde iyi insan ilişkilerinin yön veren ilkelerin anlaşılmasını, hem öğretim yoluyla hem de örnek

olarak kendine düşen toplumsal, kültürel ve ekonomik ilerlemeye katkıda bulunma ödevi bilincini geliştirme olmalıdır (Gülmez, 1991).

4.2. Öğretmen Niteliklerinin Artırılması ve Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi

Öğretmen, eğitim sisteminin önemli öğelerinden biridir. Sistemi oluşturan bütün öğelerin, yetiştirilecek öğrencilerin daha yaratıcı ve verimli olması için niteliklerinin artırılması gereklidir. Bu nedenle daha nitelikli öğretmene, daha çağdaş eğitim programlarına, daha uygun ortamlara, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğretmenlere gereksinim vardır. Sistemin her bir parçası, süreci ve sonucu etkiler. Birinin eksikliği bile verimi düşürür. Eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar çok yönlü düşünülmelidir. Özellikle öğretmenin niteliğini arttırmaya yönelik çalışmalarda öğretmenin bu konuya inanması sağlanmalıdır (İlhan, 2004).

Etkili okul araştırması bulguları göstermektedir ki etkili öğretim bir değişme bir yenilik demektir. Bu değişme yada yeniliğin gerçekleşebilmesi okulda bu süreçlere bugüne kadarkinden farklı bir anlayışla yaklaşmayı gerektirmektedir. Bulgulara göre öğretmenin, bu yenilik konusunda kendini yeterli görmesi derecesi, sonra da yeniliğin değerine ilişkin algısı yeniliğin uygulanma ve tutulmasında önemli rol oynamaktadır. O halde bir okul etkili kılınmak isteniyorsa öğretmenlerin bu yeniliğe ilişkin bu boyutlardaki algılamalarının hesaba katılması gerekli olacaktır (Balcı, 2000).

Öğretmen niteliğinin yükseltilmesi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler zaman zaman birlikte çalışmalar yapmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi'nin 1999 yılında, "Çağdaş Öğretmen Profili" adlı çalışması bunun bir örneğidir. Bu çalışmada günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek 21. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğretmenlerin yeterlilikleri saptanmıştır (İlhan, 2004).

Öğretmenlik mesleğinin arzu edilen düzeye getirilmesi, öğretmenlerin nitelikli hale ulaşabilmeleri için toplam 6003 kişinin katıldığı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda MEB Öğretmen Yerleştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün

koordinatörlüğünde (MEB ve Üniversiteler) “Öğretmen yeterlilikleri” genelgesi hazırlanmıştır (MEB, 2004) .

Öğretmenlik; bireysel sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, profesyonel statüde bir meslektir. Öğretmelik mesleğini başarılı bir şekilde yapmak için gereken öğretmen nitelikleri, literatürde çok geniş bir biçimde tartışılmakta ve çağdaş eğitim ilkeleri doğrultusunda görev yapan bir öğretmenin, artık sadece ders anlatan, sınav yapan ve not veren biri olamayacağı vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2004).

Toplum ve dünya değiştikçe öğretilere yüklenen görev ve sorumlulukların da değişip çeşitlenmesi ve artması artık kaçınılmaz bir hal almıştır. Bu görev ve sorumluluklar milli ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten milli eğitim ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, bireyin kendi gereksinimlerini de dikkate alarak yetiştirmektir(MEB, 2004).

Senemoğlu’na göre öğretmenlik mesleği “davranışı değiştirme mühendisliği” olarak genellenebilir(Senemoğlu, 2001). Her toplum kendine özgü bir eğitim sistemi oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin en temel öğelerinden biri öğretmendir. Toplumsal yapının devamlılığı ve toplumun dünya toplumları arasındaki yerinin belirlenmesinde eğitim sistemi aracılığı ile yetiştirilecek insan unsurunun çok önemli bir yeri vardır. Bu sistem içerisinde görev yapan öğretmen, sistemin içinden gelen ve sistemin girdisi olan insanı iyi tanımak durumundadır. Bu yüzden öğretmen kalitesi ve öğretmene verilen değer milletlerin gelişmişlik seviyesiyle doğrudan ilişkilidir. Gelişimi ortaya koyacak olan bilim adamlarını ve düşünen, araştıran genç nesli yetiştirecek olan öğretmenlerdir. Toplumsal gelişim, bireylerin eğitilmişlik düzeyi ile doğrudan ilişkilidir.

Japon eğitim felsefesini oluşturan şu sözler toplumlar için öğretmenlik mesleğinin nedenli önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır: “Yetiştirdiği her insanı yeniden kullanabilen toplum akılcı uygar ileri bir toplumdur. Ancak, yetişkin insanların en iyilerini öğretmenlik mesleğine seçebilen toplum en güçlü toplumdur”

Akyüz ise öğretmenlere verilmesi gereken önemi şu şekilde belirtir: “Nitelikli ve gerçek öğretmenlere sahip olmayı temel eğitim sorunumuz olarak görmedikçe eğitimin toplumsal gelişimimize gerçek bir katkısı olacağını düşünmek hayal olur. Çünkü herhangi bir ülke öğretmenler ve öğretmenlik mesleği yeterli güç ve niteliğe ulaşmadıkça o ülkede en iyi eğitim sistemi ve en yüce eğitim araçları bulursa, bunlar gerçekleşemez

Baltacıoğlu yetersiz öğretmenlerin topluma verebileceği zararları anlatmak için şöyle seslenmektedir: ”Hocalar efendiler, dövün, korkutun, ezberletin; eğer bu ülkenin katili olmakta çıkarınız varsa bundan daha etkili bir hançer bulamazsınız”

İnsanlığın en eski mesleği olarak görülen ve her dönemde kutsallığı vurgulanan öğretmenlik zaman zaman bu önemi farklı noktalarda göstermektedir. Kimi dönemlerde ekonomik getirisi, kimi dönemlerde ekonomik statü, kimi zamanlarda da yerine getirilmesi gereken rollerin kutsallığı nedeniyle itibar görmüştür (Özkan, 2004)

13.08.2005 tarih ve 25905 sayılı resmi gazetede yayınlanan yönetmeliğin temel gerekçesi de öğretmenlerin niteliklerinin ve statülerinin geliştirilmesidir. Eğitim sorunlarını çözmek için öncelikle öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunları bilmek, bunları belirlemek ve çözüme kavuşturmak gerekmektedir. Bu sorunların başında öncelikle “öğretmenlerin statüsünün” belirlenmesi gelmektedir.

Öğretmenlerin statüleri, yerine getirdikleri görevin önem, güçlük ve sorumluluk derecesiyle toplum içinde taşıdığı değer esas alınarak geliştirilmiştir. Öğretmenlerin statüleri iyileştirilmeden eğitimin diğer sorunlarına köklü, kalıcı ve belirleyici çözümler bulmak mümkün görülmemektedir. Bu nedenle çalışmalara öncelikli olarak öğretmen yeterlilikleri odağında başlanmıştır. İşte son yönetmelik düzenlemesi (kariyer basamakları) bu bağlamla yapılmıştır (Çakıroğlu, 2007).

4.3. Öğretmenlik Mesleği Gelişim Basamakları

13.08.2005 tarih ve 25905 sayılı resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliğine göre öğretmenler

adaylık döneminden sonra üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Bu basamaklar: “öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen” şeklinde düzenlenmiştir (ÖKBYY, madde 6).

Sınava başvurabilecek adaylar kıdemle sınırlandırılmış, uzman öğretmenlik için öğretmenlikte aday öğretmenlik dışında 7 yıl, başöğretmenlik için uzman öğretmenlikte 6 yıl kıdem istenmiştir. Alanında akademik kariyer yapmış olan öğretmenler uzman ya da başöğretmen sayılmamakta, ama yalnızca alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans veya doktora öğrenimini tamamlayanlar, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sınavından muaf tutulmaktadır.

4.3.1. Öğretmen

Genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş ve adaylık döneminden sonra her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim hizmetlerini yürütenleri ifade eder (ÖKBYY, madde 4).

4.3.2. Uzman Öğretmen

Uzman öğretmen; alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler ve sicil; lisans öğrenimi veya alanı ya da eğitim bilimleri alanı dışında lisansüstü öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden ise kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre yapılan değerlendirme ve başarı sıralaması sonucunda alanlarında ayrılan kontenjana yerleştirilenleri ifade eder (ÖKBYY, madde 4).

Uzman öğretmen olabilmek için, askerlik ve aday öğretmenlik dönemi hariç 7 yıl çalışmış olmak gerekmektedir.

4.3.3. Başöğretmen

Alanında ya da eğitim bilimleri alanında doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenlerden kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler ve sicil; lisans öğrenimi veya alanı ya da eğitim bilimleri alanı dışında lisansüstü öğrenimini tamamlayan uzman

öğretmenlerden ise kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre yapılan değerlendirme ve başarı sıralaması sonucunda alanlarında ayrılan kontenjana yerleştirilenleri ifade eder (ÖKBYY, madde 4).

Başöğretmenlik için askerlik ve aday öğretmenlik dönemi hariç 13 yıl çalışmış olmak gerekmektedir. Bu şartları sağlayanlar yapılacak sınavda başarılı olmak şartıyla ve yönetmeliğin 20. maddesinde belirtilen kıstaslar çerçevesinde uzman ve başöğretmen olarak vasıflandırılacaktır.

4.4. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğindeki Soru Sistemi ve Soruların Dağılımı

Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'nın ilki 27.11.2005 Pazar günü 81 il merkezinde yapılmış, Türkçe alanından 54, pedagojik formasyon alanında 72, genel kültür alanından 36, Milli Eğitim mevzuatı, eğitim yönetimi ve eğitim sistemi ile ilgili 18 soru sorulmuştur. Sınava 127 bin öğretmen katılmış, sınavda sorulan sorular tartışmayı da beraberinde getirmiştir.

Sınavda, öğretmenin kendi uzmanlık alanı ile ilgili hiç soru bulunmamakta ve aşağıda belirtilen oranlarda ve alanlarda soru bulunmaktadır:

- a) Türkçe (0,3),
- b) Genel kültür (0,2),
- c) Pedagojik formasyon (0,4),
- d) Millî eğitim mevzuatı, eğitim yönetimi ve eğitim sistemi ile ilgili temel bilgiler (0,1) (ÖKBYY, madde 16).

Sınavda sorulan sorular aşağıdaki çizelgedeki gibidir.

Çizelge 1 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınav Konuları

	Türkçe	Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımı (Anlama, sıralama, Sınıflama, İlişki Kurma, Eleştirme, Tahmin Etme, Analiz-Sentez Yapma ve Değerlendirme)	
Eğitim Öğretim	Eğitim Psikolojisi	Zekâ Kuramları	
		Öğrenme Stilleri	
		Yaratıcılık Nasıl Geliştirilir	
		Sosyal Beceri	
		Genel-Özel Yetenekler	
		Sağlık Problemleri ve Cinsel Eğitim	
		Gençlik Kültürü ve Davranışlar	
	Eğitim Felsefesi	Eğitimin Genel Amaçları	
		Demokrasi Eğitimi	
		Uluslararası Anlayış, İş Birliği ve Kardeşlik	
		Baskı Uygulanmayan Okul Ortamı	
		Yeni Öğretim Programlarının Felsefesi	
	Eğitim Sosyolojisi	Meslekî Etik	
		Kültürün Eğitime Etkisi	
	Öğrenme Psikolojisi	Kültürler Arası Etkileşim	
		Gestalt	
		Sezgi	
	Gelişim Psikolojisi	Öğrenme Modelleri	
		Gelişimde Temel Kavramlar	
		Gelişim İlkeleri	
Fiziksel Gelişim			
Bilişsel Gelişim			
Psiko Sosyal ve Duygusal Gelişim			
Ahlak Gelişimi			
Dil ve Kavram Gelişimi			
Gelişimde Yaşa Bağlı Özellikler			
Gelişimi Hızlandıran ve/veya Engellenen Yetişkin Davranışları			
Eğitim Öğretim		Öğrenme Yaklaşımı, Stratejisi, Yöntem ve Teknikleri	Yeni Programların Temel Yaklaşımı
			Gerçek Yaşamı Kullanarak Öğrenme
			Yeni Programının Temel Becerileri (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, İletişim, Araştırma ve Sorgulama, Problem Çözme, Bilgi Teknolojilerini Kullanma, Girişimcilik, Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma
	Öğretme-Öğrenme Süreçleri		
	Yapılandırıcı Yaklaşım		
	Disiplinler Arası Yaklaşım		
	Kavram Öğrenme, Kavram Haritası, Kavram Yanılgısı		
	Buluş Yoluyla Öğretim		
	Araştırma ve İncelemeye Dayalı Öğretim		
	Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme		
	Çoklu Zeka Kuramı		
	İşbirliğine Dayalı Öğrenme		
	Proje Tabanlı Öğrenme		
	Probleme Dayalı Öğrenme		
	Beyin Temelli Öğrenme		
	Etkin Öğrenme		
	Dramatizasyon		
	Beyin Fırtınası		
	Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Normal Sınıflarda Eğitimi		

	Sınıf Yönetimi	Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilecek Önlemler	
		İletişim	
Öğrenci Davranışını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Faktörler			
Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi			
Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama			
Sınıf İçinde Zaman Kullanımı			
Sınıf Organizasyonu			
Motivasyon			
Yeni Bir Döneme Başlangıç			
Olumlu ve Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Yaratma			
	Program Geliştirme	Program Geliştirmede Temel Kavram, İlke ve Süreçleri (İhtiyaçların Belirlenmesi, Hedefler/Kazanımlar, İçerik, Eğitim Durumları, Değerlendirme)	
		Bilişsel, Duyuşsal ve Psiko motor Alanları	
Eğitim Öğretim	Ölçme ve Değerlendirme	Yeni Program Yaklaşımına Göre Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı	
		Ölçme	
		Değerlendirme	
		Ölçüt	
		Bağıl ve Mutlak Değerlendirme	
		Standart Hata /Ölçme Hatası	
		Geçerlik- Güvenirlik	
		Sınav Türleri	
		Öğrenci Seçki Dosyası ve Rubrikler Gibi Yeni Değerlendirme Yaklaşımları	
		Performans Değerlendirme	
		Temel İstatistik Kavramlar	
		Merkezi Ölçüler ve Dağılım Ölçüleri	
		Korelasyon	
		Test Geliştirme Süreci	
		Başarının Ölçülmesi	
		Madde Analizi	
		Test İstatistiği	
			Psikolojik Danışma Rehberlik (PDR)
		PDR' de Hizmet Türleri	
		Rehberlik Hizmetlerinin Amaçları, İşlevleri ve Temel İlkeleri	
		Rehberlik Servisleri ve Bu Servislerin Görevleri	
		Bu Serviste Görev Alan Personelin Sorumlulukları	
		PDR Anlayışına Uygun Düşen Yönetici, Öğretmen ve Uzman Davranışları	
		Kişiler Arası İletişim	
		Akademik ve Mesleki Rehberlik Yöntemleri	
		Bireyin Uyum ve Gelişimini Artırıcı Faktörler	
		Öğrenciyi Tanıma Teknikleri	
		Psikolojik Yardımlar	
		Serbest Zamanları Değerlendirme	
		Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma	
	Karakter Eğitimi		

Genel Kültür	Türk İnkılâbını Hazırlayan Kurtuluş Savaşı Öncesi Olaylar ve Kurtuluş Savaşı		
Eğitim Öğretim	Eğitim Teknolojileri	Bilgisayar Teknolojisini Kullanabilme (İşletim Sistemi, Ofis Yazılımları, Kelime İşlemci, Elektronik Hesap Tablosu)	
		Bilgiye Erişim Kaynaklarını Kullanabilme(Kütüphane, İnternet, İnternet ve Veri Tabanı Yönetimi vb.)	
		Uzaktan Öğretim	
		Bilgisayar Destekli Öğretim (Sunu Yazılımlarını Kullanabilme)	
		Görsel, İşitsel ve Üç Boyutlu Araçlar ve Kullanımı	
		Öğretme Kaynaklarını ve Öğretim Malzemelerini Değerlendirme ve Seçme	
	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi		
	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi		
	1982 Anayasası ve Temel Yurttaşlık Bilgisi		
	Eğitimle İlgili Ulusal, Bölgesel ve Uluslararası Kuruluşlar		
	Coğrafya (Temel Kavram ve Bilgiler, Türkiye Coğrafyası)		
	Sosyal Konular ve Sorunlar	İnsan Hakları	
		Barış ve Güvenlik	
		Şiddete Karşı Olma	
	Güzel Sanatlar	Edebiyat	
		Tiyatro	
Müzik			
Millî Eğitim Mevzuatı Eğitim Öğretim Sistemi	Türk Millî Eğitim Tarihinin Dönüm Noktaları		
	Millî Eğitim Temel Kanununun Eğitimdeki Önemi ve Yansımaları		
	Eğitim Plânlamasının Okul Düzeyinde Kullanımı		
	Eğitim Yönetiminin ve Denetiminin Eğitim ve Öğretim Ortamına Etkileri		
	Öğretmen Görev, Hak ve Sorumlulukları ile İlgili Mevzuat/Öğretmen Hak ve Sorumluluklarının Yasal Sınırları		
	Türk Millî Eğitim Sistemi		
	Eğitim ve Öğretim Ortamında Ulusal Güvenlik		
	Avrupa ve Avrupa Okulları, AB Öğrenci Transferleri, AB Projeleri, Sokrates, Leonardo Da Vinci, Youth, Erasmus, TIMSS , PISA, PIRLS, Uluslararası Bakalorya gibi Uluslararası Eğitim, Denklik ve Karşılaştırma ile İlgili Temel Bilgiler.		

Yukarıdaki çizelgede de görüldüğü gibi Atatürkçülük konuları ile ilgili hiç soru sorulmaması, eğitimcilerin tepkisini çekmiştir. Bilhassa bu durum Türk eğitim Sendikası'nın sert eleştirilerine neden olmuştur. Türk Eğitim-Sen Genel Başkanı Şuayip Özcan, "Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı"nda Atatürk İlke ve İnkılapları ile ilgili soru sorulmamasını "skandal" olarak nitelendirdiklerini, Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'nın Danıştay'ın kararına rağmen, 27 Kasım 2005 tarihinde gerçekleştirildiğini hatırlatılan açıklamada, öğretmenleri kademelere ayıran, öğretmenlik mesleğine aşamalar getiren sınavda sorulan soruların tam bir skandal olduğunu kaydederek, "Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı"nda sorulan 180 soru arasında, Cumhuriyet'in kurucusu Ulu Önder

Atatürk'e ilişkin tek bir soru bile yoktu. Sınavda Atatürk İlke ve İnkılapları ile Cumhuriyet'in kazanımları hakkında soruların yer almaması biz eğitimcileri derinden yaralamıştır" ifadesini kullanmıştır.

(<http://www.milliegitim.biz/git.asp?nereye=Ayrıntı&id=239>)

Sınavlar yapılmadan iki ve üç yıllık Eğitim Enstitüsü mezun öğretmenlerinin sınava başvurularının kabul edilmemesini Eğitim sendikaları yargıya götürmüş ve yargı kararı ile söz konusu öğretmenler için 30 Nisan 2006 tarihinde ek sınav gerçekleşmiştir.

4.5. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınav Sonuç Değerlendirmesi

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmeye İlişkin Değerlendirme (KBYD) Kılavuzu'na (2006) göre; kendi alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans yapan öğretmenler sınavdan muaf tutularak yönetmeliğin 20. maddesinde belirtilen değerlendirme çerçevesinde uzman ve başöğretmen olarak vasıflandırılacaktır. Buna göre: Lisans mezunu öğretmenler ile alanı ve eğitim bilimleri alanı dışında yüksek lisans ya da doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenler için değerlendirme; kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre 100 puan üzerinden yapılmakta, değerlendirme puanının % 10'unu kıdem, % 20'sini eğitim (hizmet içi, lisansüstü), % 10'unu etkinlikler, % 10'unu sicil ve % 50'sini de sınav puanı oluşturmaktadır. Alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans ya da doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenler için değerlendirme; kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler ve sicil ölçütlerine göre 100 puan üzerinden yapılmakta, değerlendirme puanının % 20'sini kıdem, % 40'ını hizmet içi eğitim, % 20'sini etkinlikler ve % 20'sini de sicil puanı oluşturmaktadır.

Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenler değerlendirme puanlarına göre başarı sıralamasına alınacak ancak değerlendirmeye alınmak için sınav tam puanının en az yüzde 60'ını almış olma şartı aranacaktır (ÖKBYY, madde 17). Toplam serbest öğretmen kadro sayısı içinde başöğretmen oranı yüzde 10, uzman öğretmen oranı ise yüzde 20 olarak belirlenmiştir. Bu oranlar, bakanlar kurulu tarafından bir katına kadar arttırılabilecektir (ÖKBYY, madde 7).

Başöğretmen unvanını kazananlara en yüksek devlet memuru aylığının yüzde 40'ını, uzman öğretmenlere ise yüzde 20'sini aşmayacak şekilde ilave eğitim-öğretim tazminatı ödenecektir.

Sınav sonucunda öğretmenlerin başarı durumlarının sayısal bilgileri aşağıdaki şekildedir:

Çizelge 2 27 Kasım 2005 ve 30 Nisan 2006'da Yapılan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı Sonuçlarıyla İlgili Sayısal Veriler

Sınav sonuçlarına göre sınava giren toplam aday sayısı:	152.652
Sınavı geçerli olan aday sayısı:	143.915
Geçersiz sayılan (iptal ya da girmemiş) aday sayısı:	8.737
Sınavda başarılı olan aday sayısı (60 ve üzeri puan alan):	106.536
Sınavdaki genel başarı oranı:	%74.03
60-70 puan aralığındaki aday sayısı:	52.534
70-80 puan aralığındaki aday sayısı:	44.122
80-90 puan aralığındaki aday sayısı:	9.744
90 ve üzeri puan alan aday sayısı:	106

(<http://www.bekirhoca.com/kbys.html>)

Çizelge 3 2005 KBYS Uzman Öğretmen /Başöğretmen Kontenjan ve Kazanan Aday Sayıları

	Alan Adı	Mevcut Öğretmen Sayısı	Kazanan sayısı (60 puan ve üzeri alanlar)	Uzman Öğretmen (%20)	Başöğretmen (%20)
1	Beden Eğitimi (Türk Halk Oyunları)	16265	920	3.253	1627
2	Besin/Gıda Teknolojisi-Ev Yönetimi ve Beslenme	1504	376	301	150
3	Bilgisayar	5532	168	1106	553
4	Biyoloji	9658	3.074	1932	966
5	Büro Yönetimi ve Sekreterlik Grubu	1209	255	242	121
6	Coğrafya	9445	3.557	1889	945
7	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10096	2.045	2019	1010
8	Döküm/Endüstriyel Döküm	249	67	50	25
9	Elektrik	4995	1.502	999	500
10	Elektronik/Telekomünikasyon (Otomatik Kumanda)	2000	467	400	200
11	El Sanatları / Dekoratif Sanatlar (Halicilik Kursu, Endüstriyel Boya Dekorasyon)	1599	263	320	160
12	Felsefe (Felsefe Grubu)	5427	1.678	1085	543
13	Fen Bilgisi / Fen ve Teknoloji	13795	952	2759	1380
14	Fizik	9747	2.808	1949	975
15	Gazetecilik / Halkla İlişkiler	32	17	6	4
16	Gemi İnşa (Liman İşletmeciliği)	3	1	2	1

17	Giyim/Hazır Giyim/Moda Tasarımı	3694	767	739	369
18	Güverte (Güverte Avlama)	9		3	2
19	İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri (İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Arapça)	9419	2.891	1884	942
20	İş Eğitimi (İş ve Teknik Eğitimi, Ticaret, Ev Ekonomisi, Tarım, İşletme Bilgisi, Kooperatifçilik Grubu)	7798	1.219	1560	780
21	Kimya	9915	3.038	1983	992
22	Kuaförcülük/Cilt Bakımı	285	25	57	29
23	Makine/Tesviye/Kalıp	3913	1.042	783	391
24	Makine Ressamlığı (Makine Teknik Resmi)	634	197	127	63
25	Matematik (İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Matematik, Astronomi)	39660	3.691	7932	3966
26	Matbaa	161	41	32	16
27	Mahalli İdareler Grubu (Kamu Yönetimi)	5	2	3	2
28	Metal İşleri (Maden)	2809	683	562	281
29	Mobilya ve Dekorasyon	1808	297	362	181
30	Model	201	40	40	20
31	Motor	2209	552	442	221
32	Muhasebe Grubu (Ticaret Lisesi Meslek Dersleri, Muhasebe Kursu-HEM, Ticaret Grubu)	4189	1.039	838	419
33	Müzik	5713	448	1143	571
34	Nakış	1625	250	325	163
35	Okul Öncesi Öğretmenliği/Çocuk Gelişimi Eğitimi Öğretmenliği	16607	1.673	3321	1661
36	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	206	137	41	21
37	Psikoloji	19	4	4	3
38	Radyo Televizyon	31	12	6	4
39	Rehber Öğretmen	11579	2.261	2316	1158
40	Resim/Grafik	740	95	148	74
41	Resim-İş/Resim	10034	934	2007	1003
42	Sağlık Bilgisi/Sağlık Meslek Bilgisi Dersleri	18	3	4	3
43	Sanat Tarihi	161	20	32	16
44	Seramik	122	32	24	12
45	Sosyal Bilgiler (Milli Tarih, Milli Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi)	13501	776	2700	1350
46	Su Ürünleri	16	4	4	2
47	Süs Bitkileri	18	1	4	3
48	Sınıf Öğretmenliği	217950	47.432	43590	21795
49	Görme Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	215	34	43	22
50	İşitme Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	539	123	108	54
51	Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	1686	142	337	169
52	Tarih	14941	5.738	2988	1494
53	Tekstil	521	108	104	52
54	Trikotaj	283	54	57	28
55	Tesisat Teknolojisi	670	112	134	67
56	Turizm ve Otelcilik Grubu	1236	252	247	124
57	Türkçe	13697	694	2739	1370
58	Türk Dili ve Edebiyatı	33459	7.110	6692	3346
59	Yapı/Yapı Ressamlığı/Harita ve Kadastro (Yapı Teknik Resmi)	997	237	195	98
60	Yabancı Dil (İngilizce, Almanca, Fransızca, Japonca, İtalyanca, İspanyolca, Rusça, Çince)	33476	3.116	6695	3348
	GENEL TOPLAM	558.305	106.536	11.666	55.839

(<http://www.bekirhoca.com/kbys.html>)

Yukarıdaki çizelgeyi incelediğimizde diğer sınavlarda düşük not ortalamasına sahip oldukları için eleştirilen öğretmenlerin, Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'nda yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

ÖSYM tarafından yapılan ve 'uzman öğretmen' olmak için 152 bin civarında öğretmenin katıldığı Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndan rekor başarı çıkmıştır. 60 baraj puanının geçerli olduğu sınavda öğretmenler yüzde 74 başarı elde etmiştir.

