

T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMEN KARIYER BASAMAKLARI UYGULAMASI İLE ÖĞRETMEN  
MOTİVASYONU VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİLER  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Cevdet CANPOLAT

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

ELAZIĞ

FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN KARIYER BASAMAKLARI UYGULAMASI İLE ÖĞRETMEN  
MOTİVASYONU VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİLER  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Hazırlayan

Cevdet CANPOLAT

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

Jürimiz .....tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans/doktora tezini oy birliği/ oy çokluğu ile başarılı saymıştır..

Jüri Üyeleri

- 1- Yrd. Doç. Dr. Muhammet TURHAN
- 2- Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER
- 3- Yrd. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

4-

5-

Fırat üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yönetim kurulunun .....ve.....sayılı kararıyla bu tez onaylanmıştır.

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması İle Öğretmen Motivasyonu ve  
Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler

Cevdet CANPOLAT

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

ELAZIĞ-2011, Sayfa: XVII + 142

Kariyer kavramı, çalışanların hayatları boyunca yaptıkları işleri çalışma yaşamlarındaki gelişmeleri ve ilerlemeleri içerir ya da bir meslekte uzmanlaşma kariyer kavramını tanımlayabilir. 2005 yılında çıkan yönetmelikle Milli Eğitim Bakanlığının uygulamaya başladığı kariyer basamakları uygulamaları ile çeşitli ölçütler göz önünde bulundurularak öğretmenlere uzman öğretmen ve başöğretmen ünvanları verilmeye başlanmıştır. Kariyer kavramı, motivasyon ve örgütsel bağlılık kavramları ile doğrudan alakalıdır. İnsanlar, sevmek, sevilme dışında saygı duyulmak da isterler. İnsanlar temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını ve ardından sevgi ve aidiyet ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra tanınma, sosyal mevkii ve statü sahibi olma, başarı elde etme, takdir edilme, saygı görme vs. türden ihtiyaçlarının da karşılanmasını isterler. Örgüt üyelerinde yüksek bir düzeyde gerçekleşen motivasyon beraberinde örgüte olan içten bağlılığı artırabilir.

Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılıkla olan ilişkisini ortaya koymak için Elazığ merkez ve ilçelerinde yer alan 17 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 427 katılımcıya, Kariyer Planlaması Ölçeği, Motivasyon Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçekleri uygulanmış ve yapılan analizlerle bazı sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar;

Kariyer basamakları uygulaması öğretmenler tarafından orta düzeyde kabullenilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu uygulamanın, öğretmenlerin mesleki bilgilerini ve öğretmenler arasındaki rekabeti artırdığına inanmaktadırlar. Ayrıca kariyer basamakları uygulamaları öğretmenlere yeni imkanlar sağlamada orta düzeyde pozitif katkı sağlamıştır. Kariyer basamakları ölçeğinin yeterlik boyutuna ilişkin (kariyer planlamasında başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik için ayrılan

kontenjanlar yeterlidir, sınav içerik olarak yeterlidir” ; hizmet yılı% 10, hizmet-içi etkinlikler %10, sicil puanı %10 yeterlidir ) görüşlerin ortalamalarına bakıldığında, öğretmenler, genel olarak kariyer basamakları uygulamasında geçerli olan ölçütleri yetersiz bulmaktadırlar.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında uzman öğretmenlerin içsel motivasyonları, normal öğretmen statüsünde olan öğretmenlerden daha yüksektir. Buradan hareketle kariyer basamakları uygulamalarının öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırdığı söylenebilir. Uzman öğretmen statüsünde olan öğretmenlerin normal statüde olan öğretmenlere göre duygusal bağlılık düzeyleri daha yüksektir.

Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen boyutu ile; içsel motivasyon, dışsal motivasyon, normatif bağlılık, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında ise pozitif bir ilişki mevcuttur. Öğretmenler açısından kariyer planlaması ile dışsal motivasyon arasındaki ilişki diğer değişkenlere göre daha yüksektir. Bu durum kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler açısından önemli olarak kabul edildiğinin göstergesidir.

**Anahtar Sözcükler: Kariyer, Motivasyon, Örgütsel Bağlılık**

**ABSTRACT**

Master Thesis

The Relationships between Teacher Career Ladders Implementation and Teacher  
Motivation and Organisational Commitment

Cevdet CANPOLAT

Firat University

Institute of Education Sciences

Educational Administration, Supervision, Planning and Economics Department

ELAZIĞ-2011, Page: XVII + 136

The concept of career involves the works that the workers perform during their professional lives, developments and progress at their professional lives or specialisation in a profession may define the concept of career. By taking into account the career ladders that the Ministry of Education began to implement with the regulation in 2005 and variety of criteria, the teachers have been given the titles of specialist teachers and head teachers. The concept of career is directly related to the concepts of motivation and organisational commitment. In addition to loving and being loved, people want to be respected, too. After meeting the needs of basic physiologic and safety and then love and belonging, people want their needs of recognition, having social position and statue, achieving success, being appreciated and respected etc. to be met. Along with the motivation taking place among the members of organisation at a high level can increase their sincere devotion to organisation.

To reveal the relation of career ladders implementation to teacher motivation and organisational commitment, Career Planning, Motivation and Organisational Commitment Scales have been applied to 427 participants working at 17 primary schools in the central province of Elazığ and its districts. obtained results from the scales are ;Career Ladders Implementation is accepted by the teachers at mid-level. The teachers participated in this research believe that this implementation increase the teachers' professional knowledge and the competition among the teachers. Career ladders implementation also contributes moderately positive to providing new opportunities for teachers. When looking at the averages of opinions related to the proficiency of career ladders scale (the quota allocated for head teachers and specialist teachers at career planning is sufficient, the exam is sufficient in terms of its content, the service years (10%), the in-service activities (10%), the record score (10%) the criteria

affects total score is sufficient), teachers generally find the criteria applied in career planning implementation as inadequate.

When looking at the results of the research, specialist teachers' intrinsic motivation is higher than teachers' at the normal status. Starting with this point, it can be said that career ladders implementations increase teachers' intrinsic motivation. When comparing in terms of the emotional commitment levels, the ones at the status of specialist teacher are higher than those at the normal status.

There is a positive relationship available between career planning implementation's teacher dimension and intrinsic motivation, extrinsic motivation, normative commitment, emotional commitment and continuance commitment. For teacher, the relationship between career planning and extrinsic motivation is higher than other variables. This shows that, the implementation of career ladders have been by teachers accepted as an important indicator.

**Key Words: Career, Motivation, Organisational Commitment**

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER .....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ÖNSÖZ .....	XII
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Sayıtlılar.....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	5
1.6. Tanımlar .....	5
BÖLÜM II .....	6
ALANYAZIN.....	6
2.1.KARİYER.....	6
2.1.1. Kariyer Kavramı.....	6
2.1.2. Kariyer Kavramının Tarihi Gelişimi.....	7
2.1.3. Kariyer Geliştirme.....	8
2.1.4. Kariyer Planlaması.....	9
2.1.5. Kariyerin Gerçekleşmesi.....	11
2.2. MOTİVASYON.....	11
2.2.1. Motivasyon Teorileri.....	13
2.2.1.1. Kapsam Teorileri.....	13
2.2.1.1.1. Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi.....	14
2.2.1.1.2. Frederick Herzberg'in Çift Faktör Teorisi.....	15
2.2.1.1.3. David Mc Clelland'ın Başarma İhtiyacı Teorisi.....	17
2.2.1.1.4. Alderfer'in Erg Kuramı.....	17
2.2.1.2. Süreç Teorileri.....	17

2.2.1.2.1. Vroom'un Beklenti Teorisi.....	18
2.2.1.2.2. Porter Ve Lawler'ın Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi.....	19
2.2.1.2.3. Eşitlik Teorisi.....	19
2.2.1.2.4. Amaç Teorisi.....	20
2.2.2. Motivasyon Türleri.....	20
2.2.2.1. Birincil ve İkincil Güdüler.....	20
2.2.2.2. Durumluk ve Sürekli Güdüler.....	21
2.2.2.3. İçsel ve Dışsal Güdüler.....	21
2.3. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK.....	21
2.3.1. Örgütsel Bağlılık Tanımları.....	22
2.3.2. Örgütsel Bağlılığın Önemi.....	23
2.3.3. Örgütsel Bağlılığı Oluşturan Unsurlar .....	24
2.3.4. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları.....	24
2.3.4.1. Etzioni'nin Sınıflandırması.....	25
2.3.4.2. Wiener'in Sınıflandırması.....	25
2.3.4.3. Meyer ve Allen'in Sınıflandırması.....	26
2.3.4.4. O'Reilly ve Chatman Sınıflandırması.....	27
2.3.4.5. Katz ve Kahn Sınıflandırması.....	28
2.3.4.6. Buchanan Sınıflandırması.....	28
2.3.4.7. Mowday'ın Sınıflandırılması.....	28
2.3.4.8. Kanter'in Sınıflandırması.....	29
2.3.4.9. Penley ve Gould'un Sınıflandırması.....	30
2.3.4.10. Staw ve Salancik'in Sınıflandırması.....	30
2.3.5. Örgütsel Bağlılık Faktörleri.....	31
2.3.5.1. Kişisel ve Demografik Faktörler.....	31
2.3.5.2. Örgütsel ve Görevsel Faktörler.....	32



2.3.5.3. Durumsal Faktörler.....	32
2.3.5.4. Diğer Faktörler.....	33
BÖLÜM III.....	34
YÖNTEM.....	34
3.1.Araştırmanın Modeli.....	34
3.2. Evren ve Örneklem .....	34
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	35
3.3.1.Kariyer Basamakları Ölçeği.....	35
3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	35
3.3.3. Motivasyon Ölçeği.....	36
3.4. Verilerin Toplanması .....	36
3.5. Verilerin Analizi .....	36
BÖLÜM IV.....	38
BULGULAR VE YORUMLAR.....	38
4.1.Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	38
4.1.1. Cinsiyet.....	38
4.1.2. Branş.....	38
4.1.3. Yaş.....	39
4.1.4. Eğitim Durumu.....	39
4.1.5. Öğretmenlikteki Hizmet Süresi.....	40
4.1.6. Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi.....	40
4.1.7. Öğretmenlerin Görevleri.....	41
4.1.8.Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimi.....	41
4.2.Kariyer Basamaklarının Boyutları İle Değişkenler Arasındaki İlişkiler.....	42
4.2.1. Öğretmen Boyutu .....	42
4.2.1.1. Öğretmen Boyutunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	43
4.2.1.2. Öğretmen Boyutunun Branşa Göre Karşılaştırılması .....	43

4.2.1.3. Öğretmen Boyutunun Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	44
4.2.1.4. Öğretmen Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	45
4.2.1.5. Öğretmen Boyutunun Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	45
4.2.1.6. Öğretmen Boyutunun Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	46
4.2.1.7. Öğretmen Boyutunun Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması .....	46
4.2.1.8. Öğretmen Boyutunun Görev Yerine Göre Karşılaştırılması .....	47
4.2.2. Yeterlik Boyutu.....	48
4.2.2.1. Yeterlik Boyutunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	48
4.2.2.2. Yeterlik Boyutunun Branşa Göre Karşılaştırılması .....	49
4.2.2.3. Yeterlik Boyutunun Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	49
4.2.2.4. Yeterlik Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	50
4.2.2.5. Yeterlik Boyutunun Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	50
4.2.2.6. Yeterlik Boyutunun Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	51
4.2.2.7. Yeterlik Boyutu Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	51
4.2.2.8. Yeterlik Boyutunun Görev Yerine Göre Karşılaştırılması .....	52
4.3. Motivasyon Boyutları ile Değişkenler Arasındaki ilişkiler .....	52
4.3.1. İçsel Motivasyon Boyutu .....	53
4.3.1.1. İçsel Motivasyon Boyutunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	54
4.3.1.2. İçsel Motivasyon Boyutunun Branşa Göre Karşılaştırılması .....	55
4.3.1.3. İçsel Motivasyon Boyutunun Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	55
4.3.1.4. İçsel Motivasyon Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması... ..	56
4.3.1.5. İçsel Motivasyon Boyutunun Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	56
4.3.1.6. İçsel Motivasyon Boyutunun Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	57
4.3.1.7. İçsel Motivasyon Boyutunun Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	58

4.3.1.8. İçsel Motivasyon Boyutunun Görev Yerine Göre Karşılaştırılması .....	58
4.3.2. Dışsal Motivasyon Boyutu .....	59
4.3.2.1. Dışsal Motivasyon Boyutunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	60
4.3.2.2. Dışsal Motivasyon Boyutunun Branşa Göre Karşılaştırılması .....	61
4.3.2.3. Dışsal Motivasyon Boyutunun Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	62
4.3.2.4. Dışsal Motivasyon Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.	62
4.3.2.5. Dışsal Motivasyon Boyutunun Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	63
4.3.2.6.Dışsal Motivasyon Boyutunun Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması	64
4.3.2.7.Dışsal Motivasyon Boyutunun Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	64
4.3.2.8. Dışsal Motivasyon Boyutunun Görev Yerine Göre Karşılaştırılması .....	65
4.4.Örgütsel Bağlılık Boyutların Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	65
4.4.1. Duygusal Bağlılık Boyutu.....	66
4.4.1.1 Duygusal Bağlılık Boyutunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	67
4.4.1.2. Duygusal Bağlılık Boyutunun Branşa Göre Karşılaştırılması .....	67
4.4.1.3. Duygusal Bağlılık Boyutunun Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	68
4.4.1.4. Duygusal Bağlılık Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.	69
4.4.1.5. Duygusal Bağlılık Boyutunun Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	69
4.4.1.6. Duygusal Bağlılık Boyutunun Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması	70
4.4.1.7. Duygusal Bağlılık Boyutunun Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	71
4.4.1.8. Duygusal Bağlılık Boyutunun Görev Yerine Göre Karşılaştırılması .....	72
4.4.2. Devam Bağlılık Boyutu.....	72
4.4.2.1. Devam Bağlılık Boyutunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	74
4.4.2.2. Devam Bağlılık Boyutunun Branşa Göre Karşılaştırılması .....	74
4.4.2.3. Devam Bağlılık Boyutunun Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	74
4.4.2.4. Devam Bağlılık Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.	75
4.4.2.5. Devam Bağlılık Boyutunun Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	76
4.4.2.6. Devam Bağlılık Boyutunun Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması	77
4.4.2.7. Devam Bağlılık Boyutunun Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	77

4.4.2.8. Devam Bağlılık Boyutunun Görev Yerine Göre Karşılaştırılması .....	78
4.4.3. Normatif Bağlılık Boyutu.....	78
4.4.3.1. Normatif Bağlılık Boyutunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	79
4.4.3.2. Normatif Bağlılık Boyutunun Branşa Göre Karşılaştırılması .....	80
4.4.3.3. Normatif Bağlılık Boyutunun Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	80
4.4.3.4. Normatif Bağlılık Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması	81
4.4.3.5. Normatif Bağlılık Boyutunun Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	81
4.4.3.6. Normatif Bağlılık Boyutunun Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması	82
4.4.3.7. Normatif Bağlılık Boyutunun Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması.....	82
4.4.3.8. Normatif Bağlılık Boyutunun Görev Yerine Göre Karşılaştırılması .....	83
4.5. Kariyer Basamakları Motivasyon ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki.....	83
BÖLÜM V.....	85
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
5.1.Sonuçlar.....	85
5.2. Öneriler.....	88
5.2.1.Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	88
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	88
KAYNAKÇA.....	93
ÖZGEÇMİŞ.....	142

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. İlköğretim Okullarına Gönderilen ve Gelen Ölçeklerin Sayısı .....	34
Tablo 2. Cinsiyet Dağılımları.....	38
Tablo 3. Branş Dağılımları.....	38
Tablo 4. Yaş Dağılımları.....	39
Tablo 5. Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	39
Tablo 6. Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Dağılımları.....	40
Tablo 7. Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılımları.....	40
Tablo 8. Görevlerine Göre Dağılımları.....	41
Tablo 9. Görev Yaptıkları Yerlere Göre Dağılımları.....	41
Tablo 10. Kariyer Basamakları Ölçeğinin Genel Ortalaması ve Standart Sapması.....	42
Tablo 11. Öğretmen Boyutunu Oluşturan Maddelerin Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	42
Tablo 12. Öğretmen Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	43
Tablo 13. Öğretmen Boyutu için Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	44
Tablo 14. Öğretmen Boyutu için Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	44
Tablo 15. Öğretmen Boyutu İçin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 16. Öğretmen Boyutu İçin Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	45
Tablo 17. Öğretmen Boyutu İçin Görev Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	46
Tablo 18. Öğretmen Boyutu İçin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	46

Tablo 19. Öğretmen Boyutu İçin Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi	
Sonuçları.....	47
Tablo 20. Yeterlik Boyutunu Oluşturan Maddelerin Ortalamaları ve Standart	
Sapmaları.....	48
Tablo 21. Yeterlik Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	47
Tablo 22. Yeterlik Boyutu için Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	
Sonuçları.....	49
Tablo23. Yeterlik Boyutu için Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi	
Sonuçları.....	49
Tablo 24. Yeterlik Boyutu İçin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi	
Sonuçları.....	50
Tablo 25. Yeterlik Boyutu İçin Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek	
Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 26. Yeterlik Boyutu İçin Görev Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	51
Tablo 27. Yeterlik Boyutu İçin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek	
Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 28.Yeterlik Boyutu İçin Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi	
Sonuçları.....	50
Tablo 29. Motivasyon Ölçeğinin Genel Ortalaması ve Standart Sapması.....	53
Tablo 30. İçsel Motivasyon Boyutunu Oluşturan Maddelerin Ortalamaları ve Standart	
Sapmaları.....	53
Tablo 31. İçsel Motivasyon Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine Göre t	
Testi Sonuçları.....	54
Tablo 32. İçsel Motivasyon Boyutu için Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans	
Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 33. İçsel Motivasyon Boyutu İçin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans	

Analizi Sonuçları.....	55
Tablo34. İçsel Motivasyon Boyutu için Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 35. İçsel Motivasyon Boyutu İçin Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 36. İçsel Motivasyon Boyutu İçin Görev Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	57
Tablo 37. İçsel Motivasyon Boyutu İçin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 38. İçsel Motivasyon Boyutu İçin Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	58
Tablo 39. Dışsal Motivasyon Boyutunu Oluşturan Maddelerin Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	59
Tablo 40. Dışsal Motivasyon Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	61
Tablo 41. Dışsal Motivasyon Boyutu için Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 42. Dışsal Motivasyon Boyutu İçin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	62
Tablo 43. Dışsal Motivasyon boyutu için Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 44. Dışsal Motivasyon boyutu İçin Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	63
Tablo 45. Dışsal Motivasyon Boyutu İçin Görev Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	64
Tablo 46.Dışsal Motivasyon Boyutu İçin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	64
Tablo 47. Dışsal Motivasyon Boyutu İçin Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	65
Tablo 48. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Genel Ortalaması ve Standart Sapması	65

Tablo 49. Duygusal Bağlılık Boyutunu Oluşturan Maddelerin Genel Ortalaması ve Standart Sapması.....	63
Tablo 50. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	67
Tablo 51. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 52. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 53. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 54. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	70
Tablo 55. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Görev Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	70
Tablo 56. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 57. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	72
Tablo 58. Devam Bağlılığı Boyutunu Oluşturan Maddelerin Genel Ortalaması ve Standart Sapması.....	73
Tablo 59. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	74
Tablo 60. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 61. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	75
Tablo 62. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	75



Tablo 63. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 64. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Görev Değişkenine Göre t Testi Sonuçları...	77
Tablo 65. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 66. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	78
Tablo 67. Normatif Bağlılık Boyutunu Oluşturan Maddelerin Genel Ortalaması ve Standart Sapması.....	78
Tablo 68. Normatif Bağlılık Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	79
Tablo 69. Normatif Bağlılık Boyutu İçin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 70. Normatif Bağlılık Boyutu İçin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 71. Normatif Bağlılık Boyutu İçin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	81
Tablo 72. Normatif Bağlılık Boyutu İçin Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 73. Normatif Bağlılık Boyutu İçin Görev Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	82
Tablo 74. Normatif Bağlılık Boyutu İçin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	82
Tablo 75. Normatif Bağlılık Boyutu İçin Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	83
Tablo 76. Ölçeklerin Boyutları arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon.....	83

## ÖNSÖZ

Öğretmen kariyer basamakları uygulamalarının benimsenme düzeylerinin belirlenmesi, bu uygulamanın eğitim işgörenlerinin örgütsel bağlılıklarına ve motivasyonlarına olan etkisi önem taşıdığından Elazığ il merkezinde ve ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarında “öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler” yüksek lisans tez konusu olarak çalışıldı. Bu çalışmanın her aşamasında tecrübe ve donanımından istifade ettiğim her türlü yardım ve desteğini esirgemeyen sayın danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ’A, anketleri cevaplayan katılımcı öğretmen arkadaşlara, verilerin analizinin ve yorumlarının yapılmasında destek ve katkılarını gördüğüm arkadaşlarım Halil İbrahim ÇANKAYA ve Gökhan KAHVECİ’ ye ayrıca çalışma esnasında sabır ve hoşgörü ile beni destekleyen eşim Şeyda, kızım Beyza ve oğlum Selim Turan’a teşekkür ediyorum.

Cevdet CANPOLAT  
Elazığ, 2011

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Elazığ il merkezinde ve ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarında “öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler” konulu araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlar bulunmaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

İnsanlar yaşamlarını devam ettirebilmek için bir işte çalışma gereksinimini duyarlar. Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer (2007: 227), bir işte çalışan her bireyin belli bir meslek ve sınıf içinde yer almasına rağmen, bazı çalışanların kariyer yapma imkânı da bulabileceğini ifade etmektedirler. İşgörenlerin bir yönetimden diğer bir yönetime geçmelerine yarayan hukuksal olanaklar arasında en çok uygulanan yöntem yarışma usulüdür. Yarışma ile yetenekli bir çalışan bulunduğu görevden başka bir göreve geçip yeni bir sınıf içinde yer alabilir. Yarışma sınavları sonucunda başarılı olan çalışanlar belli bir kariyere sahip olma olanağı bulabilirler.

Kariyer kavramı, motivasyon kavramı ile doğrudan alakalıdır. İnsanlar, sevmek, sevmek dışında saygı duyulmak da isterler. İnsanlar temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını ve ardından sevgi ve aidiyet ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra tanınma, sosyal mevki ve statü sahibi olma, başarı elde etme, takdir edilme, saygı görme vs. türden ihtiyaçlarının da karşılanmasını isterler. Örgüt üyelerinde yüksek bir düzeyde gerçekleşecek olan motivasyon beraberinde örgüte olan içten bağlılığı artırabilir.

Ülkemizde 30.08.2005 tarihli resmi gazetede yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği (Resmi Gazete, 2005) ile öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına geçilmiştir. Öğretmenlik Kariyer Basamakları, adaylık döneminden sonraki öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanlarını, kapsamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı eğitim-öğretim hizmetleri sınıfındaki toplam serbest öğretmen kadro sayısı içindeki uzman öğretmen oranını % 20, başöğretmen oranını ise % 10 olarak belirlemiştir. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavına, eğitim-öğretim hizmetleri sınıfı kadrolarında bulunan öğretmenlerden adaylık dönemi dahil

başvuru süresinin son günü itibarıyla; Uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 8 yılını, Başöğretmenlik için ise uzman öğretmenlikte 6 yılını dolduranlar müracaat edebilmektedirler (Resmi Gazete, 2005).

2006 yılı Nisan ayında ilk kez yapılan öğretmen kariyer basamakları yükselme sınavına şartı tutan birçok öğretmen başvurmuş ve yapılan sınav sonucuna göre başarılı olan çok sayıdaki öğretmene uzman öğretmenlik sertifikaları verilmiştir. Uzman olan öğretmenler kademelerine göre diğer öğretmenlerden 80 ile 120 Türk Lirası daha fazla ücret almaktadırlar. Mevcut durumda başöğretmen unvanına sahip öğretmen bulunmamaktadır.

Ülkemizde mevcut haliyle uygulanmakta olan bu kariyer yükselme sisteminin getirmiş olduğu ücret artışının öğretmenlerin motivasyonlarını artırması beklenmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin atanmasında uzman öğretmenlere verilen ek puanların da öğretmen motivasyonunu artıracığı düşünülmektedir. Öğretmen motivasyonunun artmasıyla doğru orantılı olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da artırması beklenmektedir.

Öğretmen kariyer basamakları uygulaması sonucunda uzman ve başöğretmenlerin öğretmenlere oranla daha fazla ücret alması, uzman olan öğretmenleri motive etmesi beklenir. Bununla birlikte, uzman olamayan öğretmenlerde kariyer uygulamasının bir kez yapılmış olmasından ve süreklilik arz etmemesinden dolayı kendilerine yönelik bir haksızlığın yapıldığını düşünebilirler. Düşünülen bu haksızlık özellikle ücret konusunda kendini göstermektedir. Uzman öğretmenlik sınavına gerekli çalışma yılını dolduramadığı için ya da başka nedenlerden dolayı katılmayan öğretmenlerin bu sınavın tekrar açılması beklentisine sahip olmaları kaçınılmazdır.

Wallece' ye göre insanlar seçmiş oldukları mesleklerinde genellikle yaşam boyu çalışmayı beklerler. Bu süreçte örgütlerde yukarıya doğru meydana gelen hareketlilik, genellikle meslek işgörenlerinin mesleki kariyerlerinde hareketsizliğe yol açar. Yukarıya doğru gerçekleşen bu yükselmeler, işgörenlerin kendi mesleki işlerinden uzaklaşıp, daha fazla yönetsel sorumluluklar almaları ve örgütlerine bağlılık göstermeleri anlamına gelmektedir. Bu bakış açısına göre, daha fazla yönetsel sorumluluk alma anlamına gelebilecek yönetici ve öğretmenlerin yukarıya doğru yükselmeleri, örgüte bağlılığı artırırken, mesleğe olan bağlılığı azaltmaktadır (Aktaran: Balay, 2000).

Uzmanlaşma, işgörenlerin mesleklerinde, yüksek düzeyde özelleşmiş görevler yapabileceklerini ifade eder. Uzmanlaşmadan dolayı işgörenlerin, daha dar tanımlanmış alanlarda çalışması ve daha sınırlı görevleri yapmaları beklenmektedir. Dolayısıyla işgörenler, daha az sorumluluğa sahip olmaktadır. Bu durumda uzmanlaşmada ilerlemenin örgüte ve mesleğe daha az bağlılık ile sonuçlanması beklenmektedir (Balay, 2000:20-21).

Uzmanlaşma farklılaşmayı yaratan etkenlerden biridir. Okulun eğitim ve yönetim yapısındaki uzmanlaşmanın yol açtığı farklılaşma, amaçları başarmak için işgörenleri işbölümü yapmaya götürür. Böylece eğitim ve yönetim yapısı içinde uzmanlaşmış yönetici ve öğretmenler arasında oluşan yüksek bağlılık, ortak kararlar almaya, okulu sistem ilkelerine göre bütünleştirmeye ve sonuçta örgüte ve mesleğe bağlılığa yönelteceği beklenebilir (Aktaran: Balay, 2000:43).

Örgütsel bağlılığın oluşmasında etkili olan, iletişim, güven, saygı, adalet, iş tatmini, terfi ve kariyer fırsatlarının çalışanların beklentilerini karşılaması gibi faktörler çalışanların onların işe bakış açılarını olumlu yönde etkilemektedir. Diğer taraftan bu faktörler çalışanların beklentilerine cevap vermediği zaman, işe devamsızlık, iş performansının düşüklüğü, örgütsel ve bireysel güvensizliğin oluşması, değişime direniş, örgütsel ayrımcılık ve yabancılaşma, bilgi ve kaynakların kötüye kullanılması, iş stresinin artması ve üretkenlik karşıtı davranışların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu yüzden üretkenlik karşıtı davranışların önlenmesi için öncelikle örgütsel bağlılığın sağlanması gerekir (Demirel ,2009: 115-132).

Öğretmen kariyer basamaklarının uygulanmaya başlamasıyla birlikte öğretmenlerin elde ettikleri meslekte yükselme, beraberinde öğretmenlerin motivasyonlarını ve örgütsel bağlılıklarını artırabilir

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında görev yapan uzman öğretmen ve öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

1. İlköğretim okullarında görev yapan uzman öğretmenlerin ve öğretmenlerin öğretmen kariyer basamakları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan uzman öğretmenlerin ve öğretmenlerin öğretmen kariyer basamakları uygulamaları ile ilgili düşünceleri; bransa, cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, eğitim durumuna göre farklılıklar göstermekte midir?
3. Kariyer basamaklarında yükselen (uzman öğretmen olan) öğretmenler ile yükselmeyen öğretmenlerin motivasyonları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
4. Kariyer basamaklarında yükselen (uzman öğretmen olan) öğretmenler ile yükselmeyen öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
5. Kariyer basamakları uygulamaları ile motivasyon ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkiler var mıdır ?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Öğretmenlikteki kariyer basamaklarının yönetici ve öğretmenler tarafından kabullenip kabullenmediği önem taşımaktadır. Kariyer basamaklarının kabullenilmesinin, yönetici ya da öğretmenlerin daha yüksek performans sergileyerek kendi bireysel başarılarını ve okulun başarısını arttırmada etkili olması beklenir. Bireysel başarıyı yakalayan öğretmenlerin -örgütsel başarıda kendi etkilerini hissetmesi sonucunda- okul örgütüne bağlılığının artması beklenen bir başka doğurgudur. Kariyer basamaklarının yönetici ve öğretmenlerin motivasyonlarını arttırıp arttırmadığı yönünde verilerin elde edilmesi önemli görülmektedir. Bu araştırma, kariyer basamakları uygulamalarının benimsenme düzeylerinin belirlenmesi, bu uygulamanın eğitim işgörenlerinin örgütsel bağlılığına ve motivasyonuna etkisini ortaya koyması yönleriyle önem taşımaktadır.