İlk kez eğitim sistemimizin uzman ve başöğretmenlik basamakları ile tanışacak olmasına rağmen, Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'nda öğretmenler büyük başarı göstermiştir. İlk olarak 27 Kasım 2005'te lisans (4 yıllık fakülte) mezunları için, mahkeme kararı üzerine ise 30 Nisan 2006'da ön lisans (iki ve üç yıllık enstitü) mezunları için ek olarak yapılan Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'nın ilkinde 120 bin lisans mezunu öğretmen, ek olarak yapılan sınava ise 23 bin ön lisans mezunu öğretmen girmiştir. Toplam 152 bin adayın başvurduğu sınavda 8 bin öğretmenin sınavı geçersiz sayılmıştır.

Sınavı geçerli sayılan 144 bin öğretmenden 106 bin 500'ü gerekli olan 60 ve üzerinde puan almıştır. Sınavda öğretmenlerin çoğunluğu (52 bini) 60 ile 70 arasında puan alırken, 44 bin öğretmen 70 ile 80 arasında puan elde etmiştir. 80 ile 90 puanları arasında alan 9 bin 700 öğretmen çıkarken, 90 puanın üzerine çıkmayı 106 öğretmen başarmıştır. Sınavda başarılı olamayan öğretmenlerin ise genel olarak 50 ile 59 puanları arasında kaldıkları görülmüştür

(<http://www.egitimevi.com/modules.php?name=News&file=article&sid=318>).

Sınav sonuçları tek başına öğretmenlere uzman öğretmenlik unvanı vermemekte, sınavdan alınan puanlara kıdem, eğitim, etkinlikler ve sicil notları ilave edilerek bir 'değerlendirme puanı' tespit edilecektir. Değerlendirme puanının yüzde 10'unu kıdem, yüzde 20'sini eğitim, yüzde 10'unu etkinlikler, yüzde 10'unu sicil ve yüzde 50'sini de sınavdan alınan puan oluşturacaktır. Her branşın toplam kadrosunun en fazla yüzde 20'si oranındaki öğretmenden sınavda en başarılı olanlar uzman öğretmen olacak, sınav sonuçları ise iki yıl geçerli sayılacaktır.

V. BÖLÜM

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK KAVRAMI

5.1. Örgütsel Bağlılığın Tanımı ve Kapsamı

Örgütsel bağlılık, iş görenlerin enerji ve sadakatlerini sosyal sistemlere aktarma isteğidir (Mowday ve diğerleri, 1982).

Grusk, 1966'da bağlılığı "bireyin örgüte olan bağının gücü" şeklinde tanımlamıştır (Balay, 2000).

Örgütsel bağlılık, örgüte pasif bir itaatten daha fazlasının ifade eder. Örgüt ile birey arasındaki bağ aktiftir, çünkü bireyler örgütün daha iyi olabilmesi için kendileriyle ilgili bir takım fedakarlıklar yapmaya hazırdır (Vandenberg , 1994).

Diğer bir deyişle örgütsel bağlılık, iş görenlerin örgüte sadakatleriyle ilgili bir tutumdur (Luthans, 1989).

Örgütsel bağlılık, kurumun değer yargıları ve hedefleri ile özdeşleşmek, aynı zamanda kurumdan karşılık beklemeksizin bu hedefleri gerçekleştirmek için hissedilen sorumluluktur (Buchanan, 1974).

Örgütsel bağlılık, iş görenin çalıştığı örgütün hedeflerini benimsemesi ve örgüt içindeki varlığını sürdürmek istemesidir. Örgütsel bağlılığı üç şekilde tanımlayabiliriz (Ferik, 2002).

1. Çalışanın örgütün üyesi olmak için güçlü istek duyması,
2. Örgüt yarar için çalışanın yüksek düzeyde çaba harcamayı istemesi,
3. Çalışanın örgütün hedef ve değerlerini benimseyip kabullenmesi

Örgüte bağlılık kavramı iş görenin örgütü bir bütün olarak ele alıp genel olarak değerlendirdiği duygusal tepkidir. Bu tutumunun iş görenin kendisi ve örgütü arasındaki ilişkiler düşünülerek örgütte zaman içinde yavaş yavaş tutarlı bir şekilde geliştirdiği kabul edilmektedir.

Örgütsel bağlılık, beş nedenden dolayı örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Bu kavram; ilk olarak iş bırakma, devamsızlık geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile; ikinci olarak iş doyumu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal bilişsel yapılara; üçüncü olarak özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi iş göreninin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle, dördüncü olarak yasa, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi iş görenlerin kişisel özellikleriyle ve son olarak, bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilmeyele yakından ilişkilidir (Balay, 2000).

Örgütsel amaçlara bağlılık, sadece belli bir rolün başarı derecesini nitelik ve nicelik yönünden yükselterek devamsızlığın ve işgücü devrinin azalmasına katkıda bulunmakta kalmayıp aynı zamanda bireyin, örgütsel yaşam ve en üst düzeyde sistem başarısı için birçok gönüllü eyleme yönelmektedir (Katz, 2005).

Her organizasyon üyelerini örgütsel bağlılığını artırmak ister. Araştırmalara örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların görevlerini yerine getirmede daha çok çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların örgütte daha uzun süre kaldıkları ve örgüt ile olumlu ilişkilerinin olduğu ifade etmektedir. Buna bağlı olarak yüksek performanslı, eğitilmiş bir iş görenin uzun süre örgüte katkısının devam etmesi verimlilik artışı sağlar, çünkü örgütsel bağlılığı yüksek çalışan örgütte kalır, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için çaba harcar ve ayrılmayı düşünmez. (Keleş ve Çelik, 2006).

Örgütsel bağlılığın tarihçesine baktığımızda 1950'li yıllardan günümüze pek çok araştırmacının, örgütsel bağlılığın değişik boyutlarını inceleyen çalışmalar yürüttüğünü görmekteyiz, bu çalışmalar günümüzde, giderek artan bir önem kazanmıştır. Bunun bazı nedenlerini şu şekilde sıralayabiliriz (Bayram, 2006).

- Örgütsel bağlılığın, arzu edilen çalışma davranışı ile ilişkisi,

- Örgütsel bağlılığın işten ayrılma nedeni olarak, iş doyumundan daha etkili araştırmalara ortaya konması,
- Örgütsel bağlılığı yüksek olan kişilerin, düşük olanlara göre daha iyi performans göstermeleri,
- Örgütsel bağlılığın, örgütsel etkililiğin yararlı bir göstergesi olması
- Örgütsel bağlılığın, fedakarlık ve dürüstlük gibi örgüt vatandaşlığı davranışlarının bir ifadesi olarak dikkat çekmesidir.

5.2. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırılması

Literatürde örgütsel bağlılığı yazarlar kendi görüşlerine göre farklı şekillerde sınıflandırmışlardır. Aşağıda bu sınıflandırmalara yer verilmektedir.

5.2.1. Meyer ve Allen'in Sınıflandırması

Allen ve Meyer, örgütsel bağlılık literatüründe yukarıda ele alınan farklı sınıflandırmaların temelde üç ana ögeye dayandığından bahsetmektedirler. Bu ögeler duygusal bağlanma, algılanan maliyet ve zorunluluktur.

1984'te Meyer ve Allen, örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan çalışmalara dayanarak "duygusal" ve "süreklilik" bağlılığı olarak iki boyutlu kavramsallaştırılmasını önermişlerdir. 1990 da "normatif bağlılık" olarak adlandırılan üçüncü bir unsur ilave edilmiştir (Allen ve Meyer, 1990).

Duygusal bağlılık: Duygusal bağlılığın özellikle iş deneyimlerindeki duygusallıkla ilişkili olduğu ele alınmaktadır. Duygusal bağlılıkta, bireyin örgüte olan duygusal veya hissi bağlanması söz konusudur. Güçlü bir bağlılık içinde olan bireyler, örgütleriyle özdeşleşir, örgütünün içine girer ve örgütün bir üyesi olmaktan mutluluk duyar. Kişinin örgütle özdeşleşmesi, örgüte bağlılık türünde, kişi kendinin örgütün bir parçası olarak gördüğünden örgüt onun için büyük anlam taşımaktadır.

Devam bağlılığı: Örgütten ayrılmanın maliyetini göze almayı kabul etmeyi anlatır. Buna göre devam bağlılığı işgörenin bir örgütteki yatırımları, örneğin kıdemi ve

yararlanmaları, oradan ayrılmanın maliyetini çok yüksek tutuyorsa çalışan kişi o örgüte bağlanır.

Normatif Bağlılık: İş görenlerin örgütte kalma ile ilgili yükümlülük duygularını yansıtır. Bireylerin örgüte bağlılık duyması, kişisel yararları için bu şekilde davranmaları istendiğinden değil, fakat yaptıklarının doğru ve ahlaki olduğuna inanmaları nedeniyle belli davranışsal eylemleri sergilemelerine yardım eder.

Üç bağlılık şekli arttığında iş görenler örgütte kalmaya devam etmektedirler, ancak birincide kalma güdüsü isteğe, ikincide gereksinime, üçüncüde ise yükümlülüğe dayanmaktadır (Balay, 2000).

5.2.2. Etzioni'nin Sınıflandırması

Örgütsel bağlılığı sınıflandırma ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri Etzioni'ye aittir. Etzioni, üç tür bağlılık sınıflandırması yapmıştır (Bayram, 2006):

Ahlaki Bağlılık: Örgütün amaçları, değerleri ve normlarını içselleştirme ile otoriteyle özdeşleşme temeline dayanmaktadır. Bireyler, toplum için faydalı amaçları takip ettiklerinde örgütlerine daha çok bağlanmaktadır.

Hesapçı Bağlılık: Örgüt ile üyeleri arasındaki alışveriş ilişkisini temel almaktadır. Üyeler örgütlerine kattıkları karşılığında elde edecekleri ödüllerden dolayı bağlılık duymaktadırlar.

Yabancılaştırıcı Bağlılık: Birey örgütü cezalandırıcı veya zararlı gördüğü zaman meydana gelmektedir (Balay, 2000).

5.2.3. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflandırması

Örgütsel bağlılığı, bireyin örgütü için hissettiği psikolojik bağ olarak tanımlayan O'Reilly ve Chatman bir örgüte bağlılığı üçe ayırmaktadır (Reilly ve Chatman, 1986).

Uyum Bağlılığı: Bağlılık, paylaşılmış değerler için değil belirli ödülleri kazanmak için oluşmaktadır. Bu bağlılıkta, ödülün çekiciliği ve cezanın iticiliği söz konusudur.

Özdeşleşme Bağlılığı: Bağlılık, diğerleriyle doyum sağlayıcı bir ilişki kurmak veya ilişkiyi devam ettirmek için meydana gelmektedir. Böylece birey, bir grubun üyesi olmaktan gurur duymaktadır.

İçselleştirme Bağlılığı: Tümüyle bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Bu boyuta ilişkin tutum ve davranışlar; bireylerin iç dünyalarını örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kıldığında gerçekleşmektedir.

5.2.4. Balcının Sınıflandırması

O'Reilly ve Chatman'ın sınıflandırmasına benzer bir sınıflandırma yapan Balcı, örgütsel bağlılık ile ilgili olarak üç boyut ve aşamadan bahsetmektedir (Balcı, 2000).

Uyum: Örgüte yüzeysel bir bağlılığı ifade etmektedir. Uyum adanmışlığın ilk aşamasıdır. Uyumda bireyin bir şeyi, gerçekten inandığı için değil de ceza korkusu yada ödül beklentisi içinde kendisini mecbur hissettiği için yapması söz konusudur. Uyumda bir çıkar ilişkisi bulunmakta olup birey, örgütte diğerlerinin etkilerini bir çıkar karşılığında kabul etmektedir. Bireyin beklediği ödeme, yükselme yada benzer çıkarlar karşılığında uyum göstermektedir.

Özdeşleşme: Bağlılığın ikinci aşamasıdır. Bireylerin örgüte ve iş görenlerine yakın olma isteklerine dayalıdır. Özdeşleşmede birey kendini ifade edebilme imkanı yaratıldığı ve insanlara kurduğu ilişkilerin sürdürülme olanağı tanındığı oranda başkalarının etkilerini kabul etmektedir. Özdeşleşme, bireyin değer verdiği şeyler karşılığında örgütü ile bir anlamda bir kişilik bütünleşmesine girmesidir (Bayram, 2006).

İçselleştirme: Bağlılığın son aşamasıdır. Birey ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumunu ifade etmektedir. İçselleştirme, bireyin değerlerinin örgütsel değerlerle uyum içinde olması ve örgütsel değerlerinin bireyin tutum ve davranışlarında etkili olmasıdır. İçselleştirmede bireyin örgütü değer ve normlarını, kendi değer ve normları olarak, zorlama olmaksızın içten kabulü ve benimsemesi söz konusudur (Balcı, 2000).

5.2.5. Katz ve Kahn'ın Sınıflandırması

Katz ve Kahn, örgüte bağlılığın bir örgüt ortamındaki kişileri, rollerin gereklerini yerine getirmeye yani onları örgüte bağlılık duymaya yönelten farklı ödüllere dayalı devreler olduğunu ileri sürmüştür (Katz ve Kahn, 2005).

İş görenlerin sistem içindeki eylemleri, hem iç ödüller hem de bazı dış ödüllerin birleşiminin bir sonucudur. İç ödüller anlatımsal devreyi, dış ödüller ise araçsal devreyi ifade etmektedir. Anlatımsal ve araçsal devreler ayrımı, kişilerin kendilerini sisteme verişlerinin-adayışlarının niteliğini belirtmektedir. İçsel bakımdan ödüllendirici olduğu durumlarda, anlatımsal devre söz konusudur. Buna benzer dış ödüllerin güdeleyici olduğu durumlarda ise araçsal devreden bahsedilmektedir (Bayram, 2006).

5.2.6. Mowday'ın Sınıflandırılması

Yapılan sınıflandırma ile tutum olarak bağlılık ve davranış olarak bağlılık ayrımı yapılmıştır. Tutumsal bağlılık, kişinin örgütsel amaçlarla özdeşleşmesi ve bunlar doğrultusunda çalışma istekliliğini bildirmektedir. Davranışsal bağlılık ise, kişinin davranışsal faaliyetlere bağlılığından kaynaklanmaktadır. Yapılan çalışmalarda da her iki tür bağlılık arasında dönümlü bir ilişkinin olduğu ileri sürülmüştür. Buna göre bağlılık tutumu, bağlılık davranışlarına götürürken, bu davranışlarda dönüşte bağlılık tutumlarını kuvvetlendirmektedir (Çöl, 2004).

Mowday, Porter ve Steers örgütsel bağlılık kavramını ele alırken bireyin örgüte karşı olan tutumları üzerine odaklandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle, örgütsel bağlılığı tutumsal bağlılık ile eş anlamlı bir biçimde ele alarak kullanılmışlardır. Bireyin sahip olduğu bağlılık tutumunu kuvvetlendirmektedir. Bu nedenle, örgütsel bağlılığın sınıflandırılmasında tutum ve davranış arasındaki bu doğal karşılıklı ilişkiden dolayı bir ayırmda bulunulmamış, sadece tutum bağlılığını temel aldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmalara göre, örgütsel bağlılık; bireyin örgütün amaçlarına ve değerlerine kuvvetle inanması ve bunları kabul etmesi, örgüt yararına fazladan çaba harcamaya istekliliği ve örgütte çalışmaya devam etmesi için güçlü bir istek duyması olarak ifade edilmektedir (Mowday, 1982).

5.2.7. Wiener'in Sınıflandırması

Söz konusu sınıflandırmayla, araçsal bağlılık ve örgütsel bağlılık ayırımına dayanan kuramsal bir model oluşturulmuştur. Araçsal bağlılık: hesapçı, yararçı, kendi ilgi ve çıkarlarına dönük olmayı ifade ederken, örgütsel bağlılık ise değer veya moral temeline dayanan güdülenme ile gerçekleştirilmektedir. Bu örgütsel bağlılığı oluşturan inançlar, içselleşmiş baskılar yaratmak suretiyle kişinin, örgütsel amaç ve çıkarlarını karşılayacak biçimde davranmasını sağlamaktadır. Böylece araçsal güdüleyici eylemler, kişinin kendisine yönelimi iken, örgütsel bağlılık eylemleri örgütsel eğilimler taşımaktadır (Balay, 2000).

5.2.8. De Cotiis ve Summers' Sınıflandırması

Bireyin örgüte tutumsal bağlılığı kapsamında dört önemli koşulu saymaktadır (Balay, 2000).

Örgüt amaç ve değerlerini içselleştirme, Örgütsel role bu amaç ve değerler kapsamında sarılma, Bu amaç ve değerlere hizmet etmek için uzun süre örgütte kalma isteği, Bireysel amaçlara ulaşmak için araçsal çaba ötesinde, örgütsel amaç ve değerler yararına çaba gösterme isteği.

5.2.9. Kanter'in Sınıflandırması

Kanter'e göre örgütsel bağlılık, bireylerin enerjilerini ve sadakatlerini sosyal sisteme vermeye istekli olmaları, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal ilişkilerde kişiliklerini birleştirmelidir (İnce, 2005).

Örgütler sosyal sistemler olarak belirli istek, gereksinim ve beklentilere sahiptirler. Çalışanlar bunları, örgütte karşı olumlu tutumları benimseyerek, yani örgütü sevmek, uyumlu olmak, örgüte sadık olmak ve kendilerini örgüte adanmak suretiyle sağlanabilir. Kanter; devam bağlılığı, birlik bağlılığı ve kontrol bağlılığı biçiminde üç farklı örgütsel bağlılık türü olduğunu belirtmiştir.

Devam Bağlılığı: İş göreninin kendini örgütün yaşamını devam ettirmesine adanmasına ifade etmektedir. İş görenlerin işten ayrılmalarının maliyetinin fazla olması ve bir takım zorluklar yaratacak olması iş göreninin kişisel fedakarlıklarda bulunacağı ve bunun sonucunda da örgütten ayrılmayarak örgütte çalışacağı görüşü kabul edilir. İş görenin işine devam etmek için önemli fedakarlıklarda bulunması, iş göreninin örgüt sisteminin işlerliğini devam ettirmesi içinde güçlü bir ihtiyaç duyması ihtimalini güçlendirecektir (Bayram, 2006).

Devam bağlılığı, özveri ve yatırım biçiminde ki unsurdan oluşmaktadır. Özveri, iş göreninin örgüt üyeliğinin karşılığı olarak bazı şeylerden vazgeçmesini ifade etmektedir. İş gören, bir kez özveride bulunmaya karar verdiğinde, buna bağlı olarak örgüt üyeliği için duyduğu bağlılık da artacaktır. Böylece örgüt üyeliği “bozulmaması gereken olgu” özelliğini alır; daha değerli ve anlamlı olur. Örgüt üyeliğinin bir maliyeti vardır ve üyelikten kolay kolay vazgeçilmez. Yatırım, iş görenini mevcut ve potansiyel kaynaklarını örgüte bağlanması yüzünden örgütle bir

çıkar ilişkisine girmesidir. İş gören, örgüte yatırım yaptığı sürece, mevcut katılımı sayesinde gelecekle ilgili kazançlar elde edebilir. İş gören yaptığı yatırımlarda örgüt

ile bütünleşir. Örgüt başarılı olduğu sürece, iş görenler de örgütün başarısından kendi paylarına düşeni alırlar (Güçlü, 2006).

Birlik Bağlılığı: Örgütte grup birleşmesinin değerini artıracak biçimde iş göreninin önceki sosyal bağlarını bırakarak, örgütte yeni sosyal ilişkiler yaratılması sonucunda oluşur. Bu bağlılıkta, iş göreninin örgütle sosyal bağlar kurması için örgüt kültürünü oluşturan seremoniler, törenler ve sembollerden yararlanılarak örgütte sosyal ilişkilerin yaratılması sağlanır. Genellikle örgütler, iş görenlerin örgüte psikolojik olarak yakınlıklarını geliştirmek için bir takım farklı aktiviteler (örneği, iş görenlerin örgütteki ilk çalışma günlerinde diğer iş görenlere tanıştırmaları, örgütte kullanılan uniformalar veya işaretler gibi) yaratırlar. Örgütler, bu tür faaliyetlerde bulunarak örgütteki iş görenler arasındaki birlik bağlılığını geliştirmeyi amaç edinirler (Güçlü, 2006).

Kontrol bağıllığı: İş görenlerin davranışlarının arzu edilen biçimde şekillendirerek iş göreninin örgüt normlarını bağlamasıdır. İş görenlerin örgütteki faaliyetlerinde örgüt normlarına ve değerlerine uygun davranışlarda bulunmaları ile örgüt normları ve değerlerini temsil ettiklerine inandıkları zaman kontrol bağıllığı oluşur.

5.2.10. Staw ve Salancik'in Sınıflandırması

Bu yaklaşımı Staw tutumsal bağıllık kavramı ile ifade etmiştir. Staw, tutumsal yaklaşıma göre örgütsel bağıllığın tanımlanması durumunda, iş göreninin bağıllığı algılamasındaki psikolojik sürecin gözden kaçırabileceğini ileri sürmüştür, Salancik'e göre örgütsel bağıllık:"İş görenin davranışlarına ve davranışları aracılığı

ile faaliyetlerini ve örgütte olan ilgisini güçlendiren inançlarla bağlanma durumudur." Bağıllık, iş görenin davranışlarına bağlaması sonucu ortaya çıkar. Burada bahsedilen bağıllık, iş görenin belli bir davranışla özdeşleşmesi şeklindedir.

Üç farklı özellik, değişmezlik özelliği ve isteğe bağlı oluş özelliğidir (Güçlü, 2006).

5.2.11. Penley ve Gould'un Sınıflandırması

Penley ve Gould (1988) Etzioni'nin (1961) modelindeki örgüte katılım şekillerini temel alarak örgütsel bağıllığın birbirinden farklı üç boyutu olduğunu ileri sürmektedir (Smadov , 2006).

Ahlaki Bağıllık: Örgütün amaçlarını kabul etme ve onlarla özdeşleşmeye dayanan bağıllıktır. Bu bağıllık şeklinde kişi, kendini örgüte adamakta, örgütün başarısı için kendini sorumlu hissetmekte ve örgütü desteklemektedir.

Çıkarıcı Bağıllık: Çalışanların katkıları karşılığında ödüller ve teşvikler elde etmelerine dayanır. Bu bağıllık türünde örgüt, belli ödüllerle ulaşmak için bir araç olarak görülür.

Yabancılaştırıcı Bağıllık: Kişinin örgütün iç çevresi üzerinde kontrolün olmadığı ve alternatif iş veya örgütlerin bulunmadığı konusundaki algılamalarına dayanır. Örgütte bu şekilde bağlı olan bir kişi örgütteki ödül ve cezaların, yaptığı işin niteliği

ve niceliğinden ziyade tesadüfi olarak verildiğini düşünmektedir. Bu da, kişi için örgütün iç çevresi üzerinde kontrolünün olmadığı hissini doğurmaktadır. Öte yandan, alternatif iş veya örgütlerin bulunmaması yada yabancılaştırıcı bağlılığın gelişmesine neden olabilir. Bu durumda kişi, örgütün dış çevresi üzerinde kontrolü olmadığını algılamaktadır. Kişinin örgütün iç ve dış çevresi üzerinde kontrolünün olmadığı algılaması, örgüt ile arasında olumsuz bir duygusal bağın oluşmasına neden olacaktır. Bütün bunlar, kişinin örgütte kapana kısıldığı hissini doğurmaktadır (Penley, 1988).