### **1.4. Sayıtlar**

Bu araştırmanın başlıca sayıtları şunlardır:

1-Alan yazından elde edilen veriler araştırmanın kavramsal boyutunu ortaya koyabilecek düzeydedir.

2-Araştırmanın örnekleme, evreni temsil etmektedir.

3-Katılımcılar ölçme araçlarına içten yanıtlar vermiştir.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1- 2010–2011 öğretim yılında Elazığ il ve ilçe merkezinde görev yapan uzman öğretmen ve öğretmenlerden elde edilen görüşlerle sınırlıdır.

2- Ulaşılan alan yazından elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Kariyer:** Türk Dil Kurumu Sözlüğüne (2005:331) göre kariyer, iş hayatına ait bir kavram olup “bir meslekte uzmanlaşma” anlamını taşımaktadır.

**Örgüt:** Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birliktir (TDK, 2005:1547).

**Bağlılık:** Bağlı olma durumu, merbutiyet (TDK, 2005:182).

**Örgütsel Bağlılık:** Bireyin örgütteki diğer kişilere yakın olma duygusuyla kendini ifade ettiği özdeşleşme boyutu; bireysel ve örgütsel amaç ve değerler sisteminin uygunluğunu anlatan içselleştirme boyutu; ve araçsal bir birlikteliği anlatan uyum boyutunu kapsayan genel bir kavramdır (Balay, 2000:15).

**Motivasyon:** Motivasyon kavramı; hareket etmek, teşvik etmek, harekete geçmek anlamlarına gelen Latince “movere” kelimesinden türetilmiştir. Bu kavram İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türemiştir. “Motive” teriminin Türkçe karşılığı; güdü, saik veya harekete geçme olarak belirlenir. Kısaca motivasyon, bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç demektir (Kaplan,2007:3).

## **BÖLÜM II**

### **ALANYAZIN**

#### **2.1. KARIYER**

Bu bölümde kariyer kavramının tanımı, ilgili araştırmalar , tarihi gelişimi, kariyer geliştirme, kariyer planlaması ve kariyerin gerçekleşmesi konuları hakkında bilgi verilecektir.

##### **2.1.1. Kariyer Kavramı**

Türk Dil Kurumu Sözlüğüne (2005: 331) göre kariyer, iş hayatına ait bir kavram olup “bir meslekte uzmanlaşma” anlamını taşımaktadır. Kariyer kavramı kullanılış amacına göre farklı anlamlar da taşıyabilir. Bu anlamlardan bazıları çok basit iken bazıları çok karmaşıktır. Kariyer kavramı bazen bir işi ifade ederken bazen de kişinin ailesini, hayatını ve boş vakitlerini ifade edebilir(Ataol, 1989:14) . Kariyer çalışanların hayatları boyunca yaptıkları işleri çalışma yaşamlarındaki gelişmeleri ve ilerlemeleri içeren bir kavramdır(Öztürk, Teber, 2006:70). Başka bir tarife göre ise kişilerin yaşamında üretken dönemlerini harcayarak başladıkları, geliştirdikleri ve çoğunlukla çalışma hayatının sonuna kadar sürdürdükleri meslek olarak ele alınmaktadır (Berberoğlu , 1991:1). Hem birey açısından hem de örgüt açısından önem taşıyan kariyer, bireye maddi ve manevi beklentilerini karşılama olanağı sağlayarak; statü ve saygınlık kazanmasını, daha iyi ücret almasını, iş doyumunu sağlamasını ve kendisini kanıtlamasını olanaklı kılar. Örgüt açısından ise kariyer, çalışanların değişen sosyal ve teknolojik koşullara rahatça uyum sağlamalarında etkili olur (Ülker, 1997: 49). Değişen sosyal ve teknolojik koşullara uyum sağlayan çalışanlar örgütün daha etkili olarak işlemesine katkıda bulunur. Bunun sonucunda örgütsel amaçların karşılama düzeyi yükselir.

İnsan, çalışma hayatına başladığı günden itibaren gereksinimlerini karşılamak, beklenti ve arzularını tatmin etmek ve geleceğe yönelik planlarını yapmak, hiyerarşik yapıda yükselmek, başarılı olmak ister. Tüm bunlar insan doğasından kaynaklandığı ve insanın psikolojik oluşumundan, tutum, duygu ve düşüncelerinden soyutlanamayacağı için kariyer, bireyin davranışsal yönünü ortaya çıkarmaktadır (Ercan, 2000: 6).

İnsanoğlu doğası gereği, çoğu zaman bulunduğu konumdan ya da statüden memnun olsa bile her zaman daha iyisini istemektedir. Bu durum insanının yaptığı meslek içinde geçerlidir. Mesleğinde ilerleme ve uzmanlaşma imkânını olan kişiler daha



iyi ekonomik ve psikolojik doyum sağlayabilmek için kariyer elde etme yönünde çok büyük çaba sarf edeceklerdir.

### **2.1.2. Kariyer Kavramının Tarihi Gelişimi**

Her terimin bir tarihçesi vardır. Kariyer kavramının gelişme süreci 16. yüzyıla kadar geriye gider. Kariyer kavramı daha çok devlet memurluğu ile birlikte ortaya çıkmıştır. Kariyer kavramı ilk defa Anne Roe'nun 1956 yılında yazmış olduğu Meslekler Psikolojisi adlı kitabında kullanılmıştır. 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. Kariyer kavramı iş dünyası araştırmacıları tarafından yoğun olarak 1970'li yıllarından sonra kullanılmaya başlanmıştır. Kariyer kavramının bu gelişiminde, özellikle insan psikolojisinin ve örgüt içindeki davranışlarının önemli olduğu da ifade edilebilir (Deniz, 2009: 10).

Yönetim biliminin son yüzyılda gelişmesi, verimliliğin artırılması için arayışlar, dikkatleri insan kaynakları üzerine çekmiştir. Yeni bir anlayışla personel yönetimi kavramı terk edilmiş yerine insan kaynakları yönetimi tercih edilmiştir. İnsan kaynaklarına geçişle aynı zamanlara rastlayan eğitim sistemlerindeki değişme 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 geliştirme düşüncesiyle, kariyer kavramının daha yaygın bir şekilde kullanılmasında önemli artışlar görülmüştür. İş dünyasında rekabetin artması ve değişime odaklaşma sonucunda bireycilik artış göstermiştir. Bu nedenle, geçmişin devamlı ve sadık iş anlayışı fikrinin yerine; fırsatçılık ne olursa olsun yükselme fikrine geçmiştir. Refah içinde bir yaşam düşüncesinin yayılması da bireyleri iş değiştirme ve farklı mesleklere geçmeye itmiştir. Örgütler içindeki bu dönüşüm kariyer kavramının önemini günümüze taşıyan önemli etkenlerdendir (Deniz, 2009: 10).

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 işe yerleşip kendi kariyerini oluşturmaya başladığı andan itibaren uygulamaya başlanır. Terfi, transfer, işten 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 (Deniz, 2009: 30 ).

### **2.1.3. Kariyer Geliştirme**

Kariyer geliştirme çalışmalarında amaç; kişinin sahip olduğu yeteneklerini kullanarak hak ettiği pozisyona gelmesinde ona yardımcı olmaktır. Bu yardım, örgütler bünyesinde yapılabileceği gibi kişinin kendi kariyerini yönetmesi ve kariyer planlamasında bireysel yeteneğini kullanması ile de mümkün olmaktadır. Örgütler, yalnızca çalışanların seçimlerini sağlamakla kalmayıp, daha da önemlisi onların kişisel doyumları ve özlemlerinin gerçekleşmesini sağlayan bir kaynak özelliği taşırlar. Örgütlerde çalışan kişiler kariyerin olanaklarından ve ödülllerinden yararlanırlar. Bu yararlanma elbette tek yönlü değildir; örgütte çalışanların kalitesinin yükselmesine paralel olarak daha karlı ve etkin bir hizmet ortaya koyulabilecektir (Ataol, 1989:2).

Etkili bir kariyer geliştirme sistemi dört temel aşamada ele alınabilir. Bunlar; insan kaynakları planlaması, bireysel değerlendirme, eşleme ve geliştirmedir. Tüm bu aşamaları gerçekleştirebilmek için kariyer danışmanlığı işlevini yürüten uzman ya da uzmanlara gereksinim vardır. Böyle bir hizmet, kurum dışından uzmanlardan alınabilse de, kariyer geliştirme ve planlamanın diğer insan kaynakları yönetimi fonksiyonlarıyla iç içe bir süreç olduğu düşünüldüğünde, kurum içinden uzmanların daha etkili olacağı söylenebilir (Sümer, 2002:62-65)

Kariyer geliştirme, çalışanların eğitim ve geliştirilmesi amacına yönelik bir insan kaynakları stratejisi olarak algılanmaktadır. Bu tür programların öncelikli amacı çalışanların becerilerini ve ilgi alanlarını analiz ederek personelin büyüme ve gelişme ihtiyaçlarıyla firmanın amaçlarını uyumlaştırmaktır. Bunun yanında kariyer geliştirme, yönetimin verimliliğini arttıracak, çalışanların işe karşı olan tutumlarının geliştirebilecek ve daha fazla iş tatminine ulaşmalarını sağlayabilecek kritik bir araçtır (Deniz, 2009: 14).

Örgütlerde oluşturulan kariyer geliştirme programları, işgöreni, geleceğinin ve kariyerinin planlanmasına imkan verdiği için güdüler. Örgüt ise işgörenin kariyer hedef

ve planlarını hazırlarken daha gerçekçi davranır ve işgörenlerin becerilerinin zenginleştirilmesini sağlar. Bu yüzden kariyer geliştirme programları gerek örgüte, gerekse işgörene yarar sağlamaktadır (Aytaç, 1997:127).

Etkili bir kariyer geliştirme programında üç temel öge bulunmaktadır. Bunlar çalışanın kendi kariyer ihtiyaçlarını değerlendirmede yardımcı olmak, Örgüt içinde kariyer fırsatlarının geliştirilmesi ve çalışanlara duyurulması ile çalışanın beceri ve ihtiyaçlarının kariyer fırsatlarıyla uzlaştırılmasıdır. Örgüt yukarıda sıralanan faaliyetlerde ne kadar başarılı olursa, çalışanların da başarısı o derece artmaktadır. Örgütlerde değişik kariyer geliştirme programları uygulanmaktadır. Ancak en yaygın kullanıma sahip olanları iş başarımı eğitmenliği ve danışmanlığı ile yol göstericiliktir (Can, 2002:331).

Örgütler gerçekleştirecekleri kariyer geliştirme uygulamaları ile çalışanlarının becerilerini artırmaya çalışırlar. Yetenekleri gelişmiş olan personele sahip olan örgütler başarılı olurlar. Bilgi beceri ve yetenekleri gelişen çalışanlara verilecek olan kariyer, örgüt çalışanlarını daha iyi motive edecek ve çalışanın örgütte tutulmasını sağlayacaktır. Bu durum ise örgütsel bağlılığı artıracaktır. Ayrıca çok iyi organize edilen bir kariyer geliştirme sistemi örgütün ihtiyacı olan personeli yetiştirme imkânı doğuracağından örgüt, dışarıdan personel alma yoluna gitmeyecektir.

#### **2.1.4. Kariyer Planlaması**

Kariyer planlama; bireyin kendisini ve içinde bulunduğu durumu değerlendirerek, iş hayatı ile ilgili hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaştıracak faaliyetleri planlamasıdır. Kariyer planlaması, bireysel kariyer hedefleriyle örgütsel olanakların uzlaştırılmasını içerir. Kariyer yollarının belirlenmesi ise örgütsel olanaklarla ilgili belirli işler dizilimini ifade etmektedir. Bu iki süreç iç içedir. Kariyer planlaması arzulanan sonuçların başarılması için amaçların belirlenmesini içerir; kariyer planları bağlamında kariyer yolları, bu amaçları başarmak için gerekli araçları ifade etmektedir. Hizmet kalitesinin, işgücü verimliliğinin, müşteri tatmininin artırılması, işgücü planlamasının sağlanması ve personel devir hızının azaltılması gibi örgütsel nedenler, ya da çalışanların motive edilmesi, çalışanların yeteneklerine göre değerlendirilmesi, iş tatmininin artırılması ve iş görenin kendi özelliklerini tanıma gibi bireysel nedenlerden dolayı kariyer planlaması büyük önem taşımaktadır. (Deniz, 2009: 14–17).

Bireyin içinde bulunduğu durumu değerlendirerek, iş hayatı ile ilgili hedefleri belirlemesi ve bu hedeflere ulaştıracak faaliyetleri gerçekleştirilmesi kariyer planlaması olarak tanımlanabilir. (Taştepe, 2001:30).Yönetim, bireye kariyerini planlaması için destek olup yol gösterdiği sürece, birey-örgüt bütünleşmesi gerçekleşir. Birey-örgüt bütünleşmesinin sağlanması ise bireye çalışma doyumunu ve mutluluğu sağlar. Bireysel olarak sağlanan faydaların, verimliliğe dönüşerek örgüt ve yöneticilerin amaçlarının gerçekleşmesini hızlandıracak düşüncesi her ortam için geçerlidir. Bu süreç içerisinde yönetimin yapması gereken, bireylere kariyerleriyle ilgili alternatifler sunmak ve bir çeşit danışmanlık fonksiyonu görmektir (Berberoğlu, 1991:37).