5.3. Örgütsel Bağlılık Boyutları

O'Reily ve Chatman, kişi ile örgüt arasındaki psikolojik bağın üç boyutta ele alınabileceğini ileri sürmüşlerdir (Balay, 2000).

- Uyum veya değişim,
- Özdeşleşme veya yakınlaşma,
- İçselleştirme veya değer uygunluğu.

Uyum, tutum ve davranışlar paylaşılmış olan inançlar sebebiyle değil fakat sadece belirli bir takım ödülleri kazanabilmek için benimsendiğinde gerçekleşir.

Özdeşleşme, bireyin tatmin edici ilişkiler kurmak ve devam ettirmek için etkileri kabul etmesidir. Birey bulunduğu grubun bir üyesi olmaktan gurur duyarak, grubun

değerlerine saygı duyar ve bunlar gerçekleştirmeye çalışır. İçselleştirmeye dayalı bağlılıkta ise, kişinin ve örgütün değerlerinin uyuşması söz konusudur. Başka bir ifadeyle, bireyin değerleri ile örgütün değerleri aynıdır.

Yukarıda sözü edilen üç kavram bağlılığın birbirinden farklı ve bağımsız olan boyutlarını ifade eder. Burada önemli olan bir husus ise, psikolojik bağın temellerinin ve boyutlarının kişiden kişiye ve kişinin kendi içinde değişebileceğidir.

Araştırmacılar ayrıca, örgütsel bağlılığın söz konusu boyutlarının, rol üstü davranışlar ve örgütte kalma isteği açısından farklı sonuçlar doğuracağını

belirtmektedirler. Rol üstü davranışlar, tüm çalışanlardan beklenen formal olarak belirlenmiş rol ile ilgili davranışların ötesinde ve örgüt yararına olan davranışlardır.

Bireye direkt olarak çıkar sağlamayacak, aksine örgüt yararına fazladan zaman ve çaba gerektirecek nitelikte bu davranışlar, özdeşleşme ve içselleştirmeye dayanan bağlılığın sonucunda görülmektedir. Bu bağlılık türlerine sahip olan bireylerde örgütte kalma isteği de yüksektir. Uymaya dayalı bağlılık ile rol üstü davranışlar arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bağlılık türüne sahip olan üyeler sadece belirli ödüller elde edebilmek için örgüt ile ilgilenirler bu sebepten dolayı, işin gerektirdiğinden daha fazlasını yapmayı istemeyebilirler. Bu tür iş görenlerin örgütte kalma istekleri de oldukça az olacaktır (Charles ve Chatman, 1986).

5.4. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel bağlılık tutumu, kişisel ve örgütsel değişkenlerle belirlenebilmektedir.

5.4.1. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Kişisel Faktörler

Kişisel özellikler örgütsel bağlılık üzerinde etkili olabilmektedir. Örnek vermek gerekirse: yaş, cinsiyet, çalışma süresi eğitim gibi farklılıklar örgütten elde edilecek ayrıcalıklarla örgütsel gücünün göstergesi olabilmektedir. Bu ayrıcalıkların derecesi de örgütsel bağlılıkta farklılıklara neden olabilmektedir (Berman, 1992).

Yaş: Bireylerin içinde buldukları yaş dönmeleri işlerine ilişkin tutumları, algılarını isteklerini ve beklentilerini etkileyebilir. İş görenler genç, orta yaş ve yaşlı olarak sınıflandırılacak olunursa, iş hayatının başlangıcında olan birey ilk kez iş aramanın ve işe yerleşmenin sıkıntılarını yaşayacak, eğitime ve özelliklerine göre uygun bir işte çalışma isteği yüksek olacaktır. Bireylerin işe bağlanmaları için işlerini ve iş ortamlarını tanımaları, alışmaları, kendileri için olumlu bir iklimin varlığı görmeleri ve bunun içinde belli bir sürenin geçmiş olması gereklidir (Çakır, 2001).

Meslek yaşamına başlayan gençlerin örgüte bağlılık düzeyleri yaşlı iş görenlere göre daha düşüktür. Bunun nedeni ise iş tatminsizliği yada daha iyi bir iş bulma ümidi olabilmektedir. Ancak yaş ilerlediği sürece alternatif çalışma olanakları da azaldığı

için bireylerin sahip oldukları işe daha çok bağlanmaları ile psikolojik bağlılıkta bir artış meydana gelebilmektedir (Smadov, 2006).

Cinsiyet: Örgütsel bağlılığı etkileyen diğer bir kişisel faktör olarak çalışanların cinsiyetine bakıldığında ise kadın ve erkek çalışanların farklı örgütsel bağlılık düzeylerinin olabileceğini araştırmalar göstermektedir. Toplumsal açıdan kadın ve erkeğe yüklenen görevler, iş yaşamında kadın ve erkek davranışını etkilemekte, çalışma yaşamına ve işe bakışında önemli bir ayrım oluşturmaktadır. Günümüze kadar yapılan araştırmalarının bazılarında kadın çalışanların örgütsel bağlılığın yüksek olduğu ortaya konulmaktadır (Çakır, 2001).

Eğitim Düzeyi: İş görenlerin eğitim düzeyi de örgüte olan bağlılıklarını etkilemektedir. İş görenlerin eğitim düzeyi, iş hayatına bakışını, iş hayatından beklentilerini etkileyen önemli bir değişken olmaktadır. Eğitim düzeyi yükseldikçe iş hayatına, işe yüklenen anlam ve beklentileri yükseltmektedir. Sosyal ve ekonomik koşulların elverdiği ölçüde eğitimi sürdürmüş ve yüksek eğitim almış kişilerin eğitim düzeyi düşük kalmış kişilere göre işe bakış açıları çok farklı olmaktadır. İş hayatına girmektense, daha uzun eğitim almanın maliyetine katlanıp, gelir elde etmekten bir süre fedakarlık gösteren kişiler, eğitimleri sonucunda nitelikli işgücü olarak çalışma yaşamında yer almaktadır. Eğitime yapılan yatırımın, harcanan zamanın bir karşılığı olarak ücret ve diğer çalışma koşullarındaki talepleri de yükselmektedir. Ayrıca iş hayatı bu kişiler için sadece para kazanılan bir yer olmaktan çok toplumda yüksek bir statü sahibi olma, saygın bir iş sahibi olma, sosyal ilişkileri geliştirme olanaklarının sağladığı bir ortam anlamını taşımaktadır.

Çalışma Süresi: İş görenlerin örgütteki çalışma süresi de örgütsel bağlılığı etkilemektedir.

Medeni Durum: Örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel faktörlerden bir diğeri, iş görenlerin medeni durumlarıdır. Ancak, bu iki değişken arasındaki ilişki az sayıda kuramsal çalışmada incelenmiştir. Medeni durum, çoğunlukla örgütsel bağlılık çalışmalarında bir kontrol değişkeni olarak ele alınmıştır.

Kıdem: Kıdem, bir işte ne kadar süredir çalışıldığını göstermektedir. Aynı işte uzun

süre kalan, yani kıdemi yüksek olan bireyin bağlılığının daha yüksek olması beklenebilir. İşine alınmayan, işinden tatmin olmayan, psikolojik olarak özdeşleşmeyen bir bireyin işinden ayrılma eğilimi göstereceği kabul edilirse, kıdeminin örgüte bağlılıkla ilişkisi açıkça görülebilir. Ancak burada başka iş alternatifleri ve bireyin işten ayrılmasını güçleştiren ekonomik sorunlar göz önüne alınırsa, kıdemin örgüte bağlılıkla daha önemsiz bir ilişki olduğu ortaya çıkabilir. Bu sebepten dolayı, kıdemin tek başına örgütsel bağlılığı etkileyen bir faktör olarak ele alınması yanıltıcı olabilecektir(Çakır, 2001).

5.4.2. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgütsel Faktörler

Örgütsel faktörler, iş ve çalışma hayatına ilişkin değerleri kapsamaktadır. Örgütsel bağlılık, örgütsel faktörlerle yakından ilişkilidir. Örgütsel bağlılığı etkileyen örgütsel faktörler, örgüt yapısı, örgüt kültürü, ücret düzeyi, işin niteliği ve önemi, yönetim tarzı, örgütsel adalet, rol belirsizliği, çatışma ve ait olma ihtiyacı vb değişkenlerdir (Smadov, 2006).

Örgüt Büyüklüğü ve Yapısı: Örgütlerde çalışan kişi sayısı arttıkça yani örgütler büyüdükçe bürokratik eğilimlerde artmaktadır. Büyük örgütlerde yönetim ve denetim mekanizmasının en iyi şekilde işlemesi için iyi belirlenmiş bir hiyerarşik yapı, herkesin pozisyonundan aldığı bir takım yetki ve sorumlulukları vardır. Her kademedeki işlerin nasıl yapılacağı ile ilgili olarak ayrıntılı ve somut ilkeler mevcuttur. Bireyler arası ilişkiler ise bulunulan pozisyonun ilkelerine göre sürdürülecektir (Koçel, 1995).

Örgütün organizasyon yapısı, benimsediği iş süreçleri iş görenlerin bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olmaktadır. Kuralların biçimsel şekilde yazılı olması, merkezleşme derecesi ve fonksiyonel olarak diğer departmanlara bağlılık ile örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan değişen çevre koşullarının etkisi ile ortaya yeni bir örgüt tipinin çıktığını iddia eden bir yaklaşım söz konusudur. Bu yaklaşıma göre, yeni örgüt tipi bağlılık, sadakat ve özdeşleşme ilkelerinin, çalışanların örgüt ile çıkar birliği içinde olduğunu ön plana çıkartarak çalışanların örgüt ile çıkar birliği içinde olduğu bir ilişkiye girmesini sağlamaktadır (Keleş ve Çelik, 2006).

Örgüt Kültürü: Örgütsel bağlılığı etkileyen örgütsel faktörlerden birisi de örgüt kültürüdür.

Örgüt kültürü, bir örgüt içindeki insanların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler inançlar ve alışkanlık sistemi olarak tanımlanabilir. Kültür, insanlara yapmak zorunda oldukları şeylerin neler olduğunu ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda sezgi kazandırır. Bir başka ifadeyle örgüt kültürü, örgüt üyelerinin düşünce ve davranışlarını şekillendiren hakim değerler ve inançlardır (Dinçer, 1998).

Örgüt kültürü olmadan örgütsel bütünlük ve örgütsel bağlılıktan bahsedilmesi pek mümkün gözükmemektedir. Örgüt kültürünün bazı özellikleri, örgütsel bağlılık yaratılmasında etkili olmaktadır. Bunlar örgüt üyelerinin iletişimlerinde kullandıkları ortak bir dil, tavır, semboller, yüksek ürün kalitesi, yüksek verimlilik, düşük devamsızlık gibi üyeler tarafından paylaşılması Beklenen temel değerlerin varlığı, dış çevreye karşı oluşturulan bir imaj ve örgütsel iklimdir (Luthans, 1992).

Ücret: Örgütsel bağlılığı etkileyen en belirgin faktörlerden birisi de ücret düzeyidir. Kar amacı gütmeyen örgütler hariç, hemen hemen örgütlerin tamamında işler belirli bir ücret karşılığın da yapılmaktadır (Smadov, 2006).

Ücretin örgütsel bağlılık üzerinde ne derece etkili olduğu ücretin motive edici özelliği ile ilgili bir konudur. Frederik Herzberg'in motive edici ve hijyen faktörler içinde ele aldığı gibi, ücret işin içeriğinden çok, dışsal güdülenme özelliğine sahip bir faktördür. Bu konu ile ilgili olarak yapılan bir takım araştırmalarda, dışsal motivasyonun işten ayrılma eğilimi ile işe yüksek derecede ilintili, işten ayrılma davranışı ile daha az ilintili olduğu tespit edilmiştir. Buna neden olarak da, ekonomik sıkıntı ve başka iş imkanlarının sınırlı oluşu gösterilmiştir (Tang ve diğerleri, 2000).

İşin Niteliği: İşin niteliği ve önemi örgütsel bağlılığı etkileyen önemli bir faktördür. İşin önemi, örgütte yada dış çevrede, bir işin insanların yaşamları üzerindeki etkisi olarak ifade edilmektedir (Smadov, 2006).

İşin niteliğine ilişkin faktörlerden, çoğunlukla iş alanı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki incelenmiştir. İş görenlerin iş alanları arttıkça deneyimlerinin de artacağı ve buna bağlı olarak da, örgütsel bağlılıklarının artacağı varsayımı kabul edilmiştir. Farklı örneklemeler üzerinde bu hipotez test edilmiştir ve sonuçlar hipotezleri desteklemiştir (Güçlü, 2006).

Yönetim Tarzı ve Liderlik: Yönetim tarzı, başkaları aracılığı ile amaçlara ulaşmaya çalışan yöneticinin iş yapma tarzı olarak ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle yönetim tarzı, yöneticinin çalışanlar ile ilişki kurma ve onları harekete geçirmede kullandığı yöntemi belirlemektedir (Lunderberg , 1992).

Liderlik tarzı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki hakkında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bliau yapısal liderlik tarzının bağlılık üzerinde büyük etkileri olduğunu belirlemiştir. Aynı şekilde Willims ve Hazer de örgütsel bağlılıkla liderlik arasında ilişkiler bulmuştur.

Örgütlerde yöneticilerin sergiledikleri yönetim ve liderlik tarzları, çalışanların örgütsel hedef ve değerlere olan bağlılığını artırmaktadır.

Rol Belirsizliği ve Rol Çatışması: Role ilişkin değişkenler çalışanlar arasında örgütsel bağlılığı belirlemede önemli olabilmektedir. Bu değişkenler söz konusu edildiğinde rol çatışması rol belirsizliği gibi iki kavram ortaya çıkmaktadır (Smadov, 2006).

Rol çatışması, iş görenin örgüt içindeki görevini yerine getirmesi sırasında, örgüt içinde ve dışında farklı tarafların talepleri arasındaki uyumsuzluk durumunu ifade etmektedir (Katz ve Kahn, 2005). Çatışmasının iş görenlerde içsel çatışmayı ve iş ortamı gerilimini artırdığı, bunun yanı sıra iş görenlerin iş tatminini ve örgüte olan güvenlerini azaldığı sonucu elde edilmiştir (Şimşek ve diğerleri, 1998).

Rol Belirsizliği ise, örgütün rol ile ilgili beklentilerinin sınırlarını tam olarak çalışana bildirmemesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Çalışanın yerine getirmek zorunda olduğu görevleri ile ilgili kendisinden beklentilerinin belirgin olmaması, bunları davranışa yöneltmesi için kendisine açık bir bilgi verilmemesi örgüt ortamında ortaya

çıkabilecek belirsizlikler olarak ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle rol belirsizliği, görev yetki ve sorumluluk açısından tam bir kesinlik olmaması durumudur. Dolayısıyla rol çatışmasının belli ölçüde birey orijinli, rol belirsizliğinin ise örgüt orijinli olduğunu söylemek mümkündür (Smadov, 2006).

Monotonluk: Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerden biri de, işin monoton olmasıdır.”Bir işin aynı tempoda ve sürekli tekrarlanarak yapılmasının verdiği yorgunluk ve bıkkınlık durumlarına kısaca monotonluk adı verilmektedir (Eren, 2000). İş görenin yaptığı işin; yaratıcılığını ortaya koymasına imkan tanımaması, her gün aynı rutin işlerin yapılması iş görende sıkıntıya neden olur ve iş göreninin yapılan işten tatmin olmasını engeller. Bu olumsuzluklar ise iş göreninin örgütsel bağlılığının azalmasına da neden olabilir (Güçlü, 2006).

Örgütsel Ödüller: Ödüller, başarılı performans sergileyen iş görene “Teşekkür” mesajını iletmenin iyi bir yoludur. Ödül programlarının amacı iş görene “Sana değer veriyoruz” “Yaptığın işi takdir ediyoruz” mesajını vermektedir.

Örgütsel bağlılığın gelişmesinde ödüllerin önemi çok büyüktür. Ödemeler, ücret dışı yan gelirler, statüde ilerleme, tanınma, terfi bir işe yada proje başlama ve bitirme sorumluluğu veya daha esnek denetleme gibi gayri şahsi ödüller de personelin bağlılık duymasına etkili olmaktadır (Keleş, 2006).

Takım Çalışması: Takım önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için bir araya gelmiş, birbirine bağımlı ve birlikte hareket eden iki veya daha fazla kişiden oluşan topluluktur (Keleş, 2006).

Takım tanımı incelendiğinde üç önemli unsur dikkat çekmektedir. Birincisi takımın oluşturulması için iki yada daha fazla kişinin gerekmesidir. İkincisi, takımı oluşturan kişiler birbirine bağımlıdırlar. Yani sürekli olarak birbirleri ile etkileşim halindedir. Üçüncüsü ise takımı oluşturan kişiler belli bir amacı gerçekleştirmek için çalışmaktadırlar. Takım çalışmasının sağlandığı önemli bir üstünlük organizasyondaki farklı disiplinlerin bilgi, yetenek ve deneyimlerini bir araya getirmesidir. Takımlar hiyerarşik bir örgüt yapısının katı ve gereksiz sınırlamalarını aşarak ortak amaç etrafında bütünlük oluşturmaktadır.

İletişim: Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerden bir diğeri de, örgüt içindeki iletişimidir. Örgüt içi iletişim, örgüt yönetimindeki yöneticilerle iş görenler arasında bilgi ve düşüncülerin aktarılması faaliyetlerdir (Koçel, 1995).

Örgüt içi iletişim ile örgüt amaçları ve iş görenlerin amaçları arasında uyum sağlanabilecektir. Söz konusu iletişim, örgüt içindeki belirsizliklerin ortadan kalkmasına, iş görenlerin yönetime güvenmelerine ve inanmalarına imkan sağlayacaktır. Örgüt içi iletişimin asıl fonksiyonu, örgüt yönetimi ile iş görenler arasında karşılıklı güven ortamının yaratılması ve sorunların en az düzeye indirilmesidir. Bu sayede, iş görenler kendilerini örgütün bir üyesi gibi kabul ederek, daha etkili çalışabilecek ve işten ayrılmalar da en alt düzeye inecektir (Özer, 2002).

5.5. Örgütsel Bağlılık Sonuçları

Örgütsel bağlılığın iş gören, çalışma ekibi ve örgütsel açıdan çeşitli sonuçları vardır. Bu sonuçlar aşağıda açıklanmaktadır.

5.5.1. İş gören Açısından Sonuçları

“Örgüte bağlı iş gören, zor zamanlarda da örgütün yanında olan, ise düzenli devam eden, tam gün çalışan, örgütün varlıklarını koruyan ve hedeflerini paylasan çalışan olarak tanımlanır (Ceylan ve Demircan, 2002)” İş görenlerin güçlü örgütsel bağlılığı; bireyde örgütte aitlik duygusunu artırmakta, güvenlik duygusunu geliştirmekte, örgüte yararlı olabileceğini hissederek ve örgüt içinde ve dışında amaç oluşturmasını sağlamaktadır (Mowday, 1982).

Araştırmacılar, çoğunlukla örgütsel bağlılığı örgüte yararları açısından ele almışlardır. Ancak örgütsel bağlılığın bireyler açısından olumsuz sonuçları da bulunmaktadır. Yüksek derecede bağlılık duyan bireyler, kariyer ilerlemesi ve iş değiştirme fırsatlarını örgüte bağlılıkları yüzünden geri çevirebilir. Pek çok işte, kariyer ilerlemesi örgütler arasındaki iş gören hareketleriyle sağlanmaktadır. Ayrıca bireyler iş değiştirdikleri ve yeni iş ilişkilerinde başarılı olmak için çaba sarf ettiklerinde bu durum iş görenlerin kişisel gelişimleri ile sonuçlanabilir. İş görenler tek bir örgütte bağımlıdırlar, ancak hareketlilik aracılığı ile elde edebilecekleri olası

kazançlardan vazgeçebilirler. İş görenlerin örgüt içindeki ilerlemeleri örgütün terfi politikalarına ve fırsatlarına bağlıdır. Örgütte bağlı iş görenler ise bu fırsatları azaltırlar. Ancak bağlılık bir örgütte pek çok iş gören için anlamı fırsat maliyetleri ile sonuçlanabilir (Mowday, 1982).

Bağlılığın sonuçları bağlılığın derecesi ile ilgili olarak olumlu ve ya olumsuz olabilir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında üyelerin yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken, amaçlar makul ve kabul edilebilir olduğunda yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması ihtimali vardır (Balay, 2000).

Bağlılık: İş bırakma davranışı ile yüksek düzeyde, düşük performans, artan devamsızlık ve gecikme gibi geri çekilme davranışlarıyla daha düşük düzeyde ters ilişki içindedir.

Randall, örgütsel bağlılık düzeyleri ile bu düzeylerin birey ve örgütte yönelik olumlu ve olumsuz sonuçlarını irdelemiştir. Bu bağlamda düşük, ılımlı ve yüksek örgütsel bağlılık ile bunların olumlu ve olumsuz sonuçlarından bahsedilebilir.

Düşük Örgütsel Bağlılık: Bu bağlılık düzeyinde birey, kendisini örgüte bağlayan güçlü tutum ve eğilimlerden yoksundur. Düşük örgütsel bağlılığın bireye ve örgüte dönük önemli sonuçları vardır.

Olumlu sonuçlar: Düşük örgütsel bağlılıkta bireyin yaratıcılığı ve gelişmeye açıklığı ortaya çıkabilir. Ayrıca birey, alternatif iş olanaklarını araştıracağından bu durum, insan kaynaklarının daha etkin kullanımını sağlayabilir.

Düşük örgütsel bağlılık uzun dönemde örgüte olumlu sonuçlar sağlayabilecek itiraz, şikayet ve söylemleriyle sonuçlanır. Örgüt içten gelen informal olan bu iletişim sisteminden zamanında yararlanabilirse, kendisine pahalıya mal olabilecek davaları kanun düzenlemelerinin üstesinden gelebilir.

Olumsuz sonuçlar: Örgütte düşük düzeyde bağlılık gösteren bireyler, örgüt içinde en az değerli ve duygusuz iş görenler olarak tanımlanır. Bu tür bireyler düşük bağlılıkları nedeniyle ayrıca gelir kaybı, iş güvenliği kaybı, soyutlama, karakter

aşınması, kendisinden beklenmeyen görevleri yapma ve rahatsız edilme gibi ağır kişisel bedeller ödemek zorunda kalır. Düşük bağlılık genellikle yüksek düzeyde iş gören devri, yüksek devamsızlık, işe geç kalma, örgütte kalma isteğinin yok olması, düşük iş kalitesi, örgüte sadakatsizlik, iş gören hırsızlığı, yetersiz çaba, ikamet yerinin değiştirilmesi ve benzeri sonuçlarla ilişkisi bulunmuştur.

İlmlı Örgütsel Bağlılık: Birey deneyiminin güçlü fakat örgütle özdeşleşmenin ve bağlılığın tam olmadığı düzeyidir. Bir kişilik olarak bireyin genellikle rol gereklerine tüm tepkime gücüyle cevap vermesine olanak yoktur. Çünkü kişinin yaşam alanının yalnızca bir bölümü örgütsel rolce doldurulur.

Olumlu sonuçlar: İlmlı bağlılık, bireyin örgütüne sınırsız sadakat duymadığı bağlılık düzeyidir. Bu düzeyde yer alan iş görenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba göstermektedirler.

Bu bağlılık profilinde iş görenlere ve dolayısıyla örgüte dönük olumlu sonuçlardan dolayı örgütte hizmet süresi artabilmekte, örgütten ayrılma isteği az olabilmekte ve daha büyük iş doyumuna ulaşılabilir. İlmlı bağlılık birey ve örgütün karşılıklı değer uyumunu yansıtan bireye dengeli inisiyatif ve kişisel tercih olanağı vermekte, böylece sonuçta dengeli bir bağlılık düzeyi ortaya çıkmaktadır.

Olumsuz sonuçlar: Örgütte ilmlı düzeyde bağlılık her zaman olumlu sonuçlar doğurmayabilir. Bu düzeydeki iş görenler topluma sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bir bocalama yada çatışma yaşarlar. Bu da kararsızlığa ve örgütün verimsiz işleyişine yol açabilir.

Yüksek Örgütsel Bağlılık: Bu bağlılık düzeyinde birey örgüte güçlü tutum ve eğilimlerle bağlılık gösterir. Örgütle olan özdeşleşme sonucunda yüksek bağlılık hem birey hem örgüt açısından önemli sonuçlar yansıtmaktadır.

Olumlu sonuçlar: Bu bağlılık düzeyinde bireye, meslekte başarı ve ücretten doyum sağladığı gibi, dış baskılara karşın örgütte yüksek derecede sadakatini de devam

ettirir. Örgüt iş görenin sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyonlara getirerek ödüllendirir.

Yüksek düzeyde bağlılık gösteren bireyler örgüt dengesi ve devamlılığının sağlanmasında önemli rollere sahiptir (Balay, 2000).

Olumsuz sonuçlar: Yüksek bağlılık bazen iş görenlerin gelişmesinin ve hareketlilik fırsatlarını sınırlamaktadır. Bu durum aynı zamanda yaratıcılığı ve yenileşmeyi bastırmakta, gelişmeye karşı direnç oluşturmaktadır.