Kariyer geliştirme planının yararlı olabilmesi için bazı özellikleri taşıması beklenmektedir. Bu özellikler (1) Üst yönetimin gayreti ve desteği olmalıdır. (2) Kariyer gelişimi planlanmalıdır. (3) Boş bir kadroya dışarıdan eleman almadan önce çalışanlara o kadro için başvurma hakkı tanınmalıdır. (4) Her türden eğitim ve kendini geliştirme fırsatı kariyer geliştirme ve planlamanın etkili olması için gereklidir. (5) Eğitimlere sadece yöneticiler değil, önerilerde bulunan alt düzeydeki çalışanlar da alınmalıdır. (6) Kariyer geliştirme ve performans yükseltme planı, performans değerlendirmesi ile birlikte yapılmalıdır. (7) Gelişme potansiyeline sahip elemanların elde tutulması, yeterliliklerini kanıtlamış elemanların elde tutulması kadar önemlidir. (Karlı, 2006: 125):

Kariyer yönetiminin iyi planlandığı kurumlarda çalışanlar bir yıl ya da beş yıl sonra nereye ve hangi statüye geleceklerini bilir ve tahmin edebilirler. Bu durum, çalışanı örgüte bağlamada önemli bir rol oynar. Milli eğitim şube müdürlüğü, okul müdürlüğü görevlerine belli bir süre (mesleki kıdem ve sınav) tanınması, bu yönde milli eğitimde atılan adımlara örnek olarak verilebilir (Karlı, 2006: 125).

Başarılı bir kariyer, terfi etmekle değil ustalaşmakla olur. Adaylığı yeni kalkmış bir öğretmen ile, kendini sürekli yenilemesi şartına bağlı olarak, kıdemli öğretmen arasında fark vardır, olmalıdır. Öğretmenlere üniversitelerin kapıları sürekli açık olmalı ve öğretmenler her yıl belirli kredide ders alarak kendilerini geliştirebilmelidirler. Bu yaşantılarının, kariyerlerini nasıl etkileyeceği önceden çeşitli mevzuatlarla belirlenmiş olmalıdır (Karlı, 2006: 125).

Örgüt tarafından iyi organize edilen bir kariyer planlaması çalışanların yeteneklerini geliştirerek kariyer yapmalarını sağlar. Elde edilen kariyer çalışanı motive

ederek örgüte olan devam bağlılığını arttırır. Çalışanlar uzun bir süre hatta belki ömrünün sonuna kadar aynı örgüt için çalışırlar. Bu durum örgüt içinde meydana gelebilecek personel devir hızını en aza indirmektedir.

### **2.1.5. Kariyerin Gerçekleşmesi**

İyi bir personel sistemi kamu görevlilerinin çıkarları ile yönetimin gereksinimleri birbiri ile uzlaştırmak zorundadır. Gerçekten yönetim kamu görevlilerine sürekli olarak yeterli bir ücret ödeyemese bile, onlara durumlarının giderek iyileştirileceği ümidini vermek sureti ile onları hizmette tutmak ve verimliliklerini sürdürmek olanağını bulabilir. Her kamu görevlisi bir meslek ve bir sınıf içinde olmasına rağmen, bazı çalışanlar kariyer yapma olanağını da bulurlar. Bunların bir yönetimden diğer bir yönetime geçmelerine yarayan hukuksal olanaklar vardır. Bunun en çok uygulanan biçimi yarışma usulüdür. Yarışma ile nitelikli bir memur, bulunduğu görevden başka bir göreve geçebilir ve böylece yeni bir sınıf içine girebilir (Tortop vd.2007:227).

Örgüt çalışanlarının kariyer yapabilmeleri için her şeyden önce kriterleri önceden belirlenmiş bir kariyer elde etme sisteminin mevcut olması gerekmektedir. Önceden belirlenmiş olan kriterleri taşıma yeterliliğine sahip örgüt çalışanlarının hak ettikleri kariyerler adil bir biçimde verilirse yani hiçbir şekilde adam kayırmacılığa meydan verilmeksizin gerçekleştirilirse her açıdan örgüte fayda sağlayacaktır.

## **2.2. MOTİVASYON**

Motivasyon hedeflerin gerçekleştirilmesinde rol alan en büyük anahtardır. Bireylerin bütün çabalarına rağmen bazı nedenlerden dolayı amaçlarına ulaşamadığı durumlar olabilir. Böyle durumlarda bile bireyler, hedefe ulaşmak için elinden geleni yapmak, yeteneklerini en iyi şekilde sergilemek için yine de çok büyük bir mutluluk ve tatmin duygusu yaşarlar. İnsanlar eğer gerçekleştirmeyi istedikleri çok büyük hedeflere sahiplerse eyleme geçecek motivasyona da sahiptirler. Eylem, hedefleri gerçekleştirmenin tek yoludur. Başarılı bir yaşamın yolu insanın kendi yönünü belirlemesine bağlıdır. Bu durum akarsuda sal kullanma gibidir; kürek çekmeye devam etmek gerekir yoksa insan kendisini kayalara çarpmış bir halde bulur ( Shinn ,2004:197)

Motivasyon kavramı; hareket etmek, teşvik etmek, harekete geçmek anlamlarına gelen Latince “movere” kelimesinden türetilmiştir. Bu kavram İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türemiştir. “Motive” teriminin Türkçe karşılığı; güdü, saik veya harekete geçme olarak belirlenir. Kısaca motivasyon, bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç demektir. Bu tanıma göre motivasyonun üç temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar:

- Harekete geçirici,
- Hareketi devam ettirici,
- Hareketi veya davranışları olumlu yöne yönelticidir (Kaplan,2007:3).

Çağdaş işletmecilik anlayışı, çalışanın işe en etkili biçimde nasıl güdüleneceğini araştırmaktadır. Bu araştırmalar sırasında motivasyonun iki temel ögesi olan ekonomik ve psiko-sosyal anlamda motive edici faktörler ağırlılık derecesi ve doyurulma biçimi farklı kuramların doğmasına ve gelişmesine neden olmuştur. Motivasyon konusunda yöneticilerin kullanabileceği çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemlerin tümü yöneticilere, çalışanları motive eden faktörleri belirlemek, motivasyonu sürdürmek konularında yardımcı olmak amacını taşımaktadırlar. Bazı uygulamalar, kişilerin gereksinimlerinin bir ifadesi olan motivlere, dolayısıyla kişinin içinde olan faktörlere ağırlık verirken, bazıları ise, teşviklere yani kişinin dışında olan, kişiye dışarıdan verilen faktörlere ağırlık vermektedir (Küçük, 2007: 76).

Eğitim seviyesi yüksek fakat mesleklerinde başarısız olan bazı insanlar mevcuttur. İnsanlar bu kişilerin çok büyük işler başaracaklarını düşünürler. Fakat gerçek öyle değil onların yıldızlara ulaşmaları beklenirken onlar yerlerinden bile kalkamadılar. Aynı zamanda çok az eğitim görmüş, ama yavaş yavaş yükselip mümkün görünenden daha çok başarılı olan insanlarda mevcuttur. Bu büyük farkı yaratan şey olumlu tutumdur. ( Shinn ,2004:148-149)

İnsan akli bir bilgisayara benzetilecek olursa; nasıl ki bilgisayar kendisine verilen bilgileri sorgulamaz olduğu gibi kabul eder ve sonuçları verilen komuta göre verir. İnsan akli da aynen bilgisayar örneğinde olduğu gibi olumsuz düşüncelerle beslenirse vereceği sonuç olumsuz, olumlu düşünce ile beslenirse vereceği sonuç olumlu olacaktır. Öyleyse insanlarla olan iletişimimizde akli, harekete geçirici ya da motive edici bir güç olarak kullanmak kendi elimizdedir( Shinn, 2004:156–158).

Motivasyonun değişik türleri olduğu konusunda alan yazında bulgular mevcuttur. Motivler (güdüler), birincil ve ikincil olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Birincil motivler bütün canlılarda gözlenebilen açlık, susuzluk gibi biyolojik temelli dürtülere dayanan öğrenilmemiş fizyolojik temelli güdülerdir. İkincil motivler ise psikolojik ve sosyal temellidir. Bundan dolayı ikincil motivlere sosyal motivler de denilmektedir. Bu motivler öğrenilmiş veya öğrenilmemiş olabilirler. İkincil motivlere örnek olarak sevecenlik, sosyal onay, başarı gösterilebilir. Ayrıca, durumluk ve sürekli güdelerde mevcuttur. Durumluk motivler belli bir durumun etkisiyle ortaya çıkar ve geçicidir. Sürekli motiv ise kalıcıdır. Örneğin matematik dersini sevmeyen bir öğrenci matematik sınavına gireceği için matematik öğrenmeye çalışması durumluktur. Matematiğe ilgi duyan ve matematiği öğrenmek istediği için çalışan bir öğrencinin motivisi ise sürekli dir (Açıkgöz 1996:186).

İnsanların yapmış oldukları her eylemin bir motivasyon sonucunda gerçekleştiği bilimsel olarak kabul edilmiş bir gerçektir. Bu eylemler aslında bir hedefi gerçekleştirmek için yapılmaktadır. Bu hedeflerin belirlenmesinin temelinde ise insanın tatmin olmadığı ya da ulaşamadığı ihtiyaçları vardır. Kısaca örgütünden her açıdan memnun olan kişi, aynı zamanda yüksek motivasyona da sahip olabilir. Bunun tam tersi durumda yani örgütünden memnun olmayan kişilerde ise motivasyonun derecesi düşük olabilir.

### **2.2.1. Motivasyon Teorileri**

Motivasyon teorilerinin geliştirilmesi güdü çalışmalarının temel esaslarını oluşturmaktadır. Daha önceleri öğrenme kuramları içerisinde incelenen motivasyon 1930'lu yıllardan sonra ayrı bir çalışma alanı haline gelmiştir (Açıkgöz,1996:197). Motivasyon teorileri kapsam ve süreç teorileri olmak üzere iki ana başlıkta açıklanmaya çalışılmıştır:

#### **2.2.1.1. Kapsam Teorileri**

Kapsam teorilerine göre yönetici, kişinin içinde bulunduğu ve kişiyi belirli yönlerde davranışa sevk eden faktörleri anlamaya, bulmaya önem vermelidir. Böylece yönetici bu faktörlere ağırlık vermek suretiyle onların örgüt amaçlarına katma

değerlerini artırarak onları daha iyi yönetecektir (Koçel, 1999: 468). Kapsam Teorileri başlığı altında dört motivasyon teorisi bulunmaktadır.

1. Abraham Maslow'un "İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı"
2. Frederick Herzberg'in "Çift Faktör Teorisi"
3. David McClland'ın "Başarma İhtiyacı Teorisi"
- 4-Alderfer'in "Erg Kuramı"

#### **2.2.1.1.1. Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi**

Hümanist yaklaşımın öncülerinden olan Maslow motivasyon kavramı ile ilgili çok geniş açıklamalar yapmış ve bireyin motivasyonunun temelinde gereksinmelerin olduğunu ve bireyin bu gereksinimlerini karşılamak için harekete geçeceğini vurgulamıştır. Maslow, bundan hareketle insan ihtiyaçlarını önem sırasına göre sıralayarak İhtiyaçlar Hiyerarşisi yaklaşımını geliştirmiştir (Erden ve Akman,1995: 234).

Maslow'a göre insan ihtiyaçları bir hiyerarşi oluştururlar. Bu hiyerarşik düzen genel bir düzendir her birey için geçerli olması söz konusu değildir. Bu sisteme göre giderilen ihtiyaç, özelliğini kaybeder ve motive etme gücünü yitirir. Ancak insan gereksinimleri tamamen ya da sürekli olarak ortadan kalkmayacaktır (Sancar, 1996:68).

Maslow tarafından formüle edilen bu kuram, dört ana noktada toplanabilir (Aydın, 1986 :81-82):

- 1-İnsan ihtiyaçları önem sırasına göre (fizyolojik, güvenlik, toplumsal saygı, kendini gerçekleştirme ) sıralanmıştır.
- 2-İnsan sürekli olarak istemektedir. Bu nedenle ihtiyaçlar hiçbir zaman karşılanamamaktadır. Bir ihtiyaç karşılanınca onun motive etme gücü ortadan kalkar yerini başka bir ihtiyaç alır. Bu süreç bitmeyen bir süreçtir.
- 3-Tatmin edici düzeyde karşılanan bir gereksinim davranışı güdüleme görevini yitirir. Karşılanan gereksinimin yerini alan karşılanmamış gereksinim bireyi motive etmeye başlar.



4-İhtiyaçlar arası bağımlılık ve binişiklik vardır. Bir gereksinim doğduğunda diğer gereksinim kaybolmadığına göre, bir gereksinim karşılanmış olsa da, bağımlılık ve binişiklik nedeniyle davranışı etkilemeye devam eder

Hümanist psikolog olan Abraham Maslow, insan ihtiyaçlarının büyüleyici teorisini geliştirmiştir. Maslow, teorisini sistematik bir araştırmadan elde ettiği verilere değil, klinik psikolog olarak elde ettiği deneyimlerden yola çıkarak geliştirmiştir. Maslow'un teorisi, hiyerarşik bir sırayla düzenlenmiş olan ve doğuştan gelen insan ihtiyaçlarını ortaya koyar. Hiyerarşik seviyelerden oluşan beş temel ihtiyaç kategorisi (fizyolojik ihtiyaçlar, güvence ve güvenlik, ait olma, saygı, kendini gerçekleştirme) Maslow'un teorisinin temelini oluşturur (Hoy ve Miskel, 2010: 128).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi üç temel varsayıma dayanmaktadır (Cherrington, 1991'den aktaran: Hoy ve Miskel, 2010: 131).

- Bireylerin ihtiyaçları evrenseldir ve hiyerarşik olarak düzenlenmişlerdir.
- Karşılanmayan ihtiyaçlar bireyleri bu ihtiyaçlara odaklanmaya iter.
- Üst seviyedeki ihtiyaçların hissedilebilmesi için alt seviyedeki ihtiyaçlar büyük oranda karşılanmalıdır.

Maslow'un teorisini test etmek için yapılan deneyler karışık birbiriyle tutarsız sonuçlar vermiştir. İnsan ihtiyaçlarının beş temel bölüme ayrıldığı veya bu bölümlerin belli bir sırayı takip ettiğine yönelik herhangi bir kanıt elde edilmemiştir. Birçok araştırmanın bulguları bu teorinin temel varsayımı olan önem sıralamasını desteklememektedir. Bazı araştırmalar ise Maslow'un teorisini orta düzeyde desteklemiştir (Hoy ve Miskel, 2010: 131).

#### **2.2.1.1.2. Frederick Herzberg'in Çift Faktör Teorisi**

Frederich Herzberg ve çalışma arkadaşları, popüler mühendisler ve muhasebeciler üzerinde yaptıkları çalışmada elde ettikleri verilerle bir motivasyon ve iş doyumunu teorisi geliştirmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlar, onları çalışma hayatındaki olumlu tutumlara yol açan öğelerin ortaya çıkma nedeninin bireylerin kendilerini gerçekleştirme ihtiyacını tatmin etme potansiyelinden kaynaklandığı sonucuna varmışlardır. Bunun tam tersi, birkaç farklı faktör (hijyen faktörü) fizyolojik emniyet ve sosyal ihtiyaçlarla ilgilidir (Hoy ve Miskel, 2010: 131).

Motivasyon-hijyen, çift faktör, ikili faktör gibi isimlerle anılan Herzberg'in teorisi yöneticiler ve politikacılar tarafından oldukça yaygın bir şekilde kabul görmüştür. Herzberg ve çalışma arkadaşları olumlu durumların kazanım, yapılan iş, sorumluluk ve gelişme kaydetme etkisiyle ortaya çıktığını bulmuşlardır. Olumsuz durumlar ise ast ve üst arasındaki ilişkiler, teknik denetleme, şirket politikası, yönetim, çalışma koşulları, ücret ve kişisel yaşam etkisi doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. İş yaşamında bireyin iş doyumunu belirleyen öğelerin var olduğu fakat aynı öğelerin yokluğunun iş doyumsuzluğunu her zaman ortaya çıkarmadığı sonucuna varmışlardır. Herzberg'in teorisinin temel varsayımları şunlardır (Hoy ve Miskel, 2010: 132):

- İş doyumunu ve doyumsuzluğunu açıklamada kullanılacak iki grup öğe vardır.
- Motive edici öğeler doyum oluşturma eğilimindeyken, hijyen öğeleri doyumsuzluk oluşturma eğilimindedir.
- İş doyum ve doyumsuzluğu birbirine zıt iki kavram değildir, daha çok birbirinden ayrı öğelerdir.

Herzberg motivasyonu belirleyici iki faktörden söz etmektedir :

1-Motivasyonel faktörler: Başarı, tanınma, takdir edilme, yapılan işin niteliği, yetki ve sorumluluk sahibi olma, ilerleme ve yükselme imkânlarının olması vs. motivasyonel faktörler arasında sayılabilir. Bu faktörlerin olması durumunda bireylerin çalışma istek ve arzuları artar. Bu faktörlerin bulunmaması halinde ise bireylerin çalışma arzu ve istekleri yavaşlayabilir.

2-Hijyen faktörler: İşletme politikası ve yönetimi, çalışma koşulları, ücret düzeyi, özel yaşamdaki mutluluk düzeyi, organizasyonda alt-üst arasındaki ilişkiler vs. unsurlar "hijyen faktörler" olarak adlandırılır. Hijyen faktörler mevcut olduğunda iş tatmini gerçekleşir ve bireyleri çalışmaya motive edebilir. Hijyen faktörlerin negatif olması durumunda ise (örneğin, çalışma koşullarının çok iyi olmaması, aile yaşamının çok düzenli olmaması) motivasyonel etki ortadan kalkar. Herzberg'e göre hijyen faktörler pozitif ise bu sadece çalışanlar tarafından kabul görür, motive edici olabileceği gibi motive edici etki göstermeyebilir. (Küçük,2007:77).

Herzberg'in teorisi bireylerin değer sistemleri içinde çalışanın çalışma ortamından neler beklediğini ve çalışanları neyin daha fazla motive ettiğini ve hangi

çalışma koşullarının tatmin edici olmadığını ve işe karşı isteksizlik meydana getirdiğini belirlemeyi amaçlamıştır.

### **2.2.1.1.3. David Mc Clelland'ın Başarma İhtiyacı Teorisi**

Motivasyon kavramına ilişkin önemli bir kavram olan “Başarı Güdüsü” David Mc Clelland tarafından ileri sürülmüştür. Mc Clelland, işadamları ve meslek sahipleri üzerinde yaptığı çalışmalar sonunda, bu kişilerin başarı güdüsü konusunda normalin üstünde olduklarını tespit etmiştir. Ona göre, başarı ile güdülenen bir işadamı, sadece kar peşinde değildir. Büyük bir başarma isteğine sahiptir. Onun için kar elde etmek kadar başarı da önem arz etmektedir. Kar için ne kadar iyi yapıldığının basit bir ölçüsüdür. Tek başına amaç değildir (Aydın, 1986 :83).

Bazı kişiler sonuçta maddi herhangi bir fayda sağlamamasına rağmen bazı işleri mükemmel bir şekilde yapmak için büyük çaba gösterirler. Bunun altında yatan sebep kişi de var olan başarma ihtiyacıdır. Bu kişiler için herhangi bir işi başarıyla sonuçlandırdıklarında yaşamış oldukları haz, o işten elde edilecek maddi faydadan daha çok önem arz edebilir.

### **2.2.1.1.4. Alderfer'in Erg Kuramı**

Clayon Alderfer adındaki yönetim uzmanı Maslow'un ihtiyaçlar gereksinimleri sıralamasını biraz daha sadeleştirerek geliştirmiş olduğu motivasyon teorisidir. ERG (Existance, Relationshop, Growth) teorisi olarak da bilinen bu kuram üç temel ihtiyaçtan bahsetmektedir (Çetinkanat ,2000 :16).

Varlık (Existense) , fizyolojik ihtiyaçlardır. Fiziksel hayatı devam ettirmek için gerekli olan yiyecek, barınma, su ve güvenlik gibi temel gereksinimlerdir. Münasebet (Relationshop), insanın sosyal ilişkilerini, duygusal destek, saygı, tanınma ve ait olma ihtiyaçlarını giderecek doyumlara kapsar. Gelişme (Growth) ise insanın var olan kabiliyetlerini geliştirip kullanarak çevresindeki insanları etkileyip onlardan takdir görme ve beğenilme gereksinimidir (Eryılmaz,1987: 66).

### **2.2.1.2. Süreç Teorileri**

Süreç teorileri motivasyon sürecinin nasıl çalıştığını inceler, süreci oluşturan değişkenleri tanımlar ve bu değişkenlerin aralarındaki ilişkileri irdeler. Bu teorilerin ağırlık noktası bireyin hangi amaçlar tarafından güdülendikleri ile ilgilidir (Balcı 1989: 19).

Süreç teorileri, güdülenmenin nasıl ortaya çıktığı ile ilgilidirler. Bu teoriler güdülenmeyi, kişinin algıları, inançları ve iş ödüllerinin ulaşılabilirliği hakkındaki beklentileri ve bunların ihtiyaçları tatmin edebilme değerleri açıklarlar. Süreç teorileri güdülenme sürecinin nasıl çalıştığını inceler, süreci oluşturan değişkenleri tanımlar ve bu değişkenlerin aralarındaki ilişkileri irdeler. Davranışın nasıl başladığını, nasıl yönlendiğini, nasıl sürdürüldüğünü ve nasıl durdurulduğunu açıklamayı amaçlar (Kaplan 2007: 36-49). Süreç teorileri aşağıda başlıklar halinde ele alınacaktır:

#### **2.2.1.2.1. Vroom'un Beklenti Teorisi**

Viktor Vroom'a göre bu motivasyon iki temel kavrama bağlıdır. Bunlardan ilki "Valens"tir. Valens, bir kişinin belli bir gayret sarf ederek kazanacağı ödülü arzulama derecesine verilen isimdir. Bu modelin ikinci temel kavramı ise bekleyiştir. Bekleyiş, kişinin algıladığı bir olasılığı ifade eder. Bu olasılık belirli bir gayretin belirli bir ödülle ödüllendirileceği hakkındadır. Eğer kişi gayret sarf etmekle belli bir ödülü kazanacağına inanıyorsa daha fazla gayret sarf edecektir.

Dolayısıyla bekleyiş 0 ile +1 arasında değişen bir değer ile ifade edilmektedir. Eğer bir kişi belli bir gayret ile belirli bir ödül arasında bir ilişki görmezse, bekleyiş sıfır değerini alacaktır (Koçel, 1999:478). Bu teori ile Vroom iş ve görevde başarılı olmayı ödüllendirilmiş davranışların gerçekleştirdiğini savunmaktadır. Vroom bu teoriye bağlı olarak örgütsel davranışların nedenleri hakkında bazı varsayımlar ileri sürmüştür. Bunlar:

- 1-Örgütsel davranışın ortaya çıkmasında: bireyin kendi kişisel özellikleri ve çevresel şartlar etkili olur.
- 2-Her birey farklı hedef, istek ve ihtiyaçlara sahiptir. Bu nedenle bireyi motive edecek ödüllerde farklı olabilmektedir.
- 3-Bireyler kendi istedikleri ödüllere ulaştıracak alternatif davranış biçimlerinden kendi algılamalarına göre seçimde bulunurlar (Balcı ,1989 :20).

Bu teori, herhangi bir işte gösterilen başarıyı, yapılan iş karşılığında çalışana verilen ödülle ilişkilendirir. Bireyleri motive eden ödüller kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Çalışanları motive eden, başarıya ulaştıran ödüllerin kişilere göre tespitinin yapılması önemlidir.

### 2.2.1.2.2. Porter Ve Lawler’ın Geliştirilmiş Bekleyiş Teorisi

Doyumla üretkenlik arasında bir ilişkinin var olduğu sayıtlısından hareket eden Porter ve Lawler bir model oluşturmuşlardır. Yönetimsel motivasyon sorununa açıklık getirmeyi amaçlayan bu model, ödüllerin doyuma neden olduğunu ve bazen de performansın ödül ürettiği sayıtlısına dayanmaktadır. Porter –Lawler “doyumla üretkenlik arasındaki ilişki, ödül değişkeni ile kurulmaktadır” hipotezini ileri sürmektedirler. Onlara göre, iyi bir performans ödüllere yol açar, o da doyum sağlar. Model, performansın ödüle yol açtığını savunmaktadır (Aydın,1986:91).

Örgütler çalışanlarında yüksek performans oluşturabilmek için belirli kriterlere göre tespit edilmiş ödül sistemleri geliştirirler. Bu ödüllere meslekte ilerleme, ücrette artış örnek olarak verilebilir. Bu teoriye göre iki bakış açısı vardır: Bunlardan birincisi çalışanlar mevcut ödüllere ulaşabilmek için yüksek performans sergilerler. İkincisi ise ödül harici çeşitli sebeplerden dolayı gerçekleşen yüksek motivasyon sonucunda üstün performans gösteren çalışanlar mevcut ödüllere ulaşırlar yani gösterilen yüksek performans ödül üretir.

### 2.2.1.2.3. Eşitlik Teorisi

Adams tarafından geliştirilen bu teoriye göre, kişinin iş başarısı ve tatmin olma derecesi çalıştığı ortamla ilgili olarak aldığı eşitlik ya da eşitsizliklere bağlıdır. Kişi kendisinin sarf ettiği gayret ve sonucunda elde ettikleri ile aynı iş ortamında bulunan diğer kişinin sarf ettiği gayret ve elde ettiği sonuç karşılaştırılır.

İşletme üyesi çalışanlar, bağlı oldukları işletmeye girerken yazılı olmayan bir psikolojik antlaşma yaparlar. Bu, çalışanlar tarafından bilinçli olarak algılanmayabilir. Psikolojik anlaşma temelde alışveriş kuramına bağlı olarak işlev görür. Çalışanların örgütte kalmaları ancak kazandıklarının kayıplarından daha fazla olması halinde mümkündür (Balcı, 1989 :24).

Örgüt çalışanları, aynı örgüt içinde çalışan diğer insanların yapmış oldukları işleri, gösterdikleri performansları örgüte sağladıkları katma değeri, kendi performansları ile karşılaştırdıklarında, yapılan işte ve elde edilen ödülde bir eşitsizlik ve adaletsizlik söz konusu ise olumsuz bir motivasyon oluşabilir. Hatta çalışanların örgütte kalma istememeleri durumu ortaya çıkabilir.

#### **2.2.1.2.4. Amaç Teorisi**

Evdin A.Locke ve Gary P.Latham tarafından geliştirilen amaç teorisinde insanların kendileri için saptadıkları amaçları başarmanın, kendileri için ödül olacağından, işlerine bu amaçlar ile güdüledikleri görüşünü savunmaktadırlar. Locke, kendisine yüksek amaçlar saptayan ya da başkalarının kendileri için saptadığı yüksek amaçları kabul eden bireylerin, daha fazla çalışıp yüksek performans göstereceğini ileri sürmektedir (Çetinkanat,2000:28).

Amaç, başarıyı etkileyen çok önemli bir faktördür. Bireylerin işleri ile ilgili olarak belirlemiş oldukları hedefleri bulunmaktadır. Bu belirlenen hedefler bireyi yönlendirir. Belirlenen hedefe ulaşılması için birey fiziki zihni bütün enerjisini kullanacaktır(Eryılmaz, 1987:74).

Ulaşılabilecek hedefleri olan bireyler hedeflerine ulaşmak, onları gerçekleştirmek ve başarılı olmak için iyi bir şekilde motive olabilirler. Kişiler belirlemiş oldukları hedeflerine ulaşmak için çok büyük çaba gösterebilirler. Kapsam ve süreç teorileri motivasyonun farklı şekillerde gerçekleştiğini izah etmektedirler. Bu teorilere göre motivasyonun gerçekleşmesi, fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, toplumsal saygı, kendini gerçekleştirme, başarı, tanınma, takdir edilme, yetki ve sorumluluk sahibi olma, ilerleme ve yükselme imkânlarını elde etme, ücret düzeyi, özel yaşamdaki mutluluk düzeyi ve ödüllendirme ile yakından ilgilidir. Kariyer, meslekte ilerleme ya da uzmanlaşma manasına gelmektedir. Öğretmenlerin iyi bir şekilde planlanmış olan kariyerleri elde etmeleri öğretmen motivasyonunu artıracak bu da beraberinde başarıyı getirecektir.

### **2.2.2. Motivasyon Türleri**

#### **2.2.2.1.Birincil ve İkincil Gdüler**

Gdüler birincil ve ikincil güdüler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Birincil güdüler bütün canlılarda gözlenebilen biyolojik kökenli olan güdülerdir. Bu güdüler vücutta meydana gelen fizyolojik değişikliklere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Açlık, susuzluk hissi buna örnek olarak verilebilir. Bu güdüler öğrenilmemiş güdülerdir.

İkincil güdüler ise psikolojik ve sosyal temellidir. Bu yüzden bu güdülere sosyal güdülerde denilmektedir. Bu güdüler öğrenilmiş veya öğrenilmemiş olabilirler.

Sevecenlik birlikte olma isteği, sosyal onay, başarma isteği bu güdülere örnek olarak verilebilir.

### **2.2.2.2.Durumluk ve Sürekli Güdüler**

Belli bir durumun etkisi ile ortaya çıkan güdüler geçici güdülerdir. Matematik dersini sevmeyen fakat sınava gireceği için matematik dersi çalışan öğrencinin güdülenmesi geçici yani durumluk gdlenmedir. Matematik dersini seven ilgi duyan bir öğrencinin bu dersi öğrenme isteği ise sürekli güdüye örnek verilebilir.(Küçükahmet ,2001:110-111)

### **2.2.2.3. İçsel ve Dışsal Güdüler**

Bir kişi herhangi bir görevi yada işi, faaliyetin dışında bir şey elde etmek için yani yaptđđ işi ücret almak için yapıyorsa, bu durum dışsal motivasyon kavramı ile ifade edilmektedir (Murpy ve Alexander, 2000:28) .