Yüksek derecede bağlılık, bireyi aşırı derecede grupta bütünleşmesi ve kimliğinin grup içinde erimesine yol açmaktadır. Bu bireyler ayrıca kişisel yetersizliklerini kapatmak amacıyla grup içinde daha etkin olma çabası gösterdiklerinde, bazen aile ilişkilerinde gerilimler yaşarlar. Yüksel örgütsel bağlılıkla birlikte yüksek iş bağlılığı olan bireyler, zamanlarının büyük bir bölümünü işlerine ve örgütlerine ayırdıklarından aile sorumlulukları göz ardı etmekte, ev ve iş yaşantısında denge kuramamaktadırlar (Balay, 2000).

5.5.2. Çalışma Ekibi Açısından Sonuçları

Örgüte bağımlı iş görenlerden oluşan grupların daha az bağımlılığa sahip iş görenlerden örgüte üyelik sürekliliklerini ve etkileri muhtemelen daha fazladır. Örgüte yüksek derecede bağlı iş görenlerin, devamsızlık yapma ve örgütten ayrılmaları daha az olasıdır (Mowday, 1982).

Çalışma grupları açısından yüksek seviyede örgütsel bağlılığın olumsuz sonuçları arasında, sık sık yaratıcılığı ve uyumu azalttığı belirtilmiştir. Gruplar arasındaki devir oranının düşük seviyede olması, gruplara yeni üyeler tarafından getirilecek yeni fikir ve yaklaşımlardan sağlanacak yararın engellenmesine neden olacaktır. Bağlılığın geniş ölçüde üyeler tarafından paylaşılmadığı yüksek seviyelerde çatışmalarının bulunabilmesi de muhtemeldir. Yüksek derecede bağımlı üyeler, grup içindeki diğerleri tarafından izole edilebilir veya sık sık inançlarını etkileme girişimlerinde bulunabilir (Keleş, 2006).

5.5.3. Örgüt Açısından Sonuçları

Örgütsel bağlılığın örgüt açısında sonuçları, bağlılığın sonuçlarından olan devir hızı ve devamsızlık gibi durumsal değişkenler açısından hem olumlu hem de olumsuz yönlerden ele alınabilir. Yüksek bağlılığın örgüt açısından hem maliyetleri hem de yararları bulunmaktadır (Mowday, 1982).

5.6. Örgütsel Bağlılık ve Kariyer İlişkisi

Kariyer üzerinde yapılan araştırmalar, çalışanların kendi kariyer yollarını yönetmek için artan şekilde sorumluluk aldıklarını göstermektedir. Geleneksel çalışan organizasyon ilişkileri, çalışanlara organizasyonlarına bağlılık için meslek güvenliği sunuyordu. Çalışanlar, organizasyonlarına kendilerinin kariyer yollarını yapmada güvendikleri zaman bu durum devam etmedi. Bu günün çalışanları, kaynak değişim ilişkileri içinde organizasyonlarını tutmaktadırlar. Hünerlerini ve uzmanlıklarını, maaş ve insani kapıallerini arttırmak ve kendi kimliklerini geliştirme fırsatı ile değiş tokuş etmektedirler. Çağdaş istihdam ilişkisi, çalışanların örgütlerine ancak geleceğe yönelik fırsatlar sunulmaya devam edildikçe bağlı olacaklarını öne sürmektedir (Taylor, 2001).

Çalışanların davranış ve tutumlarını etkilemede, organizasyonel faktörlerden en önemlisi, destekleme olarak öngörülmüştür. Neden böyle olduğunu açıklamak için iki öneri ileri sürülmektedir. Önerilerden ilki, Porter ve meslektaşları tarafından ileri sürülen, beklentilerin karşılanmasıdır. Kişiler, çalışma ortamlarına yönelik beklenti içindedirler ve gerçek karşılaştıkları ile beklentilerini karşılaştırma süreci sonucunda davranış ve tutumlar geliştirirler. Çalışanlar önceki beklentileri tatmin edildiğinde, firmalarına bağlanırlar.

Kişilerin davranış ve tutumlarının organizasyonel faktörlerden neden etkilendiğini açıklayan ikinci öneri ise, psikolojik sözleşmelerdir. Psikolojik sözleşmeler, kişilerin kendilerinin ve organizasyonlarının arasındaki karşılıklı yükümlülükler hakkındaki inançlarını içerir. Psikolojik sözleşme, çalışanların ne olmayı hak ettiklerine inandıkları veya ne olmaları gerektiği hakkında inançlarıdır. Firmaya girdikten sonra eğer firma sözleşmeyi yerine getirirse, üyeler, firmaya karşı tutum ve davranışlarının

etkilendiğini hissederler. Çalışanlar, işverenlerin yükümlülüklerini yerine getirmede başarısız olduklarını hissettiklerinde, bağlılık seviyesini azaltma ve çalışma yerinde bulunmama şeklinde yükümlülüklerini azaltma eğiliminde olurlar.

Kişiler bir firmaya kariyer planları ile girerler ve eğer firmanın çalışmaları onların ihtiyaçlarını tatmin ederse, firma onlara çekici gelir. Ayrıca, eğer güçlü kariyer isteklerine sahiplerse bireyler firmaya karşı daha çok cezp edilmiş olurlar. Kişilerin kariyerlerine yönelik tutumları, firmaya karşı davranışlarını etkileyebilir çünkü kişiler kariyerlerinin var olan firmada peşine düşerler ve çalıştıkları firma gelecekte çalışıyor olacakları tek firma olmak zorunda değildir.

Kişinin kariyere karşı davranışı, kariyer bağlılığı olarak tanımlanır. Kariyer bağlılığı çalışma bağlılığının bir şeklidir. Güçlü kariyer bağlılığına sahip bireyler, ilişkide buldukları organizasyona karşı yüksek seviyede beklenti içinde olduklarını gösterebilirler. Ayrıca, yüksek seviyede kariyer bağlılığı olan kişilerin, beklentileri organizasyon tarafından tatmin edildiğinde, düşük seviyede kariyer bağlılığına sahip kişilere göre daha yüksek motive olabilecekleri belirtilmektedir.

Bağlılık olgusu, çalışma yerinde kişinin tutum ve davranışlarını etkileyen bir neden olarak genişçe araştırılmıştır. Çalışma yerindeki diğer davranışlardan farklı olarak işten ayrılma davranışı kişiler ve organizasyon arasında bir kırık içerir. Bu ayrılma organizasyona ve belki de bireylere önemli miktarda maliyet yükleyebilir. İşten ayrılmanın maliyeti, fırsat maliyetini içerebilir ve kalan çalışanların moral seviyelerini düşürür. Bu maliyetler, firma yüksek derecede bağlı bir çalışan gibi, değerli çalışanlarını kaybettiğinde daha önemli olur.

Kişinin kariyerine yönelik tutumunu kavramsallaştırılması farklı olmaktadır. Ölçümlerde ve işlemlerde, kariyer motivasyonu, profesyonel bağlılık, kariyer bağlılığı gibi birçok farklı terimler kullanılmaktadır. Blau (1985), kariyer bağlılığını, “kişinin, profesyonellik içeren işine karşı tutumu” olarak tanımlamıştır.

Kariyer bağlılığını etkileyen birçok faktör bulunmuştur. Sahip olunan işten beklenen yararın mesleğin özelliklerinden daha güçlü etkileri olduğu kanıtlanmıştır.

Kariyer değişiklikleri kariyer bağlılığını etkiler. Örneğin kariyer değiştirenler değiştirmeyenlere göre sahip oldukları kariyerlerine daha az bağlıdırlar. Kariyerlerine yüksek derecede bağlı kişiler zamanlarının çoğunu yeteneklerini geliştirmek için harcamaktadırlar ve daha az kariyerlerini ve mesleklerini bırakma eğiliminde olmaktadır. Yüksek kariyer bağlılığı olan çalışanlar, kariyer geliştirme fırsatları organizasyon içinde düşük olduğunda organizasyondan ayrılmayı düşünürler (Chang , 1999).

Kariyer bağlılığının kişinin organizasyonda kalma ya da ayrılmaya yönelik kararındaki belirleyici olduğuna ilişkin bir açıklamayı da Jauch, Osbern ve Terpening (1980) öne sürmüşlerdir. Kişinin belirli bir organizasyona karşı bağlılığı sadece organizasyonla bütünleşmesini sağlamadığını aynı zamanda belirli bir kariyerle de bütünleşebileceğini öne sürmüşlerdir. Eğer kişi belirli bir organizasyona değil de belirli bir kariyere karşı bağlı olursa, organizasyon kariyer fırsatlarını sunduğu sürece işten ayrılma niyeti olmayacaktır. Rhodes ve Doering (1983) yaptıkları çalışma sonucunda çalışma alanı geniş olan mesleklerde kariyer bağlılığına bağlı olarak işten ayrılmaların olduğu, ancak çalışma alanı sınırlı olan mesleklerde işten ayrılma eğilimlerinin az olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca iki tür işten ayrılma nedeni bulmuşlardır. İlki daha iyi ücret fırsatları ile işten ayrılma, ikincisi daha iyi kariyer yükseltme fırsatları ile işten ayrılma (Blau, 1989).

Organizasyonun kariyere yönelik uygulamaları oldukça çalışanların bağlılık derecesi yükselmektedir. Goertner ve Nollen (1989) tarafından yapılan çalışma, çalışanların kariyerle ilgili uygulamalara ilişkin beklentilerinin onların, buldukları firmaya karşı psikolojik bağlılıklarını etkilediğini öne sürmektedir

Organizasyondaki terfi imkânları, iç eğitim, alıştırma güvenliğinin boyutu ve yönetimin çalışanların kariyerlerine yönelik destekleri örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Bu dört faktör çalışanlarını motive etmek için birçok firma tarafından kullanılmaktadır.

Çalışanların, firmanın düzenli bir politika ile yükselme sağladıklarına inandıklarında organizasyona karşı daha çok bağlı oldukları kanıtlanmıştır. Eğer düzenli bir politika içinde yükselmeye inanırlarsa, firmadaki gelecek kariyerleri ile ilgili olarak daha az

belirsizlik hissedecekler ve bağıllık için kendilerini daha çok motive edeceklerdir. Firmanın sağladığı eğitim ayrıca, çalışanların psikolojik durumlarını etkileyebilir. Çalışanlar, firmanın uygun bir eğitim ile iyi bir iş yaptığına inanırlarsa, firmanın çalışanın hüner ve yeteneğini artırma ile ilgilendiğini hissederler ve bu durum onları organizasyona bağlar. Benzer şekilde, yöneticiler kariyer imkânlarını sağlamada destekleyici olduklarında, çalışanlar kariyer fırsatları hakkında daha bilgili olup, firma içinde ilerlerler. Çalışanların ilerleme, iş güvenliği ve işverenin desteğini göz önünde bulundurdıkları ve buna göre yükümlülüklerine karşı bağıllı oldukları öne sürülmektedir.

Kişilerin yüksek derecede kariyerlerine bağıllığı organizasyondan yüksek derecede kariyer beklentisi veya istekleri de beraberinde getirebilir. İhtiyaçları ya da kariyer beklentileri organizasyon tarafından tamamen yerine getirildiğinde daha fazla motive olacaklardır. Kişinin organizasyona bağıllığı, sadece organizasyon ile bütünleşmesini sağlamaz, ayrıca organizasyon içinde sürdüreceği belirli bir kariyerle de bütünleşmesini sağlar. Kariyerle ilgili uygulama beklentilerinin organizasyonel bağıllık üzerindeki etkisi büyük olacaktır. Kişilerin kariyerlerine yönelik yüksek derecede bağıllıkları ve bu bağıllığı sürdürme sonucunda elde ettikleri onları memnun ettikçe, düşük seviyede kariyer bağıllığı olan kişilere göre daha çok organizasyona karşı bağıllık hissedeceklerdir.

VI. BÖLÜM

KONU İLE İLGİLİ YURDIŞINDA ve YURTIÇİNDE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

6.1. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Birçok araştırma örgütsel bağlılığı kurmak için örgüt içindeki özellikle eğitim ve geliştirmeye yönelik çalışmaların önemini vurgulamaktadır.

Koch ve Steers (1978), demografik faktörlerin, Morris ve Sherman (1981) ise örgütsel faktörlerin bağlılığı daha güçlü şekilde kestirdiğini ortaya koymuşlardır. Buchanan II (1974) ise, her iki faktör grubunun örgütsel bağlılığı kestirmede eşit derecede etkili olduğunu saptamıştır. Diğer yandan Oliver (1990), bu konuda yaptığı araştırmada, demografik faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin göreceli olarak daha az; örgütsel ödüller ve iş değerlerinin ise örgütsel bağlılıkla yüksek düzeyde ilişkili olduğunu gözlemiştir. Bu kapsamda, güçlü katılımcı değerler sergileyen iş görenlerin, daha yüksek düzeyde örgüte ilişkin bağlılık; güçlü araçsal değerlere sahip olanların ise, göreceli olarak daha düşük düzeyde bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Balay, 2000).

ABD' de yapılan bir araştırmaya göre, master yapmış öğrencilerin yüksek olmayan bir ücretle işe başladıklarından altı ay sonra, başka iş teklifleri almadıklarında örgütsel bağlılıkları artmaktadır. Yüksek ücretle işe başladıklarında ise alternatif iş imkânlarının bulunup bulunmaması hiçbir şeyi değiştirmemektedir ve aynı örgütsel bağlılığı göstermektedirler (İnce, 2005).

Örgütsel kariyer yönetimi aktiviteleri, çalışma deneyiminin şeklini oluşturmaktadır. Kişilerin işe başladıklarında eğitim ve gelişim beklentileri yüksek olmaktadır.

Birleşik krallıkta (UK) 5 büyük organizasyonda 1 ile 10 yıl arasında deneyim sahibi olan mezunlar araştırma kapsamına alınarak kariyer yönetimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki incelenmiştir. Mezunların incelenmesinde, uzun dönem kariyer ihtimallerinin onların hangi işveren için çalışacakları konusundaki kararlarında önemli bir faktör olduğu bulunmuştur. Organizasyonların bazılarında katılmalarının tek sebebi kariyer olasılıkları olmuştur. Araştırma anketindeki 6 soru mezunların organizasyonlarında saptayabildikleri uzun ve kısa dönem kariyer fırsatları ile bunları geçen yıl nasıl elde ettiklerini yansıtmaktadır. Cümle ifadeleri şöyledir. “Organizasyonda bana açılan uzun dönem kariyer yollarını saptayabilmekteyim” ve “Organizasyondaki gelecek mesleğimin ne olacağını görebiliyorum.” Bu iki nokta mezunların çoğunun kariyer açıklığı hakkında deneyimlerinin az olduğunu göstermiştir. Çalışma kariyer açıklığı miktarının, mezunların organizasyona karşı bağlılıklarını, organizasyonda kalma isteklerini etkilediğini göstermiştir. Buradan çıkarılan sonuç organizasyonların kariyer açıklığını sağlamaları gerektiğidir (Sturges, 2002).

Peter Herriot’un işaret ettiği gibi organizasyonlar bağlılık istiyorlarsa bunu kazanmak için bazı çalışmalar yapmak zorundalar. Çalışanlar için kariyer haritasının çıkarılması da bunların başında gelmektedir. Çalışma anketindeki 4 soruda mezunların işletme sistemlerinin ve yöneticilerin geçen yıl onların kariyer ilerlemelerini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığına yöneliktir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Kariyer yönetimi için işverenlerinden yardım alan çalışanların organizasyonel bağlılığı yüksek olmaktadır. Bireysel kariyer yönetimi ile çalışanlar kariyerlerini bir organizasyon ile sınırlandırmamaktadırlar. Buda işverenlerine karşı eksik bağlılık göstermelerine neden olmaktadır. Çalışanlar kariyer amaçlarına yönelik işverenlerinden destek aldıklarında organizasyona karşı bağlılıkları daha yüksek olmaktadır. Eğer çalışanlar kariyer yönetiminde işverenlerinden yeterli yardımı alamazlarsa kariyerlerinin yönetimini kendileri üstlenirler ve organizasyon dışında başka bir iş aramayı amaçlarlar.
- Yüksek seviyede organizasyonel bağlılık sonucunda, çalışanlar kariyerlerini organizasyon içinde ilerletmeyi hedefleyeceklerdir. Organizasyonel ve

bireysel kariyer yönetimi çalışmaları organizasyon içinde kariyerin ilerlemesini amaçladıklarında bu durum çalışanın kariyer gelişimine yardımcı olacağından kariyerini organizasyon içinde sürdürmeyi hedefleyecektir (Sturges ve diğerleri, 2002).

6.2. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Resmi-özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Erdoğan (2006) İstanbul'da 218 resmi ilköğretim, 56 özel ilköğretim olmak üzere 274 okul yöneticisine bir anket uygulamıştır. Çalışmanın ilgi çeken sonuçları şu şekilde gerçekleşmiştir. Özel okullardaki yöneticilerin örgütsel bağlılıkları resmi okullardakinden daha yüksektir. Bir üst görevde çalışma arzularına göre okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri sadece devam bağlılığında daha üst düzeyde çalışmak isteyenlerin lehine farklı bulunmuştur. Ayrıca mesleki kıdeme göre okul yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri, duygusal bağlılık alt boyutunda en yüksek ortalama kıdemi 20 yılın üzerinde olanlara aittir (Erdoğan, 2006).

Celep (1996) tarafından eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ile ilgili yapılan araştırmada, öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütlerine adanmışlıklarını saptamaya çalışmıştır. Tarama modelinde Zonguldak'ta gerçekleşen araştırmada 375 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; kendisini okula aday öğretmenlerin okul için, beklenilenin ötesinde çaba gösterdiği, çalıştıkları okulun üyesi olmaktan gurur duydukları ve başka okulda çalışma isteğinde olmadıkları ortaya konulmuştur. Sonuçlar ayrıca, öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde öğretim işlerine adadıklarını; adanmanın okuldan çok, öğretmenlik mesleğine dönük olduğunu; öğretmenler arasında genellikle yakın ve dostça ilişkinin olduğunu göstermiştir. Araştırma özel olarak da örgütsel bağlılık boyutları bakımından en yüksek ilişkinin okula adanma ile öğretim işlerine adanma, çalışma grubuna adanma ile okula adanma; en düşük ilişkinin ise, çalışma grubuna adanma ile öğretmenlik mesleğine adanma arasında meydana geldiğini ortaya koymuştur (Balcı, 2000).

Diğer bir araştırma Demirkıran (2004) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada 441 öğretmen ankete katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri arttıkça örgüte bağlılıklarının da arttığı ortaya konmuştur. Ayrıca 21 yıl üzerinde çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri daha yüksek bulunmuştur (Demirkıran, 2004).

Özden (1997) tarafından yapılan araştırmada yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerindeki etkilerinin incelemesi amaçlanmıştır. 842 öğretmen üzerinde Kırıkkale’de gerçekleştirilen araştırma sonuçları şu şekilde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul ile bütünleşmelerinde (örgütsel adanmışlık) farklılaşmanın %40 kadar yönetici davranışlarından duyulan memnuniyet ile %20 oranında da öğretmenlerin okul yönetimine veya enstitü çıkışlı olmalarının ve cinsiyetlerinin, ne örgütsel adanmışlık ne de işten doyum ile ilişkili olduğu görülmüştür (Balcı, 2000).

VII. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi açıklanacaktır. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ile ilgili çalışma ve araçlar ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanacaktır.

7.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın uyguladığı 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle soru cümleleri ile olur.

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümlenme iki türlü yapılabilir. Bunlar: Korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişkilerdir. Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa bunu nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. (Karasar, 2002).

7.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde bulunan resmi ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan, M.E.B. 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenler oluşturmaktadır.

Örneklemini ise İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakasından rasgele seçilen 93 adet resmi ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan, M.E.B. 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada bu okullarda görev yapan sınava katılmış 350 öğretmene anket dağıtılmıştır ve 329 adet anket geri gelmiştir. Bu anketlerden 315 adeti değerlendirmeye uygun bulunmuştur.

7.3. Veriler ve Toplanması

Bu araştırma 2005-2006 Eğitim Öğretim yılında resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan M.E.B. 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma İstanbul ilinde rasgele seçilen resmi ilk ve ortaöğretim okulları belirlenerek uygulanmıştır. Uygulama yapılan okullar ekler kısmında belirtilmiştir.

Anketlerin uygulanması için gerekli izinler alındıktan sonra 2005–2006 Eğitim Öğretim yılı Haziran ayında uygulama yapılmıştır. Öğretmenlere uygulanacak kişisel bilgi formu ve ölçek valilik oluru ve il Milli eğitim müdürlüğünün onay yazısı alınarak, ilçe milli müdürlüklerinde gerekli izin alındıktan sonra üst yazıda belirtilen tarihe kadar bizzat araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanmıştır. Verilerin bu yolla toplanması zaman açısından tasarruf edilmesini sağlamıştır.

7.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlere, Kişisel Bilgi Formu ve Örgütsel Bağlılık ölçeği uygulanmıştır.

7.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öncelikle formda araştırmanın amacını belirten ve uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili kısa bir açıklama yer almaktadır.

Araştırmanın güvenliği ve katılımcıların sağlıklı yanıtlayabilmeleri için isimleri istenmemiştir. Kişisel Bilgi Formunda öğretmenlerin kendileri ile ilgili olarak; cinsiyet, medeni durum, yaş, okul türü, okuldaki görevi, eğitim durumu, meslekteki kıdemi, aylık geliri, eşinin çalışma durumu, meslekteki memnuniyeti ve hizmetiçi eğitime katılıp katılmadıkları durumlarıyla ilgili sorular sorulmuştur. Ayrıca kişisel bilgi formunun 14. sorusunda öğretmenlerin 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınav'ından aldıkları puanı yazmaları istenmiştir.

7.3.1.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Anketin ikinci bölümünde, M.E.B. 2005 Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na giren ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Allen, Meyer ve Smith tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, örgütsel bağlılığı duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık olmak üzere üç alt boyutta incelemektedir.

Allen ve Meyer 1990 yılındaki çalışmalarında, daha önce geliştirdikleri ölçeğe bazı eklemeler yapılması gerektiği yönünde hareket ederek, ölçeğe normatif bağlılık kavramını da eklemişlerdir. Bunun sonucu olarak duygusal (tutumsal) bağlılık, devamlı (hesabi) bağlılık ve normatif bağlılık, alt boyutlarının hepsini ele alan üç boyutlu ve kapsamlı bir ölçek ortaya çıkarmışlardır. Allen ve Meyer'in çıkardıkları ölçek bu haliyle alanındaki ölçekler arasında en çok uygulanan ölçeklerden biri olmuştur (Pektaş, 2002).

Örgüte bağlılık kapsam ve derecesini saptamak için bir çok ölçek geliştirilmiştir. Tek boyutlu ölçeklerin yetersizliği nedeniyle çok boyutlu ölçek geliştirme çalışmaları yoğunlaşmış ve bunun sonucu olarak Allen – Meyer'in geliştirdiği üç boyutlu örgüte ve işe bağlılık ölçeği bu alanda geliştirilmiş ölçekler arasında en çok üzerinde

çalışma yapılan ölçek olmuştur. Allen – Meyer'in geliştirdiği ölçek hem işe bağlılık hem de örgüte bağlılık arasında ayırım yapmakta ve de her iki alanda bağlılığın nedenlerini belirleyen alt değişkenleri kapsamaktadır. Araştırmacılar her iki alanda da duygusal bağlılık (Affective Component), devamlılık bağlılığı (Continuance Commitment) ve normatif bağlılık (Normative Component) olmak üzere üç alt değişkenin varlığını destekleyici çalışmalara ağırlık vermişlerdir. Araştırmacılar aynı zamanda belirli bir sektöre bağlı olmayan ve her dalda faaliyet gösteren çalışmalara ve kurumlara uygulanacak bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır (Baysal ve Paksoy, 1999).

Allen – Meyer Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin söz konusu alt boyutlarının içerikleri ile ilgili ifadeler şöyledir:

1. Duygusal Bağlılık: Çalışan ve örgüt arasında benzer değerler taşımaktan kaynaklanan olumlu bir etkileşimi ifade eder. Bu durumda çalışan kendisiyle örgüt arasındaki benzerlikten yola çıkarak örgüte karşı sempati ve ilgi duyar. Bunun uzantısı olarak çalışan ile örgüt arasında bir sevgi bağı oluşur. Bu bağlılıkta çalışan kendisini örgütle özdeşleştirir ve örgütün taleplerine her zaman açık bir tutum sergiler. Çalışanın örgüte güçlü bir şekilde bağlılığının olması, o kişinin istediği için örgütte kalması demektir. İş görenin örgüte bağlılığının en iyi şeklidir. Duygusal bağlılık ile ilgili ifadeler; 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 numaralı sorularda ifade edilmektedir.

2. Devamlılık Bağlılığı: İş deneyimi ve örgütte çalışma süresinin artmasına paralel olarak çalışanın yaşam standartlarında ortaya çıkan değişikliklerin sürdürülebilmesi için kişinin mevcut işine devam zorunluluğunu hissetmesini ifade etmektedir. Devamlılık bağlılığı çalışanın örgütten ayrılması halinde maliyetinin çok yüksek oluşu ve ayrılma durumunda çalışabileceği alternatif örgütlerin az oluşu ya da hiç olmayışı ile ilgilidir. Devamlılık bağlılığı ile ilgili ifadeler; 7, 8, 9, 10, 11 ve 12 numaralı sorularda ifade edilmektedir.

3. Normatif Bağlılık: Çalışanın örgüte olan sorumluluk ve sadakat duygularından bulunduğu kurumda çalışmaya devam etmeyi arzulamasını ifade eder. Çalışan örgütte kalması gerektiği inancındadır. Normatif bağlılığı yüksek düzeyde olan kişiler örgütün yararına olan davranışları gösterir ve bu yönde çaba sarf eder. Bu

duyguları taşıyan kişiler, örgütlerinin kendilerine değer vererek onlara yatırım yaptıklarını, yücelttiklerini düşünerek bunun karşılığında kendilerinin de örgütte kalmaları gerektiğini düşünürler. Normatif bağlılık ile ilgili ifadeler; 13, 14, 15, 16, 17 ve 18 numaralı sorularda ifade edilmektedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin toplam 18 maddesi bulunmaktadır. Her bir madde 5’li Likert tipi değerlendirme sistemine sahiptir. Testten toplam olarak alınabilecek maksimum puan 90’dır. Ölçeğin üç ayrı alt boyutunun item sayısı altıdır. Bu doğrultuda her bir alt boyuttan alınabilecek maksimum puan 30 olmaktadır. İlk sırada duygusal bağlılık alt boyutu yer almıştır. Tüm alt boyut ortalama değerleri, toplam örgütsel bağlılık gibi beklenen ortalama değerlerin çok üstündedir.

Ölçekte yer alan ifadelerin değerlendirilmesi 5’li Likert ölçeği kullanılarak hazırlanmıştır. Her bir ifadenin karşısında kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum şeklinde beş katılma derecesi bulunmaktadır. Ölçekteki toplam 18 ifadenin dört tanesi (3, 4, 5 ve 13) hariç tamamı olumlu olup, olumlu ifadelerin değerlendirmesinde kesinlikle katılıyorum seçeneğine 5, kesinlikle katılmıyorum seçeneğine 1 puan verilerek gerçekleştirilmiştir. Olumsuz ifadelerde ise hesaplamalar, kesinlikle katılmıyorum seçeneğine 5, kesinlikle katılıyorum seçeneğine ise 1 puan verilerek yapılmıştır. Ölçek daha önce Türkiye’de yapılan birkaç tezde kullanılmış, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmada, Demirkıran (2004) tarafından geliştirilmiş ve tekrar geçerlik ve güvenirliği yapılmış örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır.

7.3.1.3. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınav Puanları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı’nda aldıkları puanlar, Kişisel bilgi formunun 14. sorusunda sorulmuş, aldıkları puanı yazmaları istenmiştir.

7.4. Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçekler (Örgütsel Bağlılık Ölçeği) puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, medeni durum, yaş, kurum, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, ek iş yapma durumu, meslek değiştirme isteği, eşin çalışıp çalışmaması, aylık maaş için yeterlilik algısı, mesleğin isteyerek seçilip seçilmemesi ve hizmetiçi eğitim alma) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , ss , $S_{h\bar{x}}$ değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar için ise parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin KBYS puanları ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, medeni durum, kurum, branş, ek iş yapma durumu, meslek değiştirme isteği, eşin çalışıp çalışmaması, aylık maaş için yeterlilik algısı, mesleğin isteyerek seçilip seçilmemesi ve hizmetiçi eğitim alma göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi,
2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin KBYS puanları ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden aldıkları puanların yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi,
3. Non-parametrik Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere non parametrik Mann Whitney-U testi,
4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin KBYS puanları ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
5. ANOVA sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere post-hoc Scheffe testi,

6. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin KBYS puanları ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayar ortamında “SPSS for Windows ver:15.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar en düşük .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

VIII. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndaki başarı durumları, örgütsel bağlılık toplam ve alt boyutlar (duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı, normatif bağlılık) için alınan puanlar istatistiksel olarak özetlenmiş, öğretmenlerin sınavdan aldıkları puanlar, örgütsel bağlılık toplam ve alt boyutlar (duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı, normatif bağlılık) için alınan puanların araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumu incelenmiş ve öğretmenlerin 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndaki başarı durumları ile Örgütsel bağlılık toplam ve alt boyutları (duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı, normatif bağlılık) arasındaki ilişki ölçülmüştür.

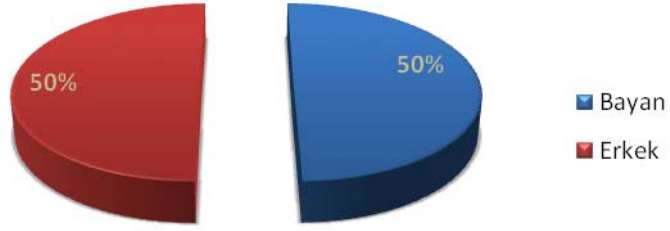
8.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri İle İlgili Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri frekans, yüzde tanımlayıcı istatistikleri yardımıyla incelemiş ve pasta grafik kullanılarak sunulmuştur.

Çizelge 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Bayan	157	49,8	49,8	49,8
Erkek	158	50,2	50,2	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyet bazında incelendiğinde, % 50'sinin bayan, % 50'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Erkek ve bayan katılımcıların oranlarının eşit olması elde edilecek sonuçların genellenebilirliğini arttıracığı söylenebilir.

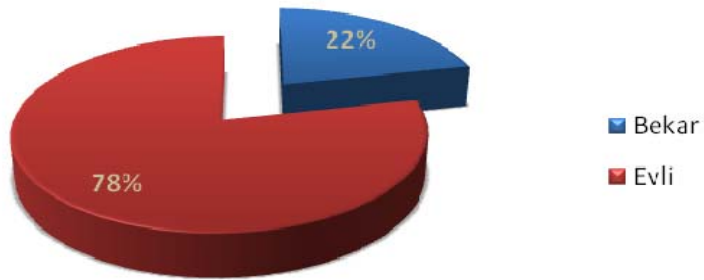


Şekil 5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Çizelge 5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Bekâr	68	21,6	21,6	21,6
Evli	247	78,4	78,4	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları Çizelge 5’de sunulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 22’si bekar, % 78’i ise evlidir.

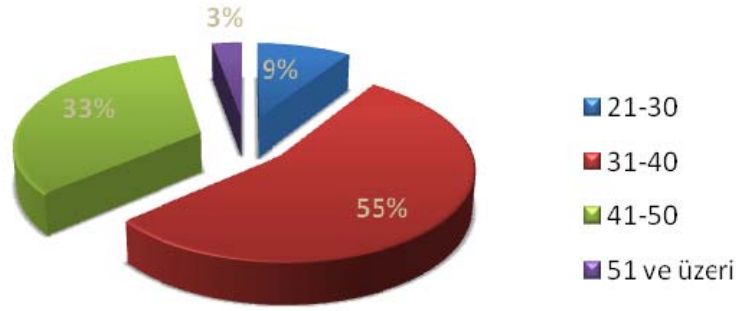


Şekil 6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı

Çizelge 6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
21-30	29	9,2	9,2	9,2
31-40	172	54,6	54,6	63,8
41-50	105	33,3	33,3	97,1
51 ve üzeri	9	2,9	2,9	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları Çizelge 6'da sunulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 9'u 21-30 yaş arasında, % 55'i 31-40 yaş arasında, % 33'ü 41-50 yaş arasında, % 3'ü ise 51 yaşının üzerindedir.

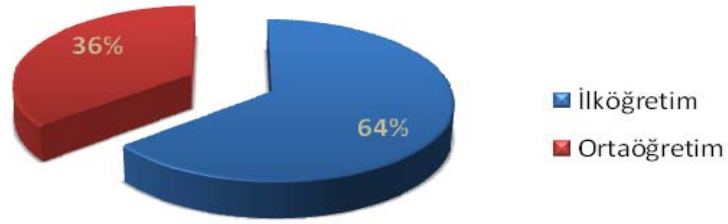


Şekil 7 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Çizelge 7 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Eğitim Kurumları Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlköğretim	202	64,1	64,1	64,1
Ortaöğretim	113	35,9	35,9	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarına göre dağılımları Çizelge 7'de sunulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 64'ü ilköğretim, % 36'sı ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır.

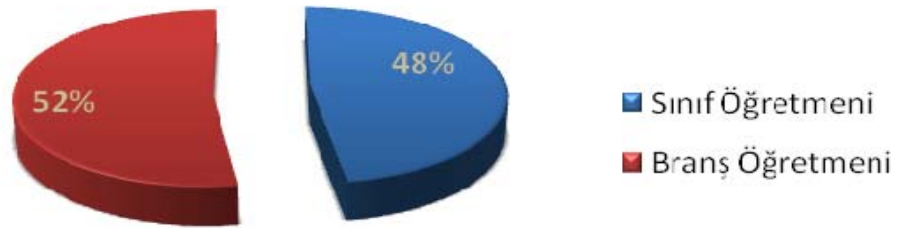


Şekil 8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Eğitim Kurumları Değişkenine Göre Dağılımı

Çizelge 8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Sınıf Öğretmeni	150	47,6	47,6	47,6
Branş Öğretmeni	165	52,4	52,4	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları Çizelge 8’de sunulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 48’i sınıf öğretmeni, % 52’si ise branş öğretmenidir.

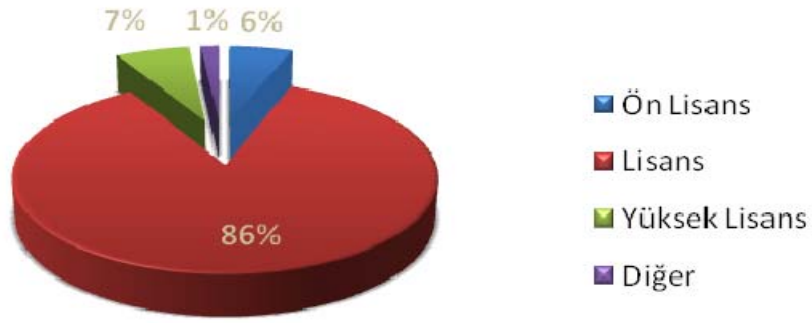


Şekil 9 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Çizelge 9 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Ön Lisans	18	5,7	5,7	5,7
Lisans	271	86,0	86,0	91,7
Yüksek Lisans	21	6,7	6,7	98,4
Diğer	5	1,6	1,6	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları Çizelge 9'da sunulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 6'sı ön lisans, % 86'sı lisans, % 7'si yüksek lisans mezunudur.

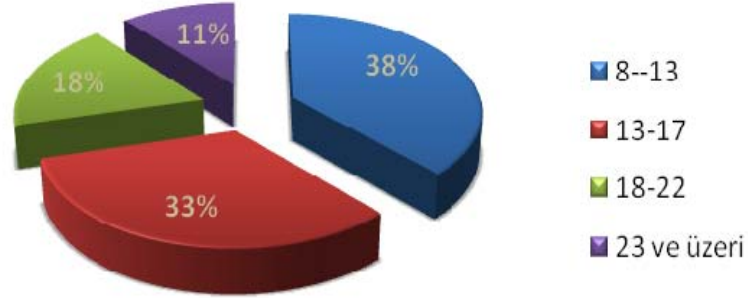


Şekil 10 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Çizelge 10 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
8-12 yıl	120	38,1	38,1	38,1
13-17 yıl	103	32,7	32,7	70,8
18-22 yıl	57	18,1	18,1	88,9
23 ve üzeri	35	11,1	11,1	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları Çizelge 10'da sunulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38'i 8-12 yıl arası, % 33'ü 13-17 yıl arası, % 18'i 18-22 yıl arası, % 11'i 23 yıl üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

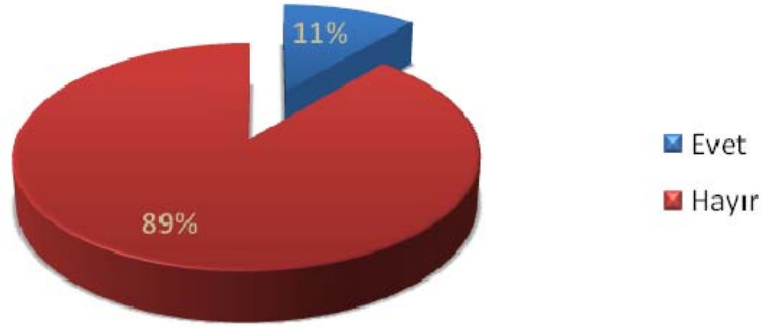


Şekil 11 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Çizelge 11 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ek İş Yapma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	35	11,1	11,1	11,1
Hayır	280	88,9	88,9	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ek iş yapma durumlarına göre dağılımları Çizelge 11'de sunulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 11'i ek bir iş yaparken, % 89'luk bölüm ek iş yapmamaktadır.

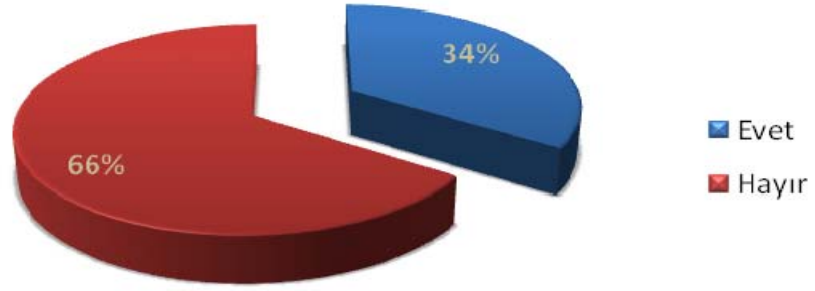


Şekil 12 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ek İş Yapma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Çizelge 12 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Değişirme İstekleri Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	108	34,3	34,3	34,3
Hayır	207	65,7	65,7	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek değiştirme düşüncelerine göre dağılımları Çizelge 12’de sunulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 34’ü meslek değiştirmeyi düşünürken, % 66’sı böyle bir düşünce taşımamaktadır.

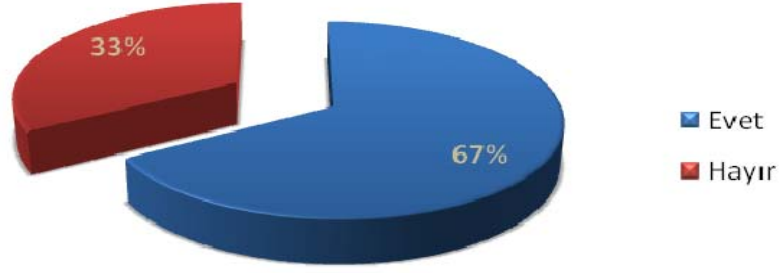


Şekil 13 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Değişirme İstekleri Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Çizelge 13 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eşlerinin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	170	54,0	66,7	66,7
Hayır	85	27,0	33,3	100,0
Toplam	255	81,0	100,0	
Cevapsız	60	19,0		
Toplam	315	100,0		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eşlerinin çalışma durumlarına göre dağılımları Çizelge 13’de sunulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 67’sinin eşi çalışırken, % 33’ünün eşi çalışmamaktadır.

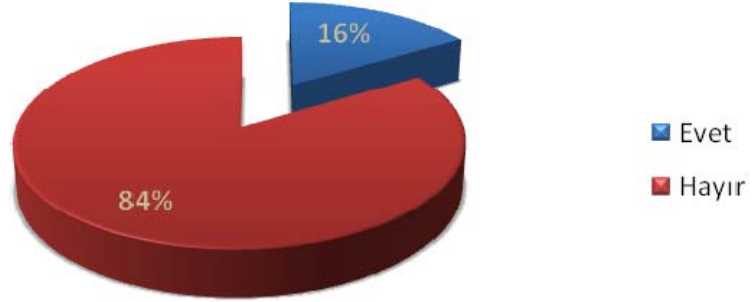


Şekil 14 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eşlerinin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Çizelge 14 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Aylık Gelirlerinin Yeterlilik Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	51	16,2	16,2	16,2
Hayır	264	83,8	83,8	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aylık gelirlerinin yeterlilik durumuna göre dağılımları Çizelge 14’de sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin % 16’sı aylık gelirlerini yeterli görürken, % 84’ü gelirlerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir.

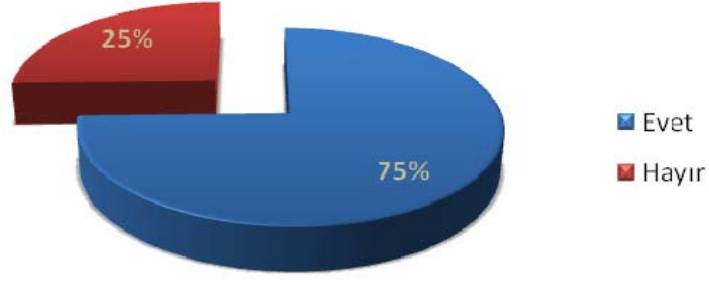


Şekil 15 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Aylık Gelirlerinin Yeterlilik Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Çizelge 15 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Seçim Şekilleri Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	235	74,6	74,6	74,6
Hayır	80	25,4	25,4	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleği seçme şekillerine göre dağılımları Çizelge 15’de sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin % 75’i öğretmenlik mesleğini kendi istekleriyle seçerken, % 15’inin seçiminde kendi istekleri dışındaki etmenler etkili olmuştur.

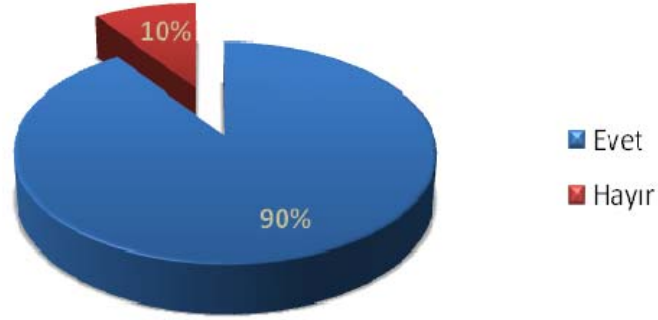


Şekil 16 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Seçim Şekilleri Değişkenine Göre Dağılımı

Çizelge 16 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Kurslara Katılma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	285	90,5	90,5	90,5
Hayır	30	9,5	9,5	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi kurslara katılma durumlarına göre dağılımları Çizelge 16’da sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin % 90’ı hizmet içi kurslara katılırken % 10’unun henüz hizmet içi kurslara katılmamıştır.



Şekil 17 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Kurslara Katılma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

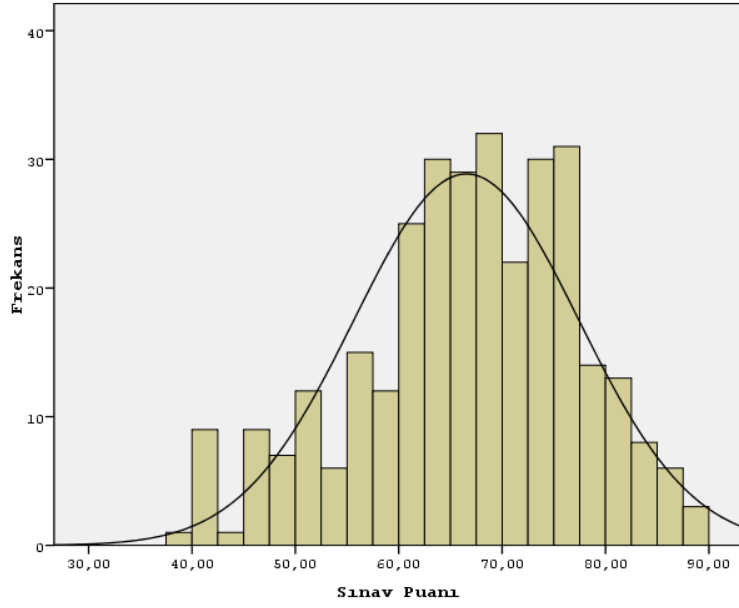
8.2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı Başarı Durumları İle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndan aldıkları puanlara ilişkin istatistikler Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndan Aldıkları Puanların Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
KBYS	315	66,54	10,88	,61

Çizelgede görüldüğü gibi, Kariyer Basamakları Yükseltme sınavından aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=66,54$; standart sapması $ss=10,88$; aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,61$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca verilerin dağılımını gösteren histogram Şekil 18'de verilmiştir.



Şekil 18 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndan Aldıkları Puanların Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

8.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinden aldıkları toplam ortalama puan ile ölçeği oluşturan duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarından aldıkları puanlar incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinden toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin istatistikler Çizelge 18'de verilmiştir.

Çizelge 18 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$
Duygusal Bağlılık	315	19,47	4,12	,23
Devamlılık Bağlılığı	315	17,15	4,04	,23
Normatif Bağlılık	315	16,86	4,53	,26
Ölçek Toplam	315	53,48	9,11	,51

Çizelgede görüldüğü gibi, öğretmenlerin bağlılık ölçeği duygusal bağlılık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=19,47$; standart sapması $ss=4,12$; aritmetik

ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,23$ olarak; devamlılık bağıllığı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,15$; standart sapması $ss=4,04$; aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,23$ olarak; normatif bağıllık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=16,86$; standart sapması $ss=4,53$; aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,26$ olarak; ölçek toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=53,48$; standart sapması $ss=9,11$; aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,51$ olarak hesaplanmıştır.

8.4. Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı Başarı Durumlarının Kişisel Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin 2005 Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndan aldıkları puanların kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Çizelge 19 KBYS Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
KBYS	Bayan	157	67,79	10,76	,86	2,053	313	,041
	Erkek	158	65,29	10,90	,87			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin KBYS puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,053$; $p<.05$). Söz konusu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani bayan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'nda erkeklerden daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Çizelge 20 KBYS Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
KBYS	Bekar	68	64,80	11,99	1,45	-1,492	313	,137
	Evli	247	67,02	10,53	,670			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin KBYS puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,492$; $p>.05$).

Çizelge 21 KBYS Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	SO	x^2	sd	p
KBYS	21-30 yaş	29	124,79	6,476	3	,091
	31-40 yaş	172	167,13			
	41-50 yaş	105	150,90			
	51 ve üzeri	9	173,39			
	Toplam	315				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin KBYS puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,476$; $p>.05$).

Çizelge 22 KBYS Puanlarının Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
KBYS	İlköğretim	202	65,98	10,83	,76	-1,222	313	,223
	Ortaöğretim	113	67,54	10,95	1,03			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin KBYS puanlarının çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,222$; $p>.05$).

Çizelge 23 KBYS Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
KBYS	Sınıf Öğrt.	150	67,10	10,81	,883	,877	313	,381
	Branş Öğrt.	165	66,02	10,96	,853			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin KBYS puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,877$; $p>.05$).

Çizelge 24 KBYS Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	SO	x^2	sd	P
KBYS	Ön Lisans	18	157,03	1,649	3	,648
	Lisans	271	156,72			
	Yüksek Lisans	21	163,40			
	Diğer	5	208,20			
	Toplam	315				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin KBYS puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,649$; $p>.05$).

Çizelge 25 KBYS Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
KBYS	8-12 yıl	120	66,23	12,117	G.Arası	75,371	3	25,124	,211	,889
	13-17 yıl	103	66,46	10,404	G.İçi	37108,177	311	119,319		
	18-22 yıl	57	67,55	9,582	Toplam	37183,548	314			
	23 ve üstü	35	66,18	10,079						
	Toplam	315	66,54	10,882						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin KBYS puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,211$; $p>.05$).

Çizelge 26 KBYS Puanlarının Ek İş Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
KBYS	Yapar	35	65,33	11,24	1,90	-,698	313	,486
	Yapmaz	280	66,69	10,85	,648			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin KBYS puanlarının ek iş yapıp yapmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,698$; $p>.05$).

Çizelge 27 KBYS Puanlarının Meslek Değişirme İsteği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
KBYS	İsteyenler	108	64,64	11,69	1,125	-2,252	313	,025
	İstemeyenler	207	67,53	10,33	,718			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin KBYS puanlarının mesleğini değiştirmeyi isteyip istememe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,252$; $p<.05$). Söz konusu farklılık meslek değiştirmeyi istemeyen öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Yani meslek değiştirmeyi istemeyen öğretmenlerin KBYS puanı ortalaması, değiştirmeyi isteyen öğretmenlerin ortalamasından önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 28 KBYS Puanlarının Eşlerin Çalışıp Çalışmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
KBYS	Çalışıyor	170	66,98	10,93	,838	-,072	253	,942
	Çalışmıyor	85	67,09	9,728	1,055			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin KBYS puanlarının eşlerin çalışıp çalışmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,072$; $p>.05$).

Çizelge 29 KBYS Puanlarının Aylık Gelir için Yeterlik Algısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
KBYS	Yeterli	51	70,34	9,82	1,375	2,751	313	,006
	Yetersiz	264	65,80	10,94	,673			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin KBYS puanlarının aylık gelir için yeterlik algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,751$; $p<.01$). Söz konusu farklılık aylık geliri yeterli gören öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Yani aylık gelirini yeterli gören öğretmenlerin KBYS puanı ortalaması, aylık gelirini yeterli görmeyen öğretmenlerin ortalamasından önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 30 KBYS Puanlarının Mesleği Seçme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
KBYS	İsteyerek	235	67,20	10,57	,69	1,867	313	,063
	İsteksiz	80	64,58	11,60	1,30			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin KBYS puanlarının mesleği seçme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,867$; $p>.05$).