Dışsal motivasyon araçları iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut arkadaşlık, yardımseverlik, iş arkadaşlarının ve amirin desteği gibi faktörleri içeren sosyal motivasyon boyutudur. Diğer boyutu ise iş performansını artırmak için örgüt tarafından işgörene sunulan kaynakların yeterliliği, yükselme firsatı, ek yararlar ve iş güvencesi gibi faktörleri içeren örgütsel boyuttur. (Ertan ,2008: 37)

İçsel motivasyonda çalışanlar işin kendisi tarafından motive olmaktadırlar. Burada kişinin davranışını düzenleyen dışsal kontrol yoktur. İçsel motivasyon kişinin kendi yeteneklerini ortaya koyma deneyimi olarak nitelendirilmektedir. İçsel motivasyon araçları işin doğasıyla ilgili olup, içeriğinden kaynaklanmaktadır. İşin ilgi çekici olması ,zor bir iş olması ,çalışan açısından önemi ,kişinin yetenek ve becerilerini kullanabileceği bir iş olması, kişinin performansı ile ilgili tatmin edici geri bildirimler sunması gibi faktörler içsel motivasyon kavramı ile ifade edilmektedir. (Ertan ,2008: 31)

İçsel motivasyon da bireyler yaptıkları işe ilgi ve merak duyarlar ilgi duydukları işi de zevk alarak yaparlar. Dışsal motivasyonda ise kişi yaptđđ işin sonucundan fayda elde etmek ister yani işi ücret için yapar.

## 2.3. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

Bu başlık altında, örgütsel bağlılık kavramı, örgütsel bağlılığın önemi, örgütsel bağlılığı oluşturan unsurlar, örgütsel bağlılık sınıflandırmaları ve örgütsel bağlılık sonuçlarının değerlendirilmesinden bahsedilmektedir.

### 2.3.1. Örgütsel Bağlılık Tanımları

Örgütsel bağlılık kavramı ve anlayış biçimi olarak bağlılık, toplum duygusunun olduğu her yerde var olup, toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimidir. Kölenin efendisine, memurun görevine, askerin yurduna sadakati anlamındaki bağlılık, eski söyleyiş biçimiyle sadakat, sadık olma durumunu anlatmaktadır. Genel olarak söylenirse bağlılık kavramı, en yüksek derecede bir duygudur. Bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma, kendimizden daha büyük gördüğümüz bir şeye karşı bağlılık gösterme ve yerine getirmek zorunda olduğumuz bir sorumluluğu anlatır (Balay ,2000:16).

Örgütsel bağlılık, bir kimsenin örgütün amaç ve değerlerine taraflı ve etkili bağlılığıdır. Bu bağlılık, araçsal bir değerden öte, kişinin rolünü, salt örgütün iyiliği için örgütün amaç ve değerlerine ilişkili olarak yapmasıdır. Örgütsel amaçlara bağlılık, belli bir rolün başarı derecesini nitelik ve nicelik yönünden artırarak devamsızlığın ve iş gücü devrinin azalmasına katkıda bulunur. Ayrıca bireyi, örgütsel yaşam ve en üst düzeyde sistem başarısı için gerekli birçok gönüllü eyleme yöneltir. Yöneticilerin çoğu, işgörenlerin artan beklentilerini karşılamada başarısız olmaktadır. Normal koşullardaki beklentileri bile tam olarak karşılanamayan işgörenlerden, çok fazla beklenti içinde olmak, işgörenlerin bağlılığını azaltmakta stres ve tükenmişliğe sebep olmaktadır (Balay,2000:3-4).

Yüksek yeterliğe sahip, fakat düşük bağlılık tutumu besleyen örgüt çalışanları işleri yapmada yeterli ve istekli olamazlar. Gönüllü çalışanlar, duygusal bağları nedeniyle örgüte yüksek düzeyde bağlılık gösterir ve işin ekonomik öneminden çok anlamı ile ilgilienirler (Balay,2000:2).

Wiener'e göre örgütsel bağlılık, örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamıdır. Kiesler 'in tanımına göre örgütsel bağlılık bireyin belli bir hareket tarzına ve çevresindeki kişilere bağlılık duyması ile, belli davranışlara yönelmede kişinin kendisini taahhüt altına koymasındır. Biggart ve Hamilton sosyal örgüte ve örgütsel role bağlılık olarak tanımlamışlardır.



Schwenk, kişinin belli bir hareket tarzına bağlılığı, açık bir ödül veya ceza olmasa bile yapılanı sevme ve ona devam etme isteği şeklinde tanımlamıştır. Gaertner ve Nollen ise örgütte kalma isteği duyarak, örgütün amaç ve değerleriyle, birincil hedef olarak maddi kaygılar gütmeksizin özdeşleşme olarak tanımlamaktadırlar. Türkiye’ de yapılan çalışmalarda örgütsel bağlılık ve örgütsel adanmışlık eş anlamlı bir şekilde kullanılmaktadır (Balay,2000:16).

Örgütsel bağlılık kavramı yeni bir kavram değildir. Örgütsel bağlılığın birçok tanımı yapılmıştır. Bunlardan birinde Leong, örgütsel bağlılığı, kişinin belli bir örgüt ile girdiği kimlik birliği ve bağlılığın birleşik gücü olarak tanımlanmaktadır. Davis ve Newstroom örgütsel bağlılık tanımını, çalışanın örgütü ile girdiği kimlik birliğinin derecesi ve örgütün aktif bir üyesi olmaya devam etmeye istekli olma şeklinde ifade etmişlerdir. (İnce ve Gül, 2005:2)

Yukarıda yapılan tanımlardan esinlenerek örgütsel bağlılığın tanımını kısaca işgörenlerin örgütte kalmak istemeleri, örgütün çıkarı ve başarısıyla özdeşleşme ve işgörenin örgüte karşı olan sadakati ile açıklayabiliriz.

### **2.3.2. Örgütsel Bağlılığın Önemi**

Bağlılığa ilişkin araştırmaların geçmişi 1950'lere kadar uzanmaktadır. Becker'in (1960), Etzioni'nin (1961), Kanter(1968) ve Sdunder's'in (1976) çalışmaları, bağlılıkla ilgili verileri toplamada araştırmacılara yön veren çalışmalardır. Bağlılık kavramı 30 yıldan bu yana; kariyer, organizasyon, moral, iş, görev, ile ilgili yan faydalar ile ilgili kavramların terminolojisinde kullanılmaya başlanmıştır ( Aktaran: Kahveci, 2010: 24).

Teknolojinin geliştiği küreselleşmenin meydana geldiği, bilgi ve ürün teknolojisinin geliştiği dünyamızda, her sektörde yer alan örgütlerde bu gelişmelere uyum sağlamak durumunda kalmıştır. Bu gelişmeler örgütleri, güçlü rekabet yarışına maruz bırakmıştır. Dolayısıyla da işverenler, rekabet edebilmek ve yüksek derecede örgütsel amaçlara ulaşmak ve örgütlerini yaşatabilmek için işgörenlerin iş doyumunu iyileştirme ve onların örgütsel bağlılıklarını güçlendirme meseleleri ile ilgilenmek zorunda kalmışlardır. Çünkü nitelikli, yüksek motivasyona sahip, çalıştığı örgüt ve mesleği ile özdeşleşmiş işgörelere sahip olma, örgütlerin ve yöneticilerin en önde gelen konularından biri haline gelmiştir (Al, 2007: 33).

Örgüt çalışanlarının örgüte bağlılığı gönüllülük temeline dayanmakta olduğundan bu emirle gerçekleşecek bir davranış değildir. Örgüte olan bağlılığı, insanlar isteyerek gösterdiğinde önemlidir. Davranışı tekrarlama sıklığı, davranışı zorladıkça düşer. Her örgüt, işgörenlerinin örgütsel bağlılığını arttırmak ister, dolayısıyla, sürekli değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilmek örgütün varlığını sürdürmesi için önemlidir. Örgütün varlığını sürdürmesi büyük ölçüde örgüt çalışanlarının örgüte olan bağlılıklarının sağlanmasıyla gerçekleşecektir. (Aydoğdu, 2008: 9).

### **2.3.3.Örgütsel Bağlılığı Oluşturan Unsurlar**

Örgütsel bağlılığın yapısına ilişkin olarak genel kabul görmüş yaklaşım Allen ve Meyer'in 1990 yılında geliştirmiş oldukları, örgütsel bağlılığın psikolojik yönüne dikkat çeken üç boyuttan oluşan modeldir. Bu modelde örgütsel bağlılık, duygusal, devam ve normatif bağlılık olarak ele alınmıştır.

Duygusal Bağlılık bireylerin örgüt ile olan ilişkilerine odaklanmaktadır. Duygusal bağlanma, örgütte en fazla ilgi gören bağlılık unsurudur. Duygusal Bağlılık kavramı bireyin kendi değer ve hedeflerinin, örgütün değer ve amaçları ile ne derece uyum gösterdiğini kapsamaktadır. Duygusal bağlılık, çalıştığı örgüte güçlü bir biçimde bağlanan bireyin, örgüt ile özdeşleşmesi, örgüte dahil olması ve örgütün bir üyesi olmaktan gurur duyması ve bu nedenle örgüt için daha fazla çaba göstermesi durumudur. Devam Bağlılığı işgören, örgüte fazlasıyla zaman ve çaba harcadığını, yatırım yaptığını ve bunun sonucunda da örgütte kalmasının bir zorunluluk olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla işgöreni örgütte tutan etken maddi unsurlardır. Örgüte devam bağlılığı yönünde ilgi duyan işgören örgütten ayrıldığında daha az seçeneğinin olduğu kanısındadır. Normatif Bağlılık ise örgütsel bağlılığın ahlaki boyutunu temsil eder. Normatif bağlılık durumunda olan işgören örgütte kalmanın bir zorunluluk olduğuna inanmaktadır(Kahveci, 2010:25).

### **2.3.4. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları**

Örgütsel bağlılık alan yazını sınıflandırması genel olarak bağlılığın araçsal/hesapçı ve bunun karşıtı olan normatif veya moral bağlılık şeklindedir. Bu sınıflandırmaların dışında farklı bağlılık ayrımlarının varlığı da mevcuttur. Örgütsel

bağlılık sınıflandırmaları üzerine geliştirilmiş birçok teori vardır: Bu teorilerin bazılarında aşağıda bahsedilmiştir.

#### **2.3.4.1. Etzioni'nin Sınıflandırması**

Etzioni örgütsel bağlılığı, üyelerin örgüte bağlılıkları bakımından üçe ayırmaktadır. Buna göre en olumsuz uçta negatif-yabancılaştırıcı (alienative),ortada Nötr-hesapçı ve en olumlu uçta ise pozitif moral bağlılık vardır. Yabancılaştırıcı bağlılık, birey örgütü cezalandırıcı veya zararlı gördüğü zaman meydana gelirken; nötr veya hesapçı bağlılıkta bireyler bağlılık düzeylerini, güdülerini karşılayacak şekilde ayarlayabilirler. Moral bağlılık ise, standartlar ve değerler içselleştiğinde ve bağlılık göreceli olarak ödüldeki değişmelerden etkilenmediği zaman gerçekleşir ( Balay, 2000:19-20).

Schein 'e göre yabancılaştırıcı bağlılıkta kişi, psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamasına rağmen, üye olarak kalmaya zorlanırken, Nötr-hesapçı bağlılıkta kişi, verilen ücrete karşılık olarak günde çıkarılması gereken iş normuna uygun ölçüde bir bağlılık ortaya koymaktadır. En olumlu uçta yer alan pozitif-moral bağlılıkta ise birey, örgütün amacını ve örgütteki işini özde değerli saymakta ve işi, her şeyden önce ona değer verdiği için yapmaktadır. Gerçek hayattaki mevcut örgütlerin bir çoğu bu ayırımların bir sentezini içermektedir (Balay,2000:20).

Bu teoriye göre örgüte bağlılık duymayan kişinin örgüte yabancılaştığı ama yine de bu yabancılaşmaya rağmen kişinin örgütte kalmaya devam etmesi yapacak başka bir işinin olmayışından kaynaklanabilir. Hesapçı olarak adlandırılan bağlılık ise çalışanın örgütten beklediği çıkarı sağladığı zaman gerçekleşir. Bu durumda örgütte çalışandan örgüte katkı yapmasını beklemektedir. Kısacası hesapçı bağlılıkta kişi ve örgüt arasında karşılıklı bir çıkar elde etme söz konusudur. Moral bağlılık ise çalışanın örgütün değerlerini özümseyerek tamamen örgütün faydasına dönük çaba harcaması şeklinde gerçekleşen bir psikolojik bağlılıktır.

#### **2.3.4.2. Wiener'in Sınıflandırması**

Wiener araçsal motivasyon (araçsal bağlılık) ve örgütsel bağlılık (normatif-moral bağlılık) ayırımına dayanan modelin kurucusudur. Wiener'e göre araçsal motivasyon, hesapçı, yararcı, kendi çıkarlarına dönük olmayı ifade ederken; normatif – moral bağlılık ise değer veya moral temeline dayanan motivasyon ile

gerçekleşmektedir. Bu moral ve normatif inançlar, içselleşmiş baskılar yaratmak suretiyle kişinin örgütsel amaç ve çıkarları karşılayacak biçimde davranmasını sağlar. Araçsal güdüleyici eylemler kişinin kendi çıkarlarına dönük olan eylemleri kapsarken, normatif güdüleyici eylemler ise örgütsel eğilimli özellik taşımaktadır.

Bu bağlılık türüne değişimsel bağlılık adı da verilmektedir. Bu bağlılık türünde örgüt işgörenin bazı güdülerini doyururken karşılığında, işgörenden örgüte katkı sağlamasını beklemektedir. Bu değişimde yani işgörenin sağlayacağı yarar ile örgütün işgörenden beklediği katkı oranı dengede olduğu veya işgörenin lehine olduğu sürece işgören, örgütten ayrılmayacak ve örgüte bağlılık duyacaktır. (Balay, 2000: 20-21).

#### 2.3.4.3.Meyer ve Allen'in Sınıflandırması

Allen ve Meyer, örgütsel bağlılık alan yazınında ele alınan farklı sınıflandırmaların temelde üç ana ögeye dayandığından bahsetmektedirler. Bu ögeler duygusal bağlanma, devam bağlılığı ve normatif bağlılıktır.