Çizelge 31 KBYS Puanlarının Hizmetiçi Eğitime Katılma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
KBYS	Alanlar	285	67,05	10,57	,63	2,579	313	,010
	Almayanlar	30	61,71	12,70	2,32			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin KBYS puanlarının hizmetiçi eğitime katılma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,579$; $p<.01$). Söz konusu farklılık hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Yani hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin KBYS puanı ortalaması, hizmetiçi eğitime katılmayan öğretmenlerin ortalamasından önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

8.5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kişisel Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinden toplam ve alt boyutlar için aldıkları puanların kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Çizelge 32 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	Bayan	157	18,74	4,094	,327	-3,199	313	,002
	Erkek	158	20,20	4,027	,320			
Devamlılık Bağlılığı	Bayan	157	16,99	3,851	,307	-,681	313	,497
	Erkek	158	17,30	4,226	,336			
Normatif Bağlılık	Bayan	157	16,18	4,393	,351	-2,677	313	,008
	Erkek	158	17,53	4,577	,364			
Toplam Puan	Bayan	157	51,91	8,655	,691	-3,086	313	,002
	Erkek	158	55,04	9,315	,741			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, duygusal bağlılık ($t=-3,199$; $p<.01$) normatif bağlılık ($t=-2,677$; $p<.01$) ve toplam bağlılık ($t=-3,086$; $p<.01$) puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık tüm faktörler için erkeklerin lehine gerçekleşmiştir. Yani erkek öğretmenlerin duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve bağlılık toplam puanı ortalamaları bayan öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 33 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi																																								
						t	Sd	p																																						
Duygusal Bağlılık	Bekar	68	18,57	4,443	,539	-2,044	313	,042																																						
	Evli	247	19,72	4,000	,255				Devamlılık Bağlılığı	Evli	68	16,57	4,348	,527	-1,329	313	,185	Bekar	247	17,31	3,945	,251	Normatif Bağlılık	Evli	68	16,54	4,739	,575	-,643	313	,521	Bekar	247	16,94	4,477	,285	Toplam Puan	Evli	68	51,69	10,171	1,233	-1,834	313	,068	Bekar
Devamlılık Bağlılığı	Evli	68	16,57	4,348	,527	-1,329	313	,185																																						
	Bekar	247	17,31	3,945	,251				Normatif Bağlılık	Evli	68	16,54	4,739	,575	-,643	313	,521	Bekar	247	16,94	4,477	,285	Toplam Puan	Evli	68	51,69	10,171	1,233	-1,834	313	,068	Bekar	247	53,97	8,759	,557										
Normatif Bağlılık	Evli	68	16,54	4,739	,575	-,643	313	,521																																						
	Bekar	247	16,94	4,477	,285				Toplam Puan	Evli	68	51,69	10,171	1,233	-1,834	313	,068	Bekar	247	53,97	8,759	,557																								
Toplam Puan	Evli	68	51,69	10,171	1,233	-1,834	313	,068																																						
	Bekar	247	53,97	8,759	,557																																									

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, duygusal bağlılık ($t=-2,044$; $p<.05$) puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evlilerin lehine gerçekleşmiştir. Yani evli öğretmenlerin duygusal bağlılık puanı ortalamaları bekar öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 34 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	SO	x^2	sd	P
Duygusal Bağlılık	21-30 yaş	29	142,78	19,999	3	,000
	31-40 yaş	172	142,11			
	41-50 yaş	105	181,41			
	51 ve üzeri	9	237,67			
	Toplam	315				
Devamlılık Bağlılığı	21-30 yaş	29	162,24	2,846	3	,416
	31-40 yaş	172	150,45			
	41-50 yaş	105	167,46			
	51 ve üzeri	9	178,22			
	Toplam	315				
Normatif Bağlılık	21-30 yaş	29	177,71	9,089	3	,028
	31-40 yaş	172	144,14			
	41-50 yaş	105	175,08			
	51 ve üzeri	9	160,11			
	Toplam	315				
Toplam Bağlılık	21-30 yaş	29	161,88	17,371	3	,001
	31-40 yaş	172	139,59			
	41-50 yaş	105	183,19			
	51 ve üzeri	9	203,39			
	Toplam	315				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, duygusal bağlılık ($x^2=19,999$; $p<.001$), normatif bağlılık ($x^2=9,089$; $p<.05$) ve ölçek toplam puanı ($x^2=17,371$; $p<.01$) alt boyutları için grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U analizi uygulanmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 35 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Duygusal Bağlılık Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Analizi Sonuçları

Gruplar	21-30 yaş	31-40 yaş	41-50 yaş	51 ve üzeri
21-30 yaş	$\bar{x} = 18,79$	$p > .05$	$p < .05$	$p < .01$
31-40 yaş		$\bar{x} = 18,77$	$p < .001$	$p < .01$
41-50 yaş			$\bar{x} = 20,53$	$p > .05$
51 ve üzeri				$\bar{x} = 22,67$

Çizelgede görüldüğü üzere, Örgütsel Bağlılık Ölçeği duygusal bağlılık alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın 21-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine $p < .05$ düzeyinde; 21-30 yaş grubu ile 51 ve üstü yaş grubu arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine $p < .01$ düzeyinde; 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine $p < .001$ düzeyinde; 31-40 yaş grubu ile 51 ve üstü yaş grubu arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani 41-50 ve 51 üstü yaş grubundaki öğretmenler 21-30 yaş grubu öğretmenlerinden; 41-50 ve 51 üstü yaş grubundaki öğretmenler 31-40 yaş grubu öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek duygusal bağlılık yaşamaktadırlar. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 36 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Normatif Bağlılık Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Analizi Sonuçları

Gruplar	21-30 yaş	31-40 yaş	41-50 yaş	51 ve üzeri
21-30 yaş	$\bar{x} = 17,66$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$
31-40 yaş		$\bar{x} = 16,19$	$p < .01$	$p > .05$
41-50 yaş			$\bar{x} = 17,69$	$p > .05$
51 ve üzeri				$\bar{x} = 17,44$

Çizelgede görüldüğü üzere, Örgütsel Bağlılık Ölçeği normatif bağlılık alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu

farklılığın 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani 41-50 yaş grubundaki öğretmenler 31-40 yaş grubu öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek normatif bağlılık yaşamaktadırlar. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 37 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Analizi Sonuçları

Gruplar	21-30 yaş	31-40 yaş	41-50 yaş	51 ve üzeri
21-30 yaş	$\bar{x} = 53,90$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$
31-40 yaş		$\bar{x} = 51,75$	$p < .001$	$p < .05$
41-50 yaş			$\bar{x} = 55,78$	$p > .05$
51 ve üzeri				$\bar{x} = 58,33$

Çizelgede görüldüğü üzere, Örgütsel Bağlılık Ölçeği toplam puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U analizi sonucunda söz konusu farklılığın 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine $p < .001$ düzeyinde; 31-40 yaş grubu ile 51 ve üstü yaş grubu arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani 41-50 ve 51 üstü yaş grubundaki öğretmenler 31-40 yaş grubu öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek toplam bağlılık yaşamaktadırlar. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 38 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	İlköğretim	202	18,62	4,038	,284	-5,082	313	,000
	Ortaöğretim	113	20,99	3,832	,361			
Devamlılık Bağlılığı	İlköğretim	202	17,19	4,133	,291	,257	313	,797
	Ortaöğretim	113	17,07	3,884	,365			
Normatif Bağlılık	İlköğretim	202	16,43	4,420	,311	-2,275	313	,024
	Ortaöğretim	113	17,63	4,641	,437			
Toplam Puan	İlköğretim	202	52,24	9,091	,640	-3,270	313	,001
	Ortaöğretim	113	55,69	8,766	,825			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, duygusal bağlılık ($t=-5,082$; $p<.001$) normatif bağlılık ($t=-2,275$; $p<.05$) ve toplam bağlılık ($t=-3,270$; $p<.01$) puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık tüm faktörler için ortaöğretim öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Yani ortaöğretim öğretmenleri duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve bağlılık toplam puanı ortalamaları ilköğretim öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 39 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	Sınıf Öğrt.	150	18,10	3,918	,320	-5,940	313	,000
	Branş Öğrt.	165	20,72	3,905	,304			
Devamlılık Bağlılığı	Sınıf Öğrt.	150	17,26	4,027	,329	,464	313	,643
	Branş Öğrt.	165	17,05	4,060	,316			
Normatif Bağlılık	Sınıf Öğrt.	150	15,97	4,206	,343	-3,355	313	,001
	Branş Öğrt.	165	17,66	4,675	,364			
Toplam Puan	Sınıf Öğrt.	150	51,33	8,847	,722	-4,083	313	,000
	Branş Öğrt.	165	55,43	8,938	,696			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, duygusal bağlılık ($t=-5,940$; $p<.001$) normatif bağlılık ($t=-3,355$; $p<.01$) ve toplam bağlılık ($t=-4,083$; $p<.001$) puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık tüm faktörler için branş öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Yani branş öğretmenlerinin duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve bağlılık toplam puanı ortalamaları sınıf öğretmenlerinden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 40 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşım Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	SO	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
Duygusal Bağlılık	Ön Lisans	18	136,00	2,165	3	,539
	Lisans	271	158,55			
	Yüksek Lisans	21	159,71			
	Diğer	5	200,40			
	Toplam	315				
Devamlılık Bağlılığı	Ön Lisans	18	157,61	,765	3	,858
	Lisans	271	158,57			
	Yüksek Lisans	21	145,33			
	Diğer	5	181,80			
	Toplam	315				
Normatif Bağlılık	Ön Lisans	18	129,33	4,151	3	,246
	Lisans	271	157,48			
	Yüksek Lisans	21	178,14			
	Diğer	5	204,60			
	Toplam	315				
Toplam Bağlılık	Ön Lisans	18	135,81	3,057	3	,383
	Lisans	271	157,92			
	Yüksek Lisans	21	164,88			
	Diğer	5	213,60			
	Toplam	315				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, tüm alt boyutlar için grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 41 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Duygusal Bağlılık	8-12 yıl	120	19,07	4,299	G.Arası	303,095	3	101,032		
	13-17 yıl	103	19,07	3,828	G.İçi	5025,426	311	16,159		
	18-22 yıl	57	19,37	4,100	Toplam	5328,521	314		6,252	,000
	23 ve üstü	35	22,23	3,388						
	Toplam	315	19,47	4,119						
Devamlılık Bağlılığı	8-12 yıl	120	17,03	3,784	G.Arası	24,055	3	8,018		
	13-17 yıl	103	16,98	4,450	G.İçi	5099,932	311	16,398		
	18-22 yıl	57	17,25	3,612	Toplam	5123,987	314		,489	,690
	23 ve üstü	35	17,89	4,357						
	Toplam	315	17,15	4,040						
Normatif Bağlılık	8-12 yıl	120	17,16	4,604	G.Arası	139,803	3	46,601		
	13-17 yıl	103	16,16	4,748	G.İçi	6304,768	311	20,273		
	18-22 yıl	57	16,60	3,995	Toplam	6444,571	314		2,299	,077
	23 ve üstü	35	18,31	4,164						
	Toplam	315	16,86	4,530						
Toplam Puan	8-12 yıl	120	53,26	9,315	G.Arası	1034,861	3	344,954		
	13-17 yıl	103	52,20	9,612	G.İçi	25045,755	311	80,533		
	18-22 yıl	57	53,21	7,437	Toplam	26080,616	314		4,283	,006
	23 ve üstü	35	58,43	8,041						
	Toplam	315	53,48	9,114						

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklemleri oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, duygusal bağlılık ($F=6,252$; $p<.001$) ve ölçek toplam puanı ($F=4,283$; $p<.01$) için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, her iki puan için de varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 42 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Duygusal Bağlılık Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
8-12 yıl	13-17 yıl	-,001	,540	1,000
	18-22 yıl	-,302	,647	,975
	23 ve üzeri	-3,162	,772	,001
13-17 yıl	8-12 yıl	,001	,540	1,000
	18-22 yıl	-,300	,664	,977
	23 ve üzeri	-3,161	,786	,001
18-22 yıl	8-12 yıl	,302	,647	,975
	13-17 yıl	,300	,664	,977
	23 ve üzeri	-2,860	,863	,013
23 yıl ve üzeri	8-12 yıl	3,162	,772	,001
	13-17 yıl	3,161	,786	,001
	18-22 yıl	2,860	,863	,013

Çizelgede görüldüğü gibi, Örgütsel Bağlılık Ölçeği duygusal bağlılık alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 8-12 yıl kıdemi olanlarla 23 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 23 yıl ve üzeri grup lehine $p < .01$ düzeyinde; 13-17 yıl kıdemi olanlarla 23 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 23 yıl ve üzeri grup lehine $p < .01$ düzeyinde; 18-22 yıl kıdemi olanlarla 23 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 23 yıl ve üzeri grup lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Yani 23 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin duygusal bağlanma puanları diğer kıdem gruplarından daha yüksek bulunmuştur. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 43 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
8-12 yıl	13-17 yıl	1,054	1,205	,858
	18-22 yıl	,048	1,444	1,000
	23 ve üzeri	-5,170	1,724	,031
13-17 yıl	8-12 yıl	-1,054	1,205	,858
	18-22 yıl	-1,007	1,481	,927
	23 ve üzeri	-6,225	1,756	,006
18-22 yıl	8-12 yıl	-,048	1,444	1,000
	13-17 yıl	1,007	1,481	,927
	23 ve üzeri	-5,218	1,927	,064
23 yıl ve üzeri	8-12 yıl	5,170	1,724	,031
	13-17 yıl	6,225	1,756	,006
	18-22 yıl	5,218	1,927	,064

Çizelgede görüldüğü gibi, Örgütsel Bağlılık Ölçeği toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 8-12 yıl kıdemi olanlarla 23 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 23 yıl ve üzeri grup lehine $p < .05$ düzeyinde; 13-17 yıl kıdemi olanlarla 23 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 23 yıl ve üzeri grup lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Yani 23 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin duygusal bağlanma puanları 8-12 ve 13-17 yıl kıdem gruplarından daha yüksek bulunmuştur. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 44 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Ek İş Yapıp Yapmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	Yapar	35	19,06	4,452	,753	-,633	313	,527
	Yapmaz	280	19,53	4,082	,244			
Devamlılık Bağlılığı	Yapar	35	18,31	3,676	,621	1,816	313	,070
	Yapmaz	280	17,00	4,065	,243			
Normatif Bağlılık	Yapar	35	18,17	4,488	,759	1,827	313	,069
	Yapmaz	280	16,69	4,517	,270			
Toplam Puan	Yapar	35	55,54	9,192	1,554	1,423	313	,156
	Yapmaz	280	53,22	9,087	,543			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının ek iş yapıp yapmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, tüm alt boyutlar puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 45 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Meslek Değiştirme İsteği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	İsteyenler	108	18,37	4,098	,394	-3,492	313	,001
	İstemeyenler	207	20,05	4,021	,280			
Devamlılık Bağlılığı	İsteyenler	108	17,56	3,965	,382	1,321	313	,188
	İstemeyenler	207	16,93	4,070	,283			
Normatif Bağlılık	İsteyenler	108	16,56	4,913	,473	-,827	313	,409
	İstemeyenler	207	17,01	4,322	,300			
Toplam Puan	İsteyenler	108	52,50	9,539	,918	-1,380	313	,169
	İstemeyenler	207	53,99	8,864	,616			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının meslek değiştirme isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, duygusal bağlılık alt boyutu puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki

fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3,492$; $p<.01$). Söz konusu farklılık mesleğini değiştirmek istemeyen grupların lehine gerçekleşmiştir. Yani meslek değiştirmek istemeyen öğretmenlerin duygusal bağlılıkları meslek değiştirmek isteyen öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlar için aritmetik ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 46 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Eşin Çalışıp Çalışmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	Çalışıyor	170	19,46	3,871	,297	-,960	253	,338
	Çalışmıyor	85	19,98	4,284	,465			
Devamlılık Bağlılığı	Çalışıyor	170	17,11	4,079	,313	-,588	253	,557
	Çalışmıyor	85	17,41	3,557	,386			
Normatif Bağlılık	Çalışıyor	170	16,60	4,382	,336	-1,317	253	,189
	Çalışmıyor	85	17,38	4,549	,493			
Toplam Puan	Çalışıyor	170	53,17	8,798	,675	-1,365	253	,173
	Çalışmıyor	85	54,76	8,773	,952			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının eşin çalışıp çalışmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda tüm alt boyutu puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 47 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Aylık Gelir için Yeterlik Algısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	Yeterli	51	19,33	4,394	,615	-,264	313	,792
	Yetersiz	264	19,50	4,073	,251			
Devamlılık Bağlılığı	Yeterli	51	15,88	4,330	,606	-2,466	313	,014
	Yetersiz	264	17,39	3,943	,243			
Normatif Bağlılık	Yeterli	51	16,96	5,238	,733	,178	313	,859
	Yetersiz	264	16,84	4,391	,270			
Toplam Puan	Yeterli	51	52,18	10,123	1,417	-1,116	313	,265
	Yetersiz	264	53,73	8,905	,548			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının aylık gelir için yeterlik algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda devamlılık bağlılığı alt boyutu puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,466$; $p<.05$). Söz konusu farklılık aylık gelirini yetersiz olarak algılayan grup lehine gerçekleşmiştir. Yani aylık gelirini yetersiz olarak algılayan öğretmenlerin devamlılık bağlılıkları aylık gelirini yeterli olarak algılayan öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlar için aritmetik ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 48 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Mesleği Seçme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	İsteyerek	235	19,72	4,069	,265	1,856	313	,064
	İsteksiz	80	18,74	4,203	,470			
Devamlılık Bağlılığı	İsteyerek	235	16,85	4,056	,265	-2,260	313	,025
	İsteksiz	80	18,03	3,884	,434			
Normatif Bağlılık	İsteyerek	235	16,79	4,420	,288	-,440	313	,660
	İsteksiz	80	17,05	4,865	,544			
Toplam Puan	İsteyerek	235	53,37	8,975	,585	-,378	313	,706
	İsteksiz	80	53,81	9,560	1,069			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının mesleği seçme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda devamlılık bağlılığı alt boyutu puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,260$; $p<.05$). Söz konusu farklılık mesleğini isteksiz olarak seçen grup lehine gerçekleşmiştir. Yani mesleğini isteksiz olarak seçen öğretmenlerin devamlılık bağlılıkları mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlar için aritmetik ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 49 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Puanlarının Hizmetiçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Duygusal Bağlılık	Alanlar	285	19,44	4,130	,245	-,456	313	,648
	Almayanlar	30	19,80	4,072	,743			
Devamlılık Bağlılığı	Alanlar	285	16,99	4,048	,240	-2,224	313	,027
	Almayanlar	30	18,70	3,669	,670			
Normatif Bağlılık	Alanlar	285	16,79	4,516	,267	-,774	313	,439
	Almayanlar	30	17,47	4,703	,859			
Toplam Puan	Alanlar	285	53,22	9,136	,541	-1,575	313	,116
	Almayanlar	30	55,97	8,648	1,579			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının hizmetiçi eğitime katılma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda devamlılık bağlılığı alt boyutu puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,224$; $p<.05$). Söz konusu farklılık hizmetiçi eğitim almayan grup lehine gerçekleşmiştir. Yani hizmetiçi eğitime katılmayan öğretmenlerin devamlılık bağlılıkları hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlar için aritmetik ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

8.6. Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı Başarı Durumları ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer basamakları yükselme sınavından aldıkları puanlar ile örgütsel bağlılık ölçeğinden toplam ve alt boyutlar için aldıkları puanlar arasındaki ilişki korelasyon analizi yardımıyla incelenmiştir.

Çizelge 50 Öğretmenlerin KBYS'den Aldıkları Puanlar ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutu Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

Puanlar	KBYS Puanları		
	N	r	p
Duygusal Bağlılık	315	,041	,467
Devamlılık Bağlılığı	315	-,140	,013
Normatif Bağlılık	315	-,097	,085
Toplam Bağlılık	315	-,092	,104

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin KBYS'den aldıkları puanlar ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda devamlılık bağlılığı alt boyutu puanları ile KBYS puanları arasındaki ilişki ($r=-0,14$; $p<.05$) istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bulunmuştur. Yani devamlılık puanları yükseldikçe KBYS puanları önemli düzeyde düşmüştür. Örgütsel Bağlılık Ölçeği diğer alt boyutları ile KBYS puanları arasındaki ilişkiler ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

IX. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

9.1. Sonuçlar

Bu araştırma; resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görevli 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenlerin sınav başarı durumları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine, 2005–2006 eğitim öğretim yılında İstanbul'da yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan M.E.B.'e bağlı 93 resmi ilk ve ortaöğretim okulunda çalışan 350 öğretmen oluşturmuş, Öğretmenlere dağıtılan anketlerin 315'i değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonuçları, değerlendirilmesi ve getirilen önerilere aşağıda verilmiştir.

9.1.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri İle İlgili Sonuçlar

Yapılan araştırma sonunda araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri şu şekildedir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde, % 50'sinin bayan, % 50'sinin ise erkek olduğu görülmektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu oluşturan %78'i evli, % 22'si bekadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 3'ü, 51 yaşının üzerinde , % 9'u 21-30 yaş arasında, % 33'ü 41-50 yaş arasında ve büyük çoğunluğunu oluşturan % 55'i ise 31-40 yaş arasındadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu % 64'ile ilköğretim, % 36'sı ise ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 48'i sınıf öğretmeni, % 52'si ise branş öğretmenidir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 6'sı ön lisans, % 86'sı lisans, % 7'si yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunudur.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38'i 8-12 yıl arası, % 33'ü 13-17 yıl arası, % 18'i 18-22 yıl arası, % 11'i 23 yıl üzeri mesleki kıdeme sahiptir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 11'i ek bir iş yaparken, % 89'luk büyük bir bölümü ek iş yapmamakta yani hayatlarını öğretmenlikten kazandıkları ücretle sürdürmektedirler.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 34'ü meslek değiştirmeyi düşünürken, % 66'sı böyle bir düşünce taşımamaktadır. Mesleğini değiştirmek isteyen öğretmenlerin oranı hafife alınmayacak derecede yüksektir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 67'sinin eşi çalışırken, % 33'ünün eşi çalışmamaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 16'sı aylık gelirlerini yeterli görürken, % 84'ü oluşturan büyük çoğunluğu gelirlerinin yetersiz olduğu düşünmektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 75'i öğretmenlik mesleğini kendi istekleriyle seçerken, % 15'inin seçiminde kendi istekleri dışındaki etmenler etkili olmuştur.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu oluşturan % 90'ı hizmet içi kurslara katılırken % 10'unun henüz hizmet içi kurslara katılmamıştır.

9.1.2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı Başarı Durumları İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndan aldıkları puanların tanımlayıcı istatistik değerleri şu şekilde gerçekleşmiştir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=66,54$;

standart sapması $ss=10,88$; aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,61$ olarak hesaplanmıştır.

9.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinden toplam ve alt boyutlar için aldıkları puanların tanımlayıcı istatistiksel değerleri şu şekilde gerçekleşmiştir:

- Araştırmaya katılan öğretmenler, maksimum 90 puan alınabilen örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=53,48$; standart sapması $ss=9,11$; aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,51$ olarak hesaplanmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin maksimum 30 puan alınabilen örgütsel bağlılık ölçeği duygusal bağlılık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=19,47$; standart sapması $ss=4,12$; aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,23$ olarak hesaplanmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin maksimum 30 puan alınabilen örgütsel bağlılık ölçeği devamlılık bağlılığı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=17,15$; standart sapması $ss=4,04$; aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,23$ olarak hesaplanmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin maksimum 30 puan alınabilen örgütsel bağlılık ölçeği normatif bağlılık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=16,86$; standart sapması $ss=4,53$; aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,26$ olarak hesaplanmıştır.

9.1.4. Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı Başarı Durumlarının Kişisel Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya Katılan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndan aldıkları puanların kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumu ise şu şekilde gerçekleşmiştir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınav başarı durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,053$; $p<.05$). Söz konusu farklılık bayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani bayan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'nda erkeklerden daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.
- Araştırmaya öğretmenlerin sınav başarı durumlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,492$; $p>.05$).
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınav başarı durumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6,476$; $p>.05$).
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınav başarı durumlarının çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,222$; $p>.05$).
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınav başarı durumlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,877$; $p>.05$).

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınav başarı durumlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,649; p>.05$).
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınav başarı durumlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,211; p>.05$).
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınav başarı durumlarının ek iş yapma yapmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,698; p>.05$).
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınav başarı durumlarının mesleğini değiştirmeyi isteyip istememe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,252; p<.05$). Söz konusu farklılık meslek değiştirmeyi istemeyen öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Yani meslek değiştirmeyi istemeyen öğretmenlerin KBYS puanı ortalaması, değiştirmeyi isteyen öğretmenlerin ortalamasından önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınav başarı durumlarının eşlerin çalışıp çalışmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,072; p>.05$).

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınav başarı durumlarının aylık gelir için yeterlik algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,751; p<.01$). Söz konusu farklılık aylık geliri yeterli gören öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Yani aylık gelirini yeterli gören öğretmenlerin KBYS puanı ortalaması, aylık gelirini yeterli görmeyen öğretmenlerin ortalamasından önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınav başarı durumlarının mesleği seçme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,867; p>.05$).
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınav başarı durumlarının hizmetiçi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,579; p<.01$). Söz konusu farklılık hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Yani hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin KBYS puanı ortalaması, hizmetiçi eğitim almayan öğretmenlerin ortalamasından önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

9.1.5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kişisel Özelliklerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinden toplam ve alt boyutlar için aldıkları puanların kişisel özelliklerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar şu şekilde gerçekleşmiştir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, duygusal bağlılık ($t=-3,199$; $p<.01$) normatif bağlılık ($t=-2,677$; $p<.01$) ve toplam bağlılık ($t=-3,086$; $p<.01$) puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık tüm faktörler için erkeklerin lehine gerçekleşmiştir. Yani erkek öğretmenlerin duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve bağlılık toplam puanı ortalamaları bayan öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, duygusal bağlılık ($t=-2,044$; $p<.05$) puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık evlilerin lehine gerçekleşmiştir. Yani evli öğretmenlerin duygusal bağlılık puanı ortalamaları bekar öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, duygusal bağlılık ($\chi^2=19,999$; $p<.001$), normatif bağlılık ($\chi^2=9,089$; $p<.05$) ve ölçek toplam puanı ($\chi^2=17,371$; $p<.01$) alt boyutları için grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere uygulanan Mann Whitney-U analizi sonucunda örgütsel bağlılık ölçeği duygusal bağlılık alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre gruplar arasında söz konusu farklılığın 21-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine $p<.05$ düzeyinde; 21-30 yaş grubu ile 51 ve üstü yaş grubu arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine $p<.01$ düzeyinde; 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine $p<.001$ düzeyinde; 31-40 yaş grubu ile 51 ve üstü yaş grubu arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani 41-50 ve 51 üstü yaş grubundaki öğretmenler 21-30 yaş grubu öğretmenlerinden; 41-50 ve

51 üstü yaş grubundaki öğretmenler 31-40 yaş grubu öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek duygusal bağlılık yaşamaktadırlar. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Örgütsel bağlılık ölçeği normatif bağlılık alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre gruplar arasında söz konusu farklılığın 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani 41-50 yaş grubundaki öğretmenler 31-40 yaş grubu öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek normatif bağlılık yaşamaktadırlar. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanlarının yaş değişkenine göre gruplar arasında söz konusu farklılığın 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine $p < .001$ düzeyinde; 31-40 yaş grubu ile 51 ve üstü yaş grubu arasında 51 ve üstü yaş grubu lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani 41-50 ve 51 üstü yaş grubundaki öğretmenler 31-40 yaş grubu öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek toplam bağlılık yaşamaktadırlar. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının eğitim kurumu türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, duygusal bağlılık ($t = -5,082$; $p < .001$) normatif bağlılık ($t = -2,275$; $p < .05$) ve toplam bağlılık ($t = -3,270$; $p < .01$) puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık tüm faktörler için ortaöğretim öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Yani ortaöğretim öğretmenleri duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve bağlılık toplam puanı ortalamaları ilköğretim öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, duygusal bağlılık

($t=-5,940$; $p<.001$) normatif bağıllık ($t=-3,355$; $p<.01$) ve toplam bağıllık ($t=-4,083$; $p<.001$) puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık tüm faktörler için branş öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Yani branş öğretmenlerinin duygusal bağıllık, normatif bağıllık ve bağıllık toplam puanı ortalamaları sınıf öğretmenlerinden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağıllık ölçeği puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, tüm alt boyutlar için grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağıllık ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, duygusal bağıllık ($F=6,252$; $p<.001$) ve ölçek toplam puanı ($F=4,283$; $p<.01$) için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla örgütsel bağıllık ölçeği duygusal bağıllık alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 8-12 yıl kıdemi olanlarla 23 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 23 yıl ve üzeri grup lehine $p<.01$ düzeyinde; 13-17 yıl kıdemi olanlarla 23 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 23 yıl ve üzeri grup lehine $p<.01$ düzeyinde; 18-22 yıl kıdemi olanlarla 23 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 23 yıl ve üzeri grup lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Yani 23 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin duygusal bağlanma puanları diğer kıdem gruplarından daha yüksek bulunmuştur. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Örgütsel bağıllık ölçeği toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu

farklılığın 8-12 yıl kıdemi olanlarla 23 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 23 yıl ve üzeri grup lehine $p < .05$ düzeyinde; 13-17 yıl kıdemi olanlarla 23 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 23 yıl ve üzeri grup lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Yani 23 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin toplam bağlanma puanları 8-12 ve 13-17 yıl kıdem gruplarından daha yüksek bulunmuştur. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının ek iş yapıp yapmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, tüm alt boyutlar puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının meslek değiştirme isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, duygusal bağlılık alt boyutu puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -3,492$; $p < .01$). Söz konusu farklılık mesleğini değiştirmek istemeyen grupların lehine gerçekleşmiştir. Yani meslek değiştirmek istemeyen öğretmenlerin duygusal bağlılıkları meslek değiştirmek isteyen öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlar için aritmetik ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının eşin çalışıp çalışmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda tüm alt boyutu puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının aylık gelir için yeterlik algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda devamlılık bağlılığı alt boyutu puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,466$; $p<.05$). Söz konusu farklılık aylık gelirini yetersiz olarak algılayan grup lehine gerçekleşmiştir. Yani aylık gelirini yetersiz olarak algılayan öğretmenlerin devamlılık bağlılıkları aylık gelirini yeterli olarak algılayan öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlar için aritmetik ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının mesleği seçme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda devamlılık bağlılığı alt boyutu puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,260$; $p<.05$). Söz konusu farklılık mesleğini isteksiz olarak seçen grup lehine gerçekleşmiştir. Yani mesleğini isteksiz olarak seçen öğretmenlerin devamlılık bağlılıkları mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlar için aritmetik ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanlarının hizmetiçi eğitime katılma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda devamlılık bağlılığı alt boyutu puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,224$; $p<.05$). Söz konusu farklılık hizmetiçi eğitim almayan grup lehine gerçekleşmiştir. Yani hizmetiçi eğitime katılmayan öğretmenlerin devamlılık bağlılıkları hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlar için aritmetik ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

9.1.6. Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı Başarı Durumları İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinden toplam ve alt boyutlar için aldıkları puanlar ile Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı başarı durumları arasındaki ilişki ile ilgili sonuçlar şu şekilde gerçekleşmiştir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin KBYS'den aldıkları puanlar ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda duygusal bağlılık alt boyutu puanları ile KBYS puanları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin KBYS'den aldıkları puanlar ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda devamlılık bağlılığı alt boyutu puanları ile KBYS puanları arasındaki ilişki ($r=-0,14$; $p<.05$) istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bulunmuştur. Yani devamlılık puanları yükseldikçe KBYS puanları önemli düzeyde düşmüştür.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin KBYS'den aldıkları puanlar ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda normatif bağlılık alt boyutu puanları ile KBYS puanları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin KBYS'den aldıkları puanlar ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda toplam bağlılık puanları ile KBYS puanları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

9.2. Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında erkek ve bayan öğretmenlerinin eşit oranda oldukları tespit edilmiştir. Bu duruma bakarak elde edilecek sonuçların genellenebilirliğini arttıracacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin medeni durumları ile yaşları dağılımlarına baktığımızda evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere oranla % 78,4 gibi yüksek katılıma sahip oldukları, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin de % 55 oranla diğer yaş aralıklarına göre daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu durum Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavı'na katılım şartları dikkate aldığımızda aday öğretmenlik döneminden sonra en az 7 yıl çalışma şartı ile açıklanabilir. Ayrıca mesleki kıdem dağılımlarına baktığımızda % 38 ile 8-12 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre katılımlarının fazla olduğu, en düşük katılımın da hem mesleki kıdem aralıklarında hem de yaş aralıklarında ileri yaş öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kariyer evresinin sonuna geldikleri ve doyuma ulaştıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştığı eğitim kurumları türleri dağılımına baktığımızda % 64,1 ile ilköğretimde görevli öğretmenlerin daha fazla katıldıkları ancak branş öğretmenlerinin katılım oranının % 52,4 ile sınıf öğretmenlerine göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum ilköğretim okullarının sayıca ortaöğretim okullarından fazla olmasının sonucu olarak ve ilköğretimin sekiz yıllık eğitim sistemi ile branş öğretmenlerinin de bu tür okullarda görev yapmasıyla açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 89 gibi büyük oranı ek iş yapmadığı, % 65,7 oranında meslek değiştirmeyi düşünmediği, % 66,7 oranında eşlerinin çalıştığı görülmüştür. Bu durumda meslek değiştirmeyi düşünmeyen öğretmenlerin oranı ile eşleri çalışan öğretmenlerin oranının yakınlığı dikkat çekicidir. Fakat öğretmenlerin % 83,8 gibi büyük bir oranı gelirlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görevli

öğretmenlerin sınav başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş, kişisel özelliklerin öğretmenlerin sınav başarı durumları ve örgütsel bağlılıkları düzeyleri ile farklılaşma durumu araştırılarak amaçlar doğrultusunda tartışılmıştır.

Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavı'ndan aldıkları puanlar ile örgütsel bağlılıkları toplam ve alt boyutları arasındaki ilişki ile ilgili sonuçlar ele alınıp tartışılmıştır.

Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenlerin sınavdan aldıkları puanlar ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmış, toplam bağlılık düzeylerinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği duygusal ve normatif alt boyutlarından aldıkları puanlar ile sınav başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin sınav başarı durumlarının her iki alt boyuttan da bağımsız oldukları sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin çalıştıkları kurum ile kendilerini özdeşleştirmesi, kurumun amaç ve değerlerini benimseyerek kendi amaç ve değerleri gibi görmesi, çalıştıkları kuruma sadakat ve sorumlulukları ile sınav başarı durumları arasında bir ilişkinin olmadığı söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal ve kültürel açıdan farklı bir değer yapısına sahip olması da aradaki ilişkinin bu boyutlarda olmamasının nedenleri arasında sayılabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin KBYS puanlarının örgütsel bağlılık ölçeğinin devamlılık bağlılığı alt boyutundan aldıkları puanlar ile arasındaki ilişki incelendiğinde $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı negatif doğrusal bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin devamlılık bağlılığı düzeyleri yükseldikçe sınavdan aldıkları başarı düşmektedir. Kısaca araştırmaya katılan öğretmenlerin iş deneyimleri ve örgütte çalışma sürelerinin artmasına paralel olarak yaşam standartlarında ortaya çıkan değişikliklerin sürdürülebilmesi için mevcut işine devam zorunluluğu hissetmeleri, kurumdan ayrılması halinde maliyetinin çok yüksek oluşu ve ayrılma durumunda çalışabileceği alternatif kurumların az oluşu ya da hiç olmayışı düşüncesi ile sınav başarı durumu arasında

negatif doğrusal bir ilişki olduğu, bu bağlılığa sahip öğretmenlerin kurumda kişisel kaygıları nedeniyle kaldıkları ve daha başarısız olduğu söylenebilir.

Aşağıda araştıramaya katılan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Sınavı'ndan aldıkları puanlar ile kişisel özelliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı durumu incelenmiş, ilgili sonuçlar ele alınıp tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndan aldıkları puanlar ile medeni durum, yaş, branş, çalıştıkları kurum türü, eğitim düzeyi durumu, mesleki kıdem, ek iş yapma durumu, eşlerinin çalışıp çalışmama durumu ve mesleği kendi istekleri ile seçme durumu değişkenleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na katılan öğretmenlerin sınavdan aldıkları puanlar ile cinsiyet, meslek değiştirmeyi isteme durumu, aylık gelirlerinin yeterlilik algısı durumu ve hizmet içi kurslara katılma durumu değişkenleri karşılaştırıldığında $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre sınavdan aldıkları puanlar arasındaki farklılaşma durumuna baktığımızda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran sınavda daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Bayanların son zamanlarda erkeklere göre sınavlarda daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bilinmektedir. Sınava katılan öğretmenlerden, meslek değiştirmeyi düşünmeyenler düşünenlere oranla ve aylık gelirlerinin yeterli olduğu düşüncesinde olanlar ile yeterli olmadığı düşüncesinde olanlardan daha başarılı olmuşlardır. Öğretmenlerin hizmet içi kurslara katılma durumu değişkenine göre sınavdan aldıkları puanlar arasındaki farklılaşma durumlarına baktığımızda hizmetiçi kurslara katılan öğretmenlerin katılmayan öğretmenlere göre daha başarılı bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Aşağıda araştıramaya katılan öğretmenlerin Örgütsel bağlılık toplam ve alt boyutlarından (duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı, normatif bağlılık) aldıkları puanlar ile kişisel özelliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, ilgili sonuçlar ele alınıp tartışılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık toplam ve alt boyutları için aldıkları puanlar ile eğitim düzeyleri durumu, ek iş yapma durumu, eşinin çalışma durumu değişkenleri arasındaki farklılaşma durumuna bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık toplam ve alt boyutları için aldıkları puanlar ile cinsiyet, medeni durum, yaş, çalıştıkları kurum türü, branş, mesleki kıdem, meslek değiştirmeyi isteme durumu, aylık gelirlerinin yeterlilik algısı, mesleği seçme durumu ve hizmetiçi kurslara katılma durumu değişkenleri arasındaki farklılaşma durumuna bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklar görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği duygusal, normatif alt boyutları ve toplam bağlılık puanları anlamlı bir farklılık gösterirken devamlılık bağlılığı alt boyutu puanları ile anlamlı bir fark görülmemektedir. Söz konusu farklılık erkek öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Erkek öğretmenlerin kurumlarına daha yüksek sadakat ve sorumluluk ile bağlandıkları, kurumun kendilerini yüceltileri hissi ile örgütte kalmaları gerektiği düşüncesinde oldukları, kurumları ile duygusal bağ kurarak daha yüksek özdeşlik kurdukları söylenebilir. Bu durumu hem toplumsal statü farklılığı hem de kurumların çalışanlarını cinsiyetlerine göre algılama veya çalışanların cinsiyet farklılığından kurumlarını algılama biçimlerinden kaynaklandığını söylemek mümkün olabilir.

Aven, Parker & Mc. Evay (1993), bayanların örgüte bağlılıkları cinsiyet modeline göre “Kadınlar, kimliklerinin ve tatminlerinin ana kaynağını aile rolleri olarak kabul etmektedirler. Dolayısıyla annelik rolleri onlar için işlerinden çok daha önemlidir. Ancak erkekler için işleri çok daha önce gelir.” İfadesi ile açıklamaktadırlar (Aktaran: Demirkıran, 2004).

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği duygusal alt boyutu için aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık gösterirken toplam ve devamlılık, normatif alt boyutları için aldıkları puanlar ile anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Söz konusu farklılık evli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Buna göre evli öğretmenler kurumlarına bekar öğretmenlere göre daha yüksek duygusal bağlılık taşımakta, kurumları ile daha çok oranda kurumun amaç ve değerleri ile benzerlik ve

özdeşim kurmaktadırlar. Bu sonucu destekleyen bir başka araştırma da Demirkıran'nın (2004) özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılıkları araştırmasında da aynı sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği toplam ve duygusal, normatif alt boyutları için aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık gösterirken devamlılık bağlılığı ile anlamlı bir fark görülmemektedir. Anlamlı farklılığın kaynaklandığı gruplara baktığımızda duygusal bağlılık alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre gruplar arasında 41-50 ve 51 üstü yaş grubundaki öğretmenler 21-30 yaş grubu öğretmenlerinden; 41-50 ve 51 üstü yaş grubundaki öğretmenler 31-40 yaş grubu öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek duygusal bağlılık taşıdıkları, kurumlarının amaçları ve değerleri ile özdeşim kurdukları, bu nedenlerden ötürü kurumlarında kaldıkları görülmektedir. Örgütsel bağlılık ölçeği normatif bağlılık alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre gruplar arasında 41-50 yaş grubundaki öğretmenler 31-40 yaş grubu öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek normatif bağlılık yani daha yüksek derecede sorumluluk ve sadakat hissi yaşamaktadırlar. Örgütsel bağlılık ölçeği toplam puanlarının yaş değişkenine göre gruplar arasında 41-50 ve 51 üstü yaş grubundaki öğretmenler 31-40 yaş grubu öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek toplam bağlılık yaşamaktadırlar.

Görüldüğü üzere yaş grupları arasında öğretmenlerin yaşları arttıkça özellikle duygusal bağlılık düzeylerinin de yoğun bir şekilde arttığını aynı zamanda sorumluluk ve sadakat hislerinin anlamlı derecede yükseldiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bulgularını destekler nitelikte birçok araştırma vardır. Allen & Meyer (1993) çalışmalarında yaşı ilerlemiş çalışanların duygusal bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Daha genç ve daha az doyumlu çalışanların iş bırakma eğilimlerinin yüksek olduğu, ileri yaşta daha az eğitim almış ve daha yüksek düzeyde yeterlik duygusu içinde olan çalışanların daha çok örgütsel bağlılık gösterdikleri saptanmıştır (Balay, 2000).

Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği toplam ve duygusal, normatif alt boyutları için aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık gösterirken devamlılık bağlılığı ile anlamlı bir fark görülmemektedir. Söz konusu

farklılığın tüm bağıllık düzeylerinde ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleştiği görülmektedir. Bu bağlamda ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha fazla bağıllık taşıdıkları, kurumlarının amaçları ve değerleri ile özdeşim kurdukları ve sorumluluk ve sadakat konusunda daha yüksek derecede bağıllık hissini yaşadıklarını söyleyebiliriz.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağıllık ölçeği toplam ve duygusal, normatif alt boyutları için aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık gösterirken devamlılık bağıllığı ile anlamlı bir fark görülmemektedir. Tüm bağıllık düzeylerinde farklılık branş öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durumda branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre kurumları arasındaki bağıllığın toplam da ve kurum ile özdeşleşme, kurumun değerlerini benimseme, sorumluluk, sadakat hissi konularında daha yüksek derecede olduğu anlaşılmaktadır. Branş öğretmenlerinin yoğun olarak ortaöğretim kurumlarında görüldüğünü düşündüğümüzde bu sonuç eğitim kurumları türü değişkenine göre farklılaşma bulgusuyla örtüşmektedir diyebiliriz.

Araştırma sonuçlarının tersi bir durumu Erdoğan'ın (2006) resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ve örgütsel bağıllıkları ile ilgili çalışmasında görülmektedir. Erdoğan çalışmasında sınıf öğretmenlerinin devamlılık bağıllığı alt boyutunun yüksek derecede olduğunu belirlemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel bağıllık ölçeği toplam ve duygusal alt boyutu için aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık gösterirken devamlılık ve normatif bağıllığı alt boyutları için aldıkları puanlar ile anlamlı bir fark görülmemektedir. Farklılıkların gruplar arasında kaynağına baktığımızda 23 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin duygusal bağlanma puanlarının diğer kıdem gruplarından daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Örgütsel bağıllık ölçeği toplam puanları için söz konusu farklılığın 23 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 8-12 ve 13-17 yıl kıdem gruplarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kısaca örgütsel bağıllık ölçeği hem toplam bağıllık hem de duygusal bağıllık alt boyutu düzeylerinin 23 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek

derecede olduğu gör÷lmektedir. Kıdem yılı yüksek öğretmenlerin kurumlarının amaçlarını değerlerini benimsemiş, kurumları ile özdeşlik kurmuş, kurumlarına daha fazla bağlı oldukları gör÷lmektedir. Yaş değişkenine göre ortaya çıkan sonuçlara baktığımızda kıdem ile yaş değişkenleri arasında paralellik olduğu gör÷lmektedir.

Öğretmenlerin meslek değiştirme istekleri durumu değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği duygusal bağlılık alt boyutundan aldıkları puanlar ile anlamlı bir farklılık gösterirken toplam ve devamlılık, normatif alt boyutları için aldıkları puanlar ile anlamlı bir fark gör÷lmemektedir. Söz konusu farklılık mesleklerini değiştirmek istemeyen öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Kısaca mesleklerini değiştirmek istemeyen öğretmenlerin, isteyen öğretmenlere göre kurumlarına daha çok duygusal bağ taşıdıkları, kurumları ile özdeşlik kurdukları gör÷lmektedir.

Aylık gelirlerinin yeterlilik algısı durumu değişkeni ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği devamlılık bağlılığı alt boyutu için aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülürken toplam ve duygusal, normatif bağlılıkları alt boyutları için aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark gör÷lmemektedir. Devamlılık bağlılığı alt boyutunda gör÷len farklılık aylık gelirlerini yeterli bulmayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Aylık gelirlerini yeterli bulmayan öğretmenlerin kurumlarında işe devam etme zorunluluğu hissi taşıdıkları, kurumdan ayrılması durumunda maliyetinin yüksek olacağını veya alternatif iş olanaklarının az oluşu ya da hiç olmayışı düşüncesine sahip oldukları gör÷lmektedir. Aylık gelirlerini yeterli bulan öğretmenler bu duygu ve düşünceleri taşımamaktadırlar.

Öğretmenlerin mesleği seçme durumu değişkeni ile örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutlarından devamlılık bağlılığı için aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülürken, toplam ve duygusal, normatif bağlılık alt boyutları için aldıkları puanlar arasında bir fark gör÷lmemektedir. Söz konusu farklılık meslek seçiminde isteksiz olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Mesleklerinin seçiminde kendi istekleri dışında çevresel faktörlere göre hareket eden öğretmenlerin kurumlarına devam etme zorunluluğu hissettikleri kurumlarından ayrılma durumunda maliyetinin yüksek olacağı düşüncesi taşıdıkları gör÷lmektedir.

Hizmetiçi kurslara katılma durumu değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutlarından devamlılık bağlılığı alt boyutu için aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık görülürken, toplam ve duygusal, normatif bağlılıkları alt boyutları için aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Söz konusu fark hizmetiçi kurslara katılmayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Hizmetiçi kurslara katılmayan öğretmenler katılan öğretmenlere göre kurumlarına daha yüksek derecede devamlılık hissi ile bağlandıkları, devam etme zorunluluğu ile birlikte kurumlarından ayrılma durumunda iş alternatiflerinin az olması veya hiç olmaması düşüncesine sahip oldukları görülmektedir.

9.3. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçların ışığı altında araştırmacılara yönelik ve öğretmenlere yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir.

9.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu başlıkla araştırmanın Türkiye genelinde daha fazla sayıda öğretmen ile yapılması öğretmenlerin kişisel özelliklerinin belirlenmesinde ve Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndaki başarı durumları ile örgütsel bağlılık düzeylerindeki ilişki hakkında evreni temsil etme açısından daha sağlıklı olacaktır.
2. Çalışmanın bir benzeri sadece ilköğretim veya ortaöğretim öğretmenleri üzerinde ayrı ayrı uygulanabilir.
3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmanın yolları üzerinde araştırma yapılabilir.
4. Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndaki başarılarını artırmanın yolları üzerinde araştırma yapılabilir.
5. Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'na bakış açıları ile ilgili araştırma yapılabilir.
6. Farklı ilçeleri veya illeri kapsayan bir çalışma bölgesel farklılıkların öğretmenlerin Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndaki başarıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından yararlı olacaktır.