**Duygusal Bağlılık:** Bireylerin duygusal bağlılığı anlamına gelmektedir. Bireyin örgütsel objelere sarılmasını ve özdeşleşmesini ifade eder. Duygusal bağlılık çalışanın örgüte bütünleşmesidir. Duygusal bağlılık, çalışanların örgütsel amaç ve değerleri kabullenmesini ve örgüt yararına olağanüstü çaba harcamalarını içermektedir (İnce ve Gül, 2005: 39).

**Devam Bağlılığı:** Örgütten ayrılmanın maliyetinin farkında olmaktır. Devam bağlılığı örgütten ayrılmanın zararının çok fazla olacağını düşünüp örgüt üyeliğini sürdürmektir. Buna göre devam bağlılığı işgörenin bir örgütteki yatırımları, örneğin kıdemi ve yararlanmaları, oradan ayrılmanın maliyetini çok yüksek tutuyorsa çalışan kişi o örgüte bağlanır (İnce ve Gül, 2005: 40).

**Normatif Bağlılık:** İşgörenlerin örgütlerine karşı duydukları sorumluluk hakkındaki inançlarını göstermektedir. Duygusal bağlılıkta, bu örgütte kalmak istiyorum düşüncesi hakimken, normatif bağlılıkta bu örgütte kalmalıyım düşüncesi hakimdir. Bu bağlılık türünde birey, örgütte kalmaya mecbur olduğunu düşünmektedir (İnce ve Gül, 2005: 41).

#### 2.3.4.4. O'Reilly ve Chatman Sınıflandırması

Örgütsel bağlılığı, kişinin örgütüne olan psikolojik bağlılık şeklinde değerlendiren O'Reilly ve Chatman bir örgüte olan bağlılığı üç boyutta ele almaktadırlar. Bu boyutları kısaca şöyle özetlenebilir.

**1- Uyum:** Uyum halinde çalışan kişi yaptığını yapmak zorunda olduğu için yapmaktadır. Kişinin örgüte olan bağlılığı yüzeysel bir bağlılıktır. Uyumda bireyin, zorla uyması söz konusudur. Birey bir eylemi, gerçekte inandığı için değil belli cezaları savuşturma ve belli kazanımları yani ödülleri elde etme istemesinden dolayı gerçekleştirir. Uyum, seçme imkânı vermez; birey yapması gerekenleri denetim altında, güvensiz bir ortamda yapmak zorunda kalır.

**2- Özdeşleşme:** Bağlılığın ikinci aşaması olup bireylerin örgüte ve çalışanlarına yakın olma isteklerine bağlıdır. Özdeşleşmede birey başkalarının etkilerini, kendini tanımlamaya imkân veren ilişkilerin (kendinin farkına varılıp değerli bulunması gibi) kurulma ve sürdürülmesi karşılığında kabul eder. Özdeşleşmede, başkalarının hareket ve davranışları, başkalarıyla ilişkiye girmek ve bunu sürdürmek amacıyla benimsenir. Özdeşleşmede, bireye hoşnutluk veren, ancak kaybolma olasılığı yüksek olan bir çekicilik vardır. Doğaldır ki bu çekiciliğin korunmaya ihtiyacı vardır. Şu da unutulmamalıdır ki özdeşleşme bireye hoş gelir, ancak onu sorumluluk altında bırakır. Kısaca özdeşleşme, bireyin, değer verdikleriyle karşılığında örgütü ile bir anlamda bir kişilik bütünleşmesine girmesidir. Özdeşleşen birey örgütünden gurur duyar.

**3-İçselleştirme:** Bağlılığın son aşaması olup birey ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumunu ifade eder. İçselleştirme, bireyin değerlerinin örgütsel değerlerle uyum içinde olması ve örgütsel değerlerin bireyin tutum ve davranışlarında etkili olmasıdır. Bu aşamada bireyin, örgütün değerlerini gerçekten kişisel değerleriyle uyumlu ve ödülleyici görmesi söz konusudur. İçselleştirme bir kere gerçekleştikten sonra, bireyin yeni etki kaynaklarıyla etkilenmesi gerekmez. Ne var ki içselleştirme, uzun zaman gerektirir. İçselleştirmede bireyin, örgütün değer ve normlarını, kendi değer ve normları olarak, zorlama olmaksızın içten kabulü ve benimsemesi söz konusudur. Bu haliyle de içselleştirmede normatif bağlılık vardır (Mercan,2006: 12-14).

### **2.3.4.5. Katz ve Kahn Sınıflandırması**

Katz ve Kahn bir örgüt ortamında kişileri, bağlılık duymaya yönelten farklı ödüllere dayalı devreler olduğunu ileri sürmüşlerdir. İşgörenlerin sistem içindeki eylemleri, hem iç ödüller hem de bazı dış ödüllerin birleşiminin bir sonucudur. İç ödüller anlatımsal devreyi, dış ödüller ise araçsal devreyi ifade eder. Bu ayırım, kişilerin bağlılığının niteliğini belirtir. İçsel bakımdan ödüllendirici olduğu durumlarda anlatımsal devre söz konusudur. Çünkü eylem, sistem içindeki kişilerin değer ve gereksinimlerini doğrudan anlatır. Ücret gibi dış ödüllerin motivasyonu arttırıcı olduğu durumlarda araçsal devreden bahsedilir ( Mercan, 2006: 13-14).

### **2.3.4.6. Buchanan Sınıflandırması**

Buchanan bağlılığı, örgütün amaç ve değerlerine adanma olarak değerlendirmekte ve bu bir kimsenin, rolüne, araçsal bir değerden ayrı olarak örgütün kendi iyiliği için bağlılık duyması şeklinde yorumlamaktadır. Buchanan örgütsel bağlılığı üç gruba ayırmaktadır:

1- Özdeşleşme: Kişinin, örgütün amaç ve değerlerini kendisinin amaç ve değerleri olarak benimsemesidir.

2-Sarıлма: Kişinin, iş rolünün gerektirdiği eylemleri psikolojik olarak bağlılık duymasıdır.

3-Sadakat: örgüt için duygusal hisler besleme ve ona içten bağlılık göstermedir.

### **2.3.4.7. Mowday'ın Sınıflandırılması**

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 (Zeyrek, 2008: 55).

### 2.3.4.8. Kanter'in Sınıflandırması

Kanter'e göre bağlılık iki farklı sistem içerisinde ortaya çıkmaktadır. Bu sistemler sosyal ve kişilik sistemidir. Sosyal sistemlerde kişilerin bağlılıkları, sosyal kontrol, grup birliği ve sistem devamlılığı olmak üzere üç temel alandan oluşur. Kişilik sistemi ise bilişsel, duygusal ve normatif yönelimlerden oluşmaktadır.

Kanter, örgüt tarafından üyelere empoze edilen davranışsal taleplerin farklı bağlılık türlerinin ortaya çıkmasına sebep olduğunu savunmakta ve bu taleplerin üç değişik bağlılık oluşturduğunu söylemektedir. Bunlar; devama yönelik bağlılık, kenetlenme bağlılığı ve kontrol bağlılığıdır.

Devama yönelik bağlılık, kişinin üyeliğini sürdürerek örgütte kalması ve örgütün sürekliliğine kendisini adanmasıdır. Diğer bir ifade ile bir üyenin örgütün kalıcılığını sağlamaya kendisini adanmasıdır. Bu durum örgütten ayrılmanın maliyetinin, kalmanın maliyetinden daha büyük olduğu fikrine dayanmaktadır. Kanter devama yönelik bağlılığın özveri ve yatırım olmak üzere iki unsuru olduğunu belirtmektedir. Özveri diğer adıyla fedakârlık, örgüte üye olabilmek için değerli bulduğu şeylerden vazgeçmesidir. Kişinin böyle bir özveride bulunması halinde üyeliğini sürdürme konusundaki duyarlılığı ve motivasyonu artacaktır. Yatırım ise, kişinin kaynaklarını örgüte bağlaması ve dolayısıyla örgütle bir çıkar ilişkisine girmesidir. Kişi örgütte kalmak için katlandığı maliyetler karşılığında bazı kazançlar elde etmeyi beklemektedir.

Kenetlenme bağlılığı önceki sosyal ilişkilerden feragat etme veya gurubun kenetlenmesini kolaylaştırıcı simge, sembol ve törenlere katılım gibi vasıtalar aracılığı ile bir örgütteki sosyal ilişkilere bağlanma olarak tanımlanmaktadır. Kenetlenme bağlılığı kısaca kişinin bir gruba ve bu gruptaki ilişkilere bağlılığı şeklinde de ifade edilebilir.

Kontrol bağlılığı ise grup ve örgüt üyelerinin liderin emir ve kurallarını devam ettirmesi olayıdır. Kontrol bağlılığı kişinin örgüt normlarına bağlı olmasıdır. Bu bağlılık türü, örgüte karşı olumlu normatif yönelimleri içermektedir.

Kanter'in geliştirdiği bu bağlılık türlerinin farklı sonuçları bulunmaktadır. Devama yönelik bağlılığın olduğu örgütlerde üyelerin örgütte kalma ihtimalleri daha yüksektir. Kenetlenme bağlılığının yüksek olduğu örgütlerde örgüte dışarıdan

gelebilecek tehlikelere karşı savunma gücü daha fazladır. Kontrol bağlılığının yüksek olduğu örgütlerde ise üyeler kendi değer ve normlarıyla örgütün değer ve normlarını uyum içinde bulmaktadırlar. (İnce ve Gül, 2005: 31–32).

#### **2.3.4.9. Penley ve Gould'un Sınıflandırması**

Penley ve Gould yaklaşımı temelde Etzioni'nin sınıflandırmasına dayanmaktadır. Penley ve Gould, ahlaki, çıkarıcı ve yabancılaştırıcı katılım veya bağlılık modelinin örgütsel bağlılığı açıklamak bakımından oldukça uygun olduğunu, ancak bu modelin bazı nedenlerden dolayı yeterince ilgi görmediğini söylemektedirler. Kendilerinin yaptığı sınıflandırmada bağlılığı üç boyutta ele almaktadırlar. Bunlar: ahlaki bağlılık, çıkarıcı bağlılık ve yabancılaştırıcı bağlılıktır.

Ahlaki bağlılık, örgütsel amaçları kabullenme ve onlarla özdeşleşmeye dayanmaktadır. Bu bağlılık türünde kişi kendisini örgüte adanmakta örgütün başarısından ve başarısızlığından kendini sorumlu tutmaktadır.

Çıkarıcı bağlılık, alış-veriş temeline dayanmaktadır. Çalışanların ortaya koydukları katkılar karşılığında ödül ve teşvikler beklemelerini esas almaktadır. Bu bağlılık türünde örgüt belli hedeflere ulaşmak için bir araç olarak görülmektedir.

Yabancılaştırıcı bağlılık ise, kişinin örgütün iç çevresi üzerinde kontrolünün bulunmadığı veya alternatif iş imkânlarının bulunmadığı konusundaki algılamalarına dayanmaktadır. Dolayısıyla örgütüne karşı yabancılaştırıcı bir bağlılık hissi ile bağlı olan birey, örgüt tarafından sunulan ödül ve cezaların performansı ile orantılı olarak değil, rastgele verildiğini düşünmektedir. Bütün bu duygular kişide, örgütte kapana kısıldığı hissini yerleşmesine sebep olur (İnce ve Gül ,2005: 36-37).

#### **2.3.4.10. Staw ve Salancik'in Sınıflandırması**

Bu yaklaşımı Staw tutumsal bağlılık kavramı ile ifade etmiştir. Staw, tutumsal yaklaşıma göre örgütsel bağlılığın tanımlanması durumunda, iş göreninin bağlılığı algılamasındaki psikolojik sürecin gözden kaçırabileceğini ileri sürmüştür, Salancik'e göre örgütsel bağlılık: İş görenin davranışlarına ve davranışları aracılığı ile faaliyetlerini ve örgütte olan ilgisini güçlendiren inançlarla bağlanma durumudur. Bağlılık, iş görenin davranışlarına bağlanması sonucu ortaya çıkar ( Zeyrek, 2008: 57).



Genel olarak yukarıda bahsedilen bu bağıllık teorileri, örgütsel bağıllığın farklı düzeylerde gerçekleştiğini savunmaktadırlar. Örgütsel bağıllığın gerçekleşme düzeyi üç aşamada ele alınacak olursa bunlardan birincisinde kişi kendisini, psikolojik olarak örgüte bağlı hissetmediği halde, yapacağı başka bir iş olmadığından dolayı örgütte kalmaya devam edebilir. İkinci tür bağıllıkta ise bağıllıkta kişi, verilen ücrete karşılık olarak günde çıkarılması gereken iş normuna uygun ölçüde bir bağıllık ortaya koymaktadır. Üçüncüsünde ise birey, örgütün amacını ve örgütteki işini özde değerli saymakta ve işi, her şeyden önce ona değer verdiği için yapmaktadır. Ayrıca örgütsel bağıllık işgörenlerin sistem içindeki eylemleri sonucunda elde edecekleri iç ve bazı dış ödüllerin birleşimi ile de gerçekleşir. Örneğin öğretmen kariyer basamakları uygulamasının mevcut durumda öğretmenlere kazandırdığı maddi ödüller örgütsel bağıllık oluşturma noktasında olumlu etki yapabilir.

### **2.3.5.Örgütsel Bağıllık Faktörleri**

Örgütsel bağıllığı etkileyen faktörler konusunda farklı yöntemler kullanılarak birçok çalışma yapılmıştır. Schwenk bu faktörleri şu başlıklar altında incelemiştir: geçmişteki iş yaşantıları ve tecrübeleri, kişisel-demografik faktörler, örgütsel-görevsel faktörler ve durumsal faktörlerdir (İnce ve Gül, 2005: 57).

#### **2.3.5.1. Kişisel ve Demografik Faktörler**

Örgütsel bağıllık ile kişisel ve demografik faktörler arasında çok güçlü ilişkiler bulunmaktadır. Eldeki bulgular baba mesleğinin bile mesleğe bağıllığı etkilediğini ortaya koymaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik statüsü ile mesleki normlara bağıllık arasında doğrudan var olan bir ilişki söz konusudur. Örneğin mavi yakalı işçiler, beyaz yakalıların tersine iş örgütünü, doyum ve ödülün önemli bir kaynağı olarak algılamaktadırlar (Balay, 2000:55).

Ayrıca kıdem, cinsiyet ve ırk gibi demografik özelliklerinde sistematik olarak örgütsel bağıllık faktörleriyle ilişkisi tespit edilmiştir. Farklı cins ve ırktan olan çalışanlar arasında bulunma düşük psikolojik bağıllığı, daha düşük düzeyde örgütte kalma isteğini ortaya çıkarmaktadır. Buna karşın kıdem faktöründeki farklılık yani bireyin farklı kıdemlere sahip işgörenler arasında çalışması bireyin üst düzeyde bir psikolojik bağıllığa sahip olmasına ve örgütte daha fazla kalma istemesine sebep olmaktadır (Balay, 2000: 55).