9.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler bu sistem hakkında mutlaka bilinçlendirilmelidir. Öğretmenler hizmet içi eğitim programlarına alınarak ya da üniversitelerle iş birliğine gidilmeli ve tüm öğretmenler, öğretmen adayları bu konuda desteklenmelidir.
2. Hizmetiçi kurslara katılan öğretmenlerin daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur. Bunun için öğretmenlere yönelik hizmetiçi kurslar artırılmalı ve öğretmenlerin katılımını sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
3. Bir üst basamağa yükselen öğretmenlere özendirici farklı ödüller verilmelidir.
4. Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'ndaki sorular uzmanlarca itina ile gözden geçirilerek Atatürkçülük konularına yer verilmeli, mevzuat bilgisi yerine alan soruları sorulmalı, bu sınavda mevzuat sorularını sadece okul yöneticileri cevaplamalıdır. Ya da okul yöneticileri ile öğretmenlerin sınavları ayrı ayrı yapılmalı ve değerlendirilmelidir.
5. Öğretmenlerin uzman ya da baş öğretmen olmaları noktasında konulan sınırlamalar azaltılarak genç öğretmenlerinde alanlarında uzmanlaşmaları teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aldemir, M.C., Ataol, A., ve Solakoğlu B.G. (1998). *Personel Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Allen, N.J. Meyer. (1990). "The Measurement And Antecedent Of Affective, Continuance And Normative Commitment To The Organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63: 1-18
- Atilla Ö. (2002). *Motivasyonun bireysel kariyer yönetimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyon
- Aydemir, N. (1995). *2000'li Yıllara doğru özel sektör imalat sanayiinde insan kaynakları yönetimi ve kariyer arayışları*. İstanbul: TÜGİAD
- Aytaç, S. (1997). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi planlaması geliştirilmesi sorunlar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın.
- Balcı, A. (2000). *Etkili Okul*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ, E. (1983). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Yayınevi.
- Bayram, L. (2006). *Eğitim bilimleri bölümü yönetimde yeni bir paradigma, örgütsel bağlılık*, *Sayıştay Dergisi*,(59) 128.
- Baysal, A.C. ve Paksoy, M. (1999). "Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli", *İ. Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, cilt 28, sayı 1.
- Beach, D.S. (1980). *The management of people at work*. New York: McMillan Publishing Co.
- Berman, N. (1992), *The dimesion of otganizational commitment*, *Journel of Organizational Behavioer*,Vol 13:380-384
- Blau G., (1989). *Testing the generalizability of a career commitment measure and its impact on employee turnover*, *Journol Of Vocational Behavior* 35:88-103
- Buchanan.B.,(1974). *Building organizational commitment: the soviolization of managers in work organizations*, *Administrative Science Quarterlu*.V,19: 533-538
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak, sistemi çözümlmek*. Ankara : Pegem A Yayınevi

- Can, H., Akgün, A., ve Kavuncuoğlu, S. (1995). Kamu ve özel kesimde personel yönetimi. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Canman, D. (2000). İnsan kaynakları yönetimi. Ankara: Yargı Basım Yayım
- Ceylan, A., ve Demircan, N. (2002). *Çalışanların Örgüte Bağlılığı İle İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi. 31(12): 57-70
- Chang E., (1999). *Career commitment as a complex moderator of organizational commitment and turnover intention*, Human Relations, Vol 52. No:10: 1258-1278
- Charles A.R., Chatman, J. (1986). *Organizational commitment and psychological attachment; the effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior*, Journal of Applied Psycholog, vol. 71, n.3:492-499
- Çakır,Ö. (2001) İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler. Ankara: Seçkin Kitabevi
- Çakıroğlu, A. (2007) *Öğretmen yeterlikleri ve kariyer basamakları*, www.fedu.metu.edu.tr/documents/AliCakiroglu.ppt, 10.10.2006
- Çöl G. (2004). İnsan Kaynakları Örgütsel Bağlılık ve Benzeri Kavramlarla İlişkisi 6.(2)4-10.
- Demirbilek, T. (1994). *Örgütlerde kariyer danışmanlığı hizmetleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9 (2):71-85
- Demirkıran, T. (2004). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Dick ,G. and Metcalfe, B., *Managerial factors and orgazizational commitment:a comparative study of police and civilian staff*, Thr International Journal of Public Sector Management, Vol.14,No:2
- Dinçer, Ö. (1998). Stratejik yönetim ve işletme politikası. İstanbul: Beta Yayın
- Dubrin, A. (1990). Human relations for career success. New Jersey: Prentice Hall
- Dursun, B. (2003). İnsan kaynakları yönetimi. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım
- Erdoğmuş, H (2006). Resmi-özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki (İstanbul Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Erdöl, C. (2000). Kariyer planlama sistemi, kariyer yönetimi, kariyer geliştirme, kariyer sorunları ve koçluk uygulamalar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gebze

- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta Yayınları
- Ferik, F. (2002). *Öz yeterliliğe bağlı olarak personel güçlendirme ve iş tatmini, örgüte bağlılık, personel devri arasındaki ilişkiler*. Active Bankacılık ve Finans Dergisi. http://www.makalem.com/Search/ArticleDetails.asp?bWhere=true&nARTICLE_id=506 13.04.2007
- Fındıkçı, İ. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım
- Gök, E. (2000). *Kariyer yönetimi ve planlaması: bir işletme uygulaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gebze
- Gönen, D. (1994). *Kariyer planlama sürecinde insan kaynakları bilgi sistemlerinden yararlanılması ve bir model*. 2. *Yönetim Kongresi Tebliği (s.2)*. Kuşadası: Dokuz Eylül Üniversitesi, İşletme Fakültesi Yayınları
- Güçlü H. (2006) *Turizm sektöründe durumsal faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Gül, H. (2002). *Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi*. Ege Akademik Bakış, 1:37-55
- Gülmez, M. (1991). *Öğretmenlerin statüsü tavsiyesi*. Ankara: 1966 ILO/UNESCO Ortak Belgesi.
- <http://www.bekirhoca.com/kbys.html>,10.04.2007
- İlhan Çakır, A., (2004) *21. yüzyılda öğretmen yeterlikleri*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Aralık 2004, Yıl : 5 Sayı : 58, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/ilhan.htm>,07.05.2007
- İnce M., ve Gül H., (2005).*Örgütsel bağlılık*. İstanbul: Çizgi Yayınları
- İnce, M., ve Gül, H. (2005).*Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık*. Çizgi Kitabevi
- İshakoğlu, G. (1994). *Kariyerde plato- iş doyumunu ilişkisi*. 2. *Yönetim Kongresi*. Kuşadası
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). *İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 (1):73-84
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Katz,D.,Kahn,R.L. (2005).*Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. (Çeviren H.Can,Y.Bayar) Ankara: TODAİE Yayını

- Kaynak, T. ve diğeri. (1998). İnsan kaynakları yönetimi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları
- KBYS Sınavında Skandal "Atatürk İlke ve İnkılapları ile ilgili hiç soru yok, <http://www.milliegitim.biz/git.asp?nereye=Ayrinti&id=239>,03.02.2007
- Keles, H., ve Çelik, N. (2006). İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma. Konya
- Koçel, T. (1995). İşletme yöneticiliği: yönetici geliştirme, organizasyon ve davranış, İstanbul: Beta Yayınları
- Lunderberg, D. E. (1992). The managment of people in hotels and restaurnts, 5 the end, Wm.C.Brown Publishers
- Luthans , F. (1992). Organizational behaviour 6th Edt., McGraw Hill
- Luthans, F. (1989). Organizational behavior, New York: McGraw Hill
- Mathis, R., ve Jackson, J. (1994). Personnel/human resorce management. New York: West Publ.Comp
- MEB. (2004). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Taslağı.http://www.oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/yeterlilik/yet.htm,17.12.2006
- MEB. (2006). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmeye İlişkin Değerlendirme (KBYD) Kılavuzu
- Mowday, R. Porter, L.W., Steers, R. M.,(1982). *Employee-organization linkages: the psychology of commitment, absenteeism and turnove*, New York: Academic Pres,1982
- Nomer, B. (2002). Öğretmenlerin kariyer gelişimini etkileyen faktörler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- O'Reilly, C ve Chatman, J (1986) *Organizational Commtment and Psychological Attachment: The Effect of Compliance, Indentification and Internalization on Prosocial Behavior*, Journal of Applied Psychology, 71, (3):492.
- Öğretmenler Uzmanlık Sınavında Başarı Rekoru Kırdı, <http://www.egitimevi.com/modules.php?name=News&file=article&sid=318>,11.05.2007
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Özden, C. (2001) *Firmaların kariyer yönetimi sistemi*, http://www.mcozden.com/joomla1/index.php?option=com_content&task=view&id=333&Itemid=1&limit=1&limitstart=3,11.05.2007

- Özden, Y. (1997). *Öğretmenlerde Okula Adanmışlık; Yönetici Davranışları İle İlişkili mi?* Milli Eğitim Dergisi, Temmuz-Ağustos-Eylül, sayı 135, s. 35-41.
- Özden, Y. (2000). Eğitimde yeni değerler, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Özden, Y. (2007). *Yönetim ve liderlik*,
w3.balikesir.edu.tr/~yozden/slayt/konferans/vizyon_lider.pps, 21.04.2007
- Özer, L. Ş., ve Çam Ç. F. (2002). *İnsan kaynakları etkililiği açısından iş görenlere yönelik halkla ilişkiler faaliyetleri: k.k.t.c. konaklama işletmeleri yöneticilerin bakış açısı*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Turizm Araştırmaları Dergisi. 3,(1) 17
- Özgen. H., Öztürk. A., ve Yalçın, A. (2002). İnsan kaynakları yönetimi. İstanbul: Nobel Yayınları
- Özkan, R. (2004). *Öğretmen yeterlikleri üzerine bazı düşünceler*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Aralık ,Yıl : 5 , Sayı : 58,
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/ozkan.htm>,18.09.2007
- Penley, L.E and Gould, S. (1988). *Etzioni's model of organizational involvement: a perspective for understanding commitment to organizations*, Journal of Organizational Behavior, Vol:9 43-59
- Resmi Gazete (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği
- Senemoğlu, N. (2001). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Singer, M.G. (1990). Human resource management. Boston: Puns, Kent. Publ. Comp.
- Smadov, S. (2006). İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık: Özel Sektörde Bir Uygulama, İzmir
- Soylu, A. (2002). Yalın örgütlerde kariyer yönetimi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon
- Sturges J., Guest D., Conway N., (2002). *A longitudinal study of the relationship between career management and organizational commitment among graduates in the first ten years at work*, Journal Of Organizational Behavior, Vol.23: .731,732
- Sungur, N. (2001). Yaratıcı okul düşünen sınıflar. İstanbul: Evrim Yayınevi
- Şimsek, Ş., Akgemci T., ve Çelik, A. (1998). Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış. Ankara: Nobel Yayın
- Şimşek Ş. ve diğerleri. (2004). Kariyer yönetimi. Ankara: Gazi Kitabevi

- Tang, T. ve diğeri. (2000). Does attitude toward money moderate the relationships between instruction job satisfaction and voluntary turnover, human relations
- Taştan, Z. S. (2006). *Kariyer yönetimi nedir?*
http://www.ebso.org.tr/b2b/cvrehberi/rehberoku.php?rehber_no=7 25.10.2007
- Tatlıdil, E. (1993). Toplum eğitimi ve öğretmen adayları üzerine yapılan bir araştırma. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fak. Yay.
- Taylor M. (2001). Reframing organizational commitment within, A Contemporary CareersFramework
- Tezcan, M. (1991). Eğitim sosyolojisi. Ankara: Bilim Yayınları
- Tortop N. ve diğeri. (2006). İnsan kaynakları yönetimi. Ankara: Nobel Yayın
- Vandenberg, R.J., and Scarpello, V. (1994). *A longitudinal assessment of the determinant relationship between employee commitments to the occupation and the organization*, Journal of Organizational Behavior, Vol:15: 535-547
- Varol, E.S. (2001). Kariyer yönetimi, planlaması ve yeni gelişmeler. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları
- Walker, J., ve Gutteridge, T. (1990). Career planning practices. New York
- Yılmaz, M. ve diğeri. (2004) *Öğretmen öz-yeterlik inancı*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Aralık, Yıl : 5, Sayı : 58
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/yilmaz-koseoglu.htm>,18.09.2007

EKLER

Ek-1

Kişisel Bilgi Formu ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetim ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi tarafından yürütülen bir çalışmadır. Ölçeğe dayalı araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın uyguladığı 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı'nda öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle görüşlerinizin alınmasına ihtiyaç duyulmuş ve bu ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçekteki sorulara vereceğiniz yanıtlar araştırmamıza önemli ölçüde veri sağlayacaktır.

Ölçekteki sorulara vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacak, gizli tutulacaktır. Bu nedenle adınızı ve soyadınızı yazmanız sizden istenmemektedir. Araştırmamızın bilimsel nitelik taşıyabilmesi, vereceğiniz yanıtların doğruluğuyla yakından ilgili olduğundan tüm soruları objektif bir şekilde değerlendirerek cevaplamanız son derece önemlidir.

Değerli zamanınızı ayırmak suretiyle araştırmama yapacağınız katkılardan dolayı size şimdiden teşekkür eder, meslek hayatınızda başarılar dilerim.

Ali Osman ZEYREK
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİ FORMU:

1. Cinsiyetiniz:

() Bayan () Erkek

2. Medeni Durumunuz:

() Bekâr () Evli

3. Yaşınız:

() 21–30 () 31–40 () 41–50 () 51 ve üzeri

4. Çalıştığınız Eğitim Kurumu:

() İlköğretim () Ortaöğretim

5. Branşınız:

() Sınıf Öğretmenliği () Branş Öğretmeni

6. Eğitim Durumunuz:

() Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Diğer

7. Meslekteki Kıdeminiz:

() 8 – 12 () 13 – 17 () 18 – 22 () 23 ve üzeri

8. Öğretmenlik Dışında Herhangi bir İş Yapıyor musunuz?

() Evet () Hayır

9. İmkânınız Olsa Mesleğinizi Değiştirmek İster miydiniz?

() Evet () Hayır

10. Evliyseniz Eşiniz Herhangi Bir İşte Çalışıyor mu?

() Evet () Hayır

11. Aylık Gelirinizi Yeterli Buluyor musunuz?

() Evet () Hayır

12. Görev Yaptığınız Kurumunuzu Kendi İsteğinizle mi seçtiniz?

() Evet () Hayır

13. Hizmetiçi Kurs veya Seminerlere Katıldınız mı?

() Evet () Hayır

14. 2005 M.E. B. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı'nda aldığımız Puan:

Puanınız: ,

II. BÖLÜM ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ:

Aşağıda çalıştığımız kurumunuzla ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, bu ifadeleri dikkatli okuyarak söz konusu fikrin size ne derece uyduğunu değerlendirmenizdir. Cevaplarınızı her bir ifadenin yanındaki beşli ölçek üzerinde fikre ne derece katıldığınızı (X) işareti ile belirtiniz.

Sıra		Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	Kariyerimin geri kalan bölümünü bu okulda geçirmek bana büyük bir mutluluk verir.					
2	Bu okulun sorunları bana gerçekten kendi sorunlarım gibi gelir.					
3	Okulumda güçlü bir aitlik duygusu taşıyorum.					
4	Kendimi bu okula “duygusal olarak bağlanmış hissetmiyorum.					
5	Okulumda “aileden biri gibi” hissetmiyorum.					
6	Bu okul benim için önemli ölçüde kişisel anlam taşır.					
7	Şu anda bu okulda çalışmak bir istek olduğu kadar benim için bir zorunluluktur.					
8	İstesem bile şuan bu okuldaki ayrılmak benim için çok zor olur.					
9	Şu anda bu okuldaki ayrılmaya karar versem hayatımın çok büyük bir bölümü altüst olur.					
10	Şu anda bu okuldaki ayrılmayacak kadar az seçeneğim var.					
11	Eğer kendimi bu okula bu kadar çok vermemiş olsaydım, başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim.					
12	Bu okuldaki ayrılmamın birkaç olumsuz sonucundan biri, mevcut alternatiflerin azlığıdır.					
13	Şu andaki işverenimle çalışmak için hiçbir zorunluluk hissi duymuyorum.					
14	Benim yararına bile olsa şu anda bu okuldaki ayrılmamın doğru olmayacağını düşünüyorum.					
15	Şu anda okulumdan ayrılırsam kendimi suçlu hissederim.					
16	Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.					
17	Okulumun içindeki insanlara olan sorumluluk hissimden dolayı bu kurumdan ayrılmam.					
18	Okulumda karşı kendimi borçlu hissediyorum.					

Ek-2

İstanbul İli Araştırma Örnekleme Alınacak Okulların Listesi

Sıra	İlçe	Kurum Kodu	Okul Adı	Tür
1	BAHÇELİEVLER	344516	Bahçelievler Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi
2	BAHÇELİEVLER	365612	Kocasinan Ana.Mes.Lis.,Tek.Lis., End.Mes.Lis.	End. Mes. Lisesi
3	BAHÇELİEVLER	316027	Fikret Yüzatlı İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
4	BAHÇELİEVLER	383225	Zaferler İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
5	BAHÇELİEVLER	307353	Şirinevler İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
6	BAHÇELİEVLER	344350	Bahçelievler Lisesi	Lise
7	BAHÇELİEVLER	311658	Bağlar İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
8	BAKIRKÖY	280986	Hasan Polatkan Lisesi	Lise
9	BAKIRKÖY	315884	Osmaniye İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
10	BAKIRKÖY	315896	İncirlik Ahmet Hamdi Tanpınar İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
11	BAKIRKÖY	158588	Bakırköy Tic. Meslek ve And. Ticaret Meslek Lisesi	Tic. Meslek Lisesi
12	BAKIRKÖY	461747	Medeni Berk İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
13	BAKIRKÖY	158312	Bakırköy Lisesi	Lise
14	BAKIRKÖY	158290	Florya Tevfik Ercan Lisesi	Lise
15	BAKIRKÖY	315955	İbni Sina İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
16	BEŞİKTAŞ	158838	Beşiktaş Atatürk Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi
17	BEŞİKTAŞ	316375	Büyük Esma Sultan İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
18	BEŞİKTAŞ	341943	Kılıç Ali paşa İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
19	BEŞİKTAŞ	382518	Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
20	BEŞİKTAŞ	158910	Etiler Anadolu Otelcilik ve Turizm Mes.L.	And. Tur. Mes. Lis.
21	BEŞİKTAŞ	320130	Bingül Erdem Lisesi	Lise
22	BEYKOZ	312999	Çavuşbaşı Ahmet Akça İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
23	BEYKOZ	508253	Selahattin Karakaşlı İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
24	BEYKOZ	508503	Paşabahçe İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
25	BEYKOZ	159067	Anadoluhisarı Ticaret Meslek Lisesi	Tic. Meslek Lisesi
26	BEYKOZ	241584	Fevzi Cakmak Lisesi	Lise
27	BEYKOZ	365673	Şahinkaya Ana.Tek.,Ana.Mes.,Tek ve End.Mes Lis.	End. Meslek Lisesi
28	BEYOĞLU	382435	Firuzaga İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
29	BEYOĞLU	229105	Cihangir İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
30	BEYOĞLU	337816	Taksim Ticaret Meslek Lisesi	Tic. Meslek Lisesi
31	BEYOĞLU	159271	Fındıklı Lisesi	Lise
32	KADIKÖY	161002	İstanbul Atatürk Fen Lisesi	Fen Lisesi
33	KADIKÖY	160883	Fenerbahçe Lisesi	Lise
34	KADIKÖY	160858	Erenköy Kız Lisesi	Lise
35	KADIKÖY	161051	Kadıköy TML. Ve And. TML. Lisesi	Tic. Meslek Lisesi
36	KADIKÖY	328186	İkbaliye İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
37	KADIKÖY	362752	İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İ.H.L.	İmam Hatip Lisesi
38	KADIKÖY	352031	Öğretmen Harun Reşit İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
39	KADIKÖY	303475	Kaptan Hasanpaşa İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
40	KADIKÖY	327705	Celal Yardımcı İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
41	KADIKÖY	252831	Murat paşa İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
42	MALTEPE	307603	Orhangazi Lisesi	Lise
43	MALTEPE	311443	Turgay Ciner İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
44	MALTEPE	311551	Bağlarbaşı İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
45	MALTEPE	307568	Hasan Şadoğlu Lisesi	Lise

46	MALTEPE	342147	Küçükyalı A.T.L. A.M.L. Tek.Lis. ve E.M.L.	End. Meslek Lisesi
47	SARIYER	338440	Hürriyet İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
48	SARIYER	338511	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
49	SARIYER	280100	Yaşar Dedeman Lisesi	Lise
50	SARIYER	161840	Sarıyer İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İ.H.L.	İmam Hatip Lisesi
51	PENDİK	161528	Pendik Lisesi	Lise
52	PENDİK	510261	Balıca İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
53	PENDİK	221408	Kılıcarslan İlköğretim O.	İlköğretim Okulu
54	SULTANBEYLİ	350737	İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam-Hatip Lisesi	İmam Hatip Lisesi
55	SULTANBEYLİ	964162	Aydos Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi
56	SULTANBEYLİ	338332	Mevlana İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
57	SULTANBEYLİ	816057	Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
58	ÜMRANİYE	884177	Çayırönü İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
59	ÜMRANİYE	812669	Yukarı Dudullu 75.Yıl İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
60	ÜMRANİYE	510763	Uzun Mehmet İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
61	ÜMRANİYE	162666	Mediha Tansel İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
62	ÜMRANİYE	253885	Piri Reis İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
63	ÜMRANİYE	254041	60.Yıl Sarıgazi İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
64	ÜMRANİYE	361281	Şehit Öğretmen Nurgül Kale İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
65	ÜMRANİYE	162798	Nevzat Ayaz Lisesi	Lise
66	ÜMRANİYE	264380	Ümraniye Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi
67	ÜMRANİYE	162808	Ümraniye Lisesi	Lise
68	ÜMRANİYE	342196	Atatürk AML, ATL, TL ve EML	End. Meslek Lisesi
69	ÜMRANİYE	253167	Atakent Lisesi	Lise
70	ÜMRANİYE	254303	Ümraniye Ticaret Meslek Lisesi	Tic. Meslek Lisesi
71	ÜMRANİYE	162737	Mehmetçik Lisesi	Lise
72	ŞİŞLİ	888569	Atatürk İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
73	ŞİŞLİ	289233	Halide Edip Adivar İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
74	ŞİŞLİ	162355	Şişli ATL.,AML.,TL.,EML.,iMEM. ve Y.T.E.M	End. Meslek Lisesi
75	ÜSKÜDAR	351792	Fuat Baymur İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
76	ÜSKÜDAR	954467	Nezahat-Ahmet Keleşoğlu İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
77	ÜSKÜDAR	311396	İcadiye İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
78	ÜSKÜDAR	212435	Kısıklı İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
79	ÜSKÜDAR	327563	Bağlarbaşı İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
80	ÜSKÜDAR	162691	Ali Nihat Tarlan İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
81	ÜSKÜDAR	162869	Haydarpaşa ATL.,AML.,TL ve EML	End. Meslek Lisesi
82	ÜSKÜDAR	300985	Şeyh Şamil Lisesi	Lise
83	ÜSKÜDAR	323756	Çağrıbey Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi
84	ÜSKÜDAR	162750	Cumhuriyet Lisesi	Lise
85	ÜSKÜDAR	162904	Üsküdar Ticaret Meslek ve And. Tic. Meslek Lisesi	Tic. Meslek Lisesi
86	ÜSKÜDAR	363794	Esatpaşa İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İ.H. Lisesi	İmam Hatip Lisesi
87	ZEYTİNBURNU	256326	Kazım Özalp İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
88	ZEYTİNBURNU	316076	Bozkurt İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
89	ZEYTİNBURNU	163194	İhsan Mermerci Lisesi	Lise
90	KARTAL	239779	Eczacıbaşı İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
91	KARTAL	254901	Öğretmen Zekeriya Güçer İlköğretim Okulu	İlköğretim Okulu
92	KARTAL	962584	Yüksel İlhan Alanyalı Anadolu Öğretmen Lisesi	And. Öğrt. Lisesi
93	KARTAL	161565	Samandıra Lisesi	Lise

Ek-3

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.04.MEM.4.34.00.18-580/ 1243
Konu : Anket (Ali Osman ZEYREK)

25.04.2007

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a)- Valilik Makamının 24.04.2007 tarih ve 18-580/ 1228 sayılı Oluru. .
b)- Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı
nın 18.08.2003 tarih 2430 sayılı emri.
c)- Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 20.03.2007 tarih
1911 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek
Lisans öğrencisi Ali Osman ZEYREK, "**Milli Eğitim Bakanlığı'nın Uyguladığı Kiriyer
Basamaklarında Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları ile Öğütsel
Bağlantıları Arasındaki İlişki**" konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik
Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Olur'u doğrultusunda, İlçe Milli Eğitim
Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından
EK: 3- 3/1 Listedeki ilçelerin okullarında yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde
sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- 1- İLGİ (a) Valilik Oluru
- 2- EK:1- EK:2 Sorular
- 3- EK: 3- EK:3/1 Okul İsim Listesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1228
Konu : Anket (Ali Osman ZEYREK)

24 Nisan 07

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.03.2003 tarih ve 2430 sayılı emri.
b) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsünün 20.03.2007 tarih ve 1911 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Ali Osman ZEYREK “**Millî Eğitim Bakanlığı’nın Uyguladığı Kariler Basamaklarında Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları ile Örgütsel Bağlantıları Arasındaki İlişki**” konulu anket çalışma isteği ile ilgili İlgi yazı Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçen in yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla , ekte onaylı ve mühürlü bulunan ekte isimleri bulunan ilçe okullarda İlgi (a) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulaması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarımıza arz ederim.

EKLERİ:
Ek-1. İLGİ(b) yazı ve ekleri

M. Ata ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/04/2007

Hikmet DİNC
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİME
%100
DESTEK
4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web** : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

ÖZGEÇMİŞ

Ali Osman ZEYREK

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi 18.08.1978
Doğum Yeri İstanbul
Medeni Durumu: Evli

Eğitim:

Lisans 1996–2000 Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim
Fakültesi, Tarih Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans 2005-..... Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Yüksek Lisans Programı

Çalıştığı Kurumlar:

2006- İstanbul Kadıköy Anadolu Ticaret ve Ticaret Meslek Lisesi Tarih
Öğretmeni.
2003–2006 İstanbul Ümraniye Sultanlar İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler
Öğretmeni.
2002–2003 Van Erçek Mehmetçik İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni.
2000–2002 Kırklareli Vize Ticaret Meslek Lisesi Tarih Öğretmeni.