Örgüt çalışanlarının çoğunluğunun kadın ya da erkeklerden oluşması, örgüt çalışanlarının yaşı, kişinin örgütte geçirdiği çalışma süresi yani kıdemi, çalışanların eğitim durumu örgütsel bağlılığı etkileyen demografik faktörler arasında gösterilebilir.

### **2.3.5.2.Örgütsel ve Görevsel Faktörler**

Bu faktörler, iş ve çalışma hayatına dönük değerleri kapsamaktadır. Örgütsel bağlılık örgütsel faktörlerle yakından ilişkilidir. Örgütsel bağlılığı etkileyen örgütsel faktörler; işin niteliği ve önemi, yönetim tarzı, karar alma sürecine katılma, iş grupları, örgütsel kültür, rol çatışması, astların beceri düzeyi, işe odaklanma, görev kimliği ve örgütsel ödülleri gibi değişkenlerdir (İnce ve Gül, 2005: 70).

### **2.3.5.3. Durumsal Faktörler**

Bireyin örgüte girmeden önceki genel bağlılık eğilimi ve o ana kadar olan yaşantıları belli bir oranda ön bağlılık çerçevesi oluşturmaktadır. Üst düzeydeki bir ön bağlılığın örgüte yararı olmakla birlikte, belli koşullar altında bu durumun, gerçekte düşük bağlılık tohumları saçtığı görüşü ileri sürülmektedir. İnsanların örgütsel bağlılığa ilişkin durumsal tepkilerini kestirmeyi öneren üç yaklaşımdan bahsedilebilir(Balay, 2000:65).

1-Araçsal Kestirim: Bu yaklaşıma göre insanların örgütle tanışmalarında temelde ödeme, ilerleme, adaletli yönetim, insanca davranış gibi beklentileri karşılama ile ilgilienirler. Kişilerin bağlılık düzeyindeki değişimler büyük oranda örgütle tanışma esnasında yukarıda bahsedilen beklentilerin karşılanıp ya da karşılanmamasıyla yakından ilişkilidir.

2-Benzeyiş Kestirimi: Bireylerin önceki tutumları, onları önceki tutumlarına uygun tepki verecek şekilde yönlendirmektedir. Eğer insanlar karşılaşma algılarını, önceki bakış açılarına uydurmaya çalışırlarsa, önceki bağlılık düzeyleri ile karşılaşmaya verdikleri tepkilerin uygunluğu arasında olumlu bir ilişki olmalıdır. Örneğin daha önce az bağlılık gösterenler örgütle alakalı olumsuz bir durumla karşılaştıklarında daha olumsuz bir tepkide bulunurlar. Önceden daha çok bağlılık duyanlar ise söz konusu durumda aynı tepkiyi gösterememektedir.

3-Adaletin Grup-Değer Kestirimi: Bu yaklaşıma göre yüksek ön bağlılığı olan insanlar, örgütle olan karşılaşmaları boyunca kendilerine adaletsiz davranıldığını hissettikleri zaman buna tepki gösterirler.

#### 2.3.5.4. Diğer Faktörler

Örgütsel bağlılığı belirleyen başka faktörlerde mevcuttur. Bu faktörlerden özellikle iş pazarı koşulları önem taşımaktadır. Çünkü iş pazarındaki daha sınırlı iş fırsatları algısı, örgüte daha yüksek düzeyde bir bağlılıkla sonuçlanmaktadır. Bağlılık iş örgütünün büyüklüğü işgörenlere sunulacak iş koşulları, olanakları ve ödülleriyle de yakından ilişkilidir. Bütün bunlarda olacak iyileşme işgörenin örgüte olan bağlılığını artıracaktır. Ayrıca İş görenlerin kazanç düzeyi veya kendilerine yapılan ödeme de, örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Balay, 2000:69).

2005 yılında çıkarılan yönetmelikle uygulamaya konulan Öğretmen kariyer basamakları ile ilgili Demirel'in 2009 yılındaki "Öğretmen Kariyer Basamaklarının Değerlendirilmesi" adlı çalışması, Deniz'in 2009 yılında yapmış olduğu "Kariyer Basamakları Uygulamalarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi" isimli çalışması ve Zeyrek'in 2008 yılında yapmış olduğu "Kariyer Basamakları Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki" isimli çalışması alan yazındaki önemli araştırmalardır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analizi ve kullanılan istatistiksel işlemler bulunmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye imkân verecek şekilde yapılmak zorundadır. İlişkisel çözümlenme iki türlü yapılabilir. Bunlar: Korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 1999,81). Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Elazığ ilinde 2010–2011 öğretim yılında eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Elazığ ilinde bu öğretim yılında faaliyet gösteren 334 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 3956 öğretmen bulunmaktadır (www. elazig.meb.gov.tr). Araştırmada küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda 2010–2011 öğretim yılında Elazığ'da merkez ilçede bulunan tesadüfî örnekleme yoluyla 7 ilköğretim okulu, bağlı ilçelerden ise birer ilköğretim okulu olmak üzere toplam 17 ilköğretim okulu küme örnekleme alınmıştır.

**Tablo 1. İlköğretim Okullarına Gönderilen ve Gelen Ölçeklerin Sayısı**

İlçe	Okul	Verilen Ölçek	Alınan Ölçek
Ağın	Öğretmen Abdullah Lütfü İlköğretim Okulu	25	18
Alacakaya	Alacakaya İlköğretim Okulu	25	12
Arıcak	Arıcak ilköğretim Okulu	25	12
Baskil	Vakıfbank İlköğretim Okulu	35	28
Karakoçan	Nuri Özalın İlköğretim Okulu	60	44
Keban	Atatürk İlköğretim Okulu	20	14
Kovancılar	Eti Holding ilköğretim Okulu	40	24
Maden	Atatürk İlköğretim Okulu	25	18
Palu	Atatürk İlköğretim Okulu	25	16
Sivrice	Cumhuriyet YİBO	40	23
Merkez	İsmet Paşa İlköğretim Okulu	70	53
Merkez	Murat İlköğretim Okulu	50	38
Merkez	Şair Hayri İlköğretim Okulu	50	45
Merkez	Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	35	24
Merkez	Koç İlköğretim Okulu	25	16
Merkez	Hilalkent İlköğretim Okulu	25	14
Merkez	Yazıkonak İlköğretim Okulu	35	28
Toplam	17	610	427

Ölçeğin uygulandığı 17 ilköğretim okuluna toplam 610 adet ölçek gönderilmiştir. Bu ölçekler katılımcılar tarafından doldurulmuş ve değerlendirilebilir toplam 427 ölçek geri dönmüştür. Değerlendirmeye alınan bu ölçekler evrenin %10,79'unu oluşturmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Bu bölümde kariyer basamakları ölçeği, motivasyon ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeğinin hazırlanması ve geliştirilmesi aşamalarından bahsedilmiştir

#### **3.3.1.Kariyer Basamakları Ölçeği**

“Kariyer Basamakları Ölçeği” hazırlanırken kariyer ile ilgili literatür taranmış, 30.08.2005 tarihli resmi gazetede yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinden faydalanarak ölçek maddeleri geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için il merkezinde ve ilçelerde görev yapan toplam 86 öğretmene uygulanmıştır. Geri dönen ölçeklerin güvenilirliği için iç tutarlılığa bakılmıştır. Tüm test maddelerinin güvenilirliği için Crombach Alpha ,717 hesaplanmıştır. Bu güvenilirlik katsayısı, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ek-1 de görülen anketin ilk bölümünde ölçeğe cevap veren katılımcıların kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, görev, hizmet yılı, çalışılan okuldaki hizmet yılı, çalışılan yerleşim birimi ) yer almaktadır. Ölçeğin diğer bölümü ise Likert tipinde hazırlanmış olup katılımcılardan önermeleri Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1) derecelerinde cevaplamaları istenmiştir. Sekiz madde olarak geliştirilen “Kariyer Basamakları Ölçeği”nden pilot uygulama sonucu elde edilen verilere Varimax rotasyonu uygulanmıştır. Bir maddenin tutulması için ölçütler faktör yükünün en az ,35 ya da daha yüksek olması şeklinde belirlenmiştir. Birinci Varimax rotasyonu sonucu madde yükü 35' in altında kalan 7. ve 8. maddeler çıkarılmıştır. Ölçekte kalan maddelere tekrar Varimax rotasyonu uygulanmış faktör yükü , 35'in altında olan maddeye rastlanmamıştır.

#### **3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği**

Araştırmada kullanılan Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Wasti (2000) tarafından geliştirilen bir ölçektir (aktaran: Ertan, 2008: 93). Ertan'ın (2008) doktora tezinde kullanmış olduğu bu anketi, mevcut araştırmada kullanabilmek için hem Wasti'den hem

de Ertan'dan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Toplam 22 ifadeden oluşan üç boyutlu örgütsel bağlılık anketinde ilk sekiz ifade duygusal bağlılık, 9-15. ifadeler devam bağlılığı ve 16-22. ifadeler normatif bağlılık ile ilgilidir.

Ayrıca ölçekte yer alan değişkenlere yönelik faktör analizi yapılmamıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Daha önce birçok çalışmada kullanılan ve faktör analizleri yapılan ve aynı yapıyı ölçen soruların bir araya toplanmış olması ve her bir değişkenin yer aldığı faktör grubunun belli olmasından dolayı ölçekte yer alan değişkenlere yönelik faktör analizi yapılmamıştır (Ertan , 2008:95).

### **3.3.3. Motivasyon Ölçeği**

Motivasyon ölçümünde Mottaz'ın (1985) iki boyutlu ölçeğini doktora çalışmasında kullanan Ertan'dan (2008) bu ölçeğin bu araştırmada kullanabilmesi için e-posta yoluyla izin alınmıştır. 24 maddelik bu ölçeğin ilk dokuz maddesi içsel motivasyonu ölçmeye yönelik maddelerden oluşmakta olup, diğer maddeleri ise (10-24.maddeler) dışsal motivasyonu ölçmeye yöneliktir( Ertan , 2008: 93).

### **3.4. Verilerin Toplanması**

“Kariyer Basamakları Ölçeği” , “Motivasyon Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” uygulanmadan önce Elazığ Valiliği'nden 12.05.2011 tarih ve 605-01/13565 sayılı uygulama izni alınmış sonra Elazığ merkez ilçe dâhil olmak üzere bütün ilçelerden seçilen ilköğretim okullarına ölçekler araştırmacı tarafından dağıtılmış ve toplanmıştır. Ölçeklerin dağılımı ve toplanması 15 Mayıs – 01 Haziran 2011 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde toplam 610 ölçek dağıtılmış, bu ölçeklerden 575 tanesi geri dönmüştür (%94,26). Geri dönen ölçeklerden 148 tanesi değerlendirme kapsamı dışında tutulmuş (%25,73), 427 ölçek değerlendirme kapsamına alınmıştır (%74,26).

### **3.5. Verilerin Analizi**

“Kariyer Basamakları Ölçeği” , “Motivasyon Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nde yer alan faktörlerin ortalamaları, faktörler bazında; cinsiyet değişkeni

açısından grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığı amacıyla t testi ve Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Varyansların eşitliği durumunda t testi, varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi yapılmıştır. Branş, yaş, eğitim durumu, okulun bulunduğu yerleşim birimi, hizmet süresi, çalışılan okuldaki hizmet süresi ve görev değişkenleri bakımından ortalamalar arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığı amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Varyansların eşit varsayıldığı durumda tek yönlü varyans analizi, eşit varsayılmadığı durumlarda Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır. Kariyer basamakları, motivasyon ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson Korelasyon Kat Sayısı yoluyla korelasyon hesaplanmıştır. Ayrıca çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkeninde, 16-20 ve 21 yıl üzeri katılımcıların sayılarının az olmasından dolayı, 16-20 yıl ve 21-üzeri yıl hizmet süresine sahip katılımcılar, 11-15 yıl arası hizmet süresine sahip olan katılımcılarla birlikte değerlendirilmiştir. Ayrıca  $p < 0,01$  bindebir oranında bir farklılık olduğunu;  $p < 0,05$  bindebeş oranında bir farklılık olduğunu ifade etmektedir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde sırasıyla, katılımcıların cinsiyet, yaş, kadro, branş, eğitim durumu, öğretmenlikteki hizmet süresi, bulunulan okuldaki çalışma süresi ve görev yapılan yerleşim birimi ile ilgili demografik özellikler ile, kariyer motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeyi, arasındaki ilişkilere ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

#### 4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların demografik özellikleri; cinsiyet, yaş, kadro, branş, eğitim durumu, öğretmenlikteki hizmet süresi, bulunulan okuldaki çalışma süresi ve görev yapılan yerleşim birimi dikkate alınarak verilmiştir.

##### 4.1.1. Cinsiyet

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2.** Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	178	41,7
Bayan	249	58,3
<b>Toplam</b>	<b>427</b>	<b>100,0</b>

Tablo 2’de araştırmaya katılan 427 öğretmenin 178’ini (%41,7) erkek, 248 ‘ini ise (%58,3) bayandır.

##### 4.1.2. Branş

Araştırmaya katılan katılımcıların yaşlarına branşlarına göre dağılımları Tablo 3’te görülmektedir

**Tablo 3.** Branş Dağılımları

Branş	N	%
Dil	46	10,8
Sosyal Alanlar	36	8,4
Sayısal Alanlar	49	11,5
Sınıf	220	51,5
Diğer	76	17,8
<b>Toplam</b>	<b>427</b>	<b>100,0</b>



Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin %10,8'i Türkçe ve yabancı dil dersi öğretmenlerini kapsayan dil branşından , %8,4'ü sosyal bilgiler ve din kültürü öğretmenlerini kapsayan sosyal alan branşından , %11,5'i matematik, fen ve teknoloji ile teknoloji tasarım öğretmenlerini kapsayan sayısal branşından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan en büyük katılımcı grubu %51'5 oranıyla sınıf öğretmeni branşı oluşturmaktadır. Katılımcıların %17,8'i ise diğeri branşlardan oluşmaktadır.

#### 4.1.3. Yaş

Araştırmaya katılan katılımcıların yaşlarına göre dağılımları Tablo 4'te görülmektedir.

**Tablo 4.** Yaş Dağılımları

Yaş Aralığı	N	%
21-30	175	41,0
31-40	161	37,7
41-50	69	16,2
50 ve üstü	22	5,2
<b>Toplam</b>	<b>427</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin %41'inin 21-30 yaş aralığında, %37,7'nin 31-40 yaş aralığında olduğu, %16,2'nin 41-50 yaş arasında olduğu, %5,2'nin ise 50 yaş üzerinde olduğu görülmüştür.

#### 4.1.4. Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 5'te görülmektedir

**Tablo 5.** Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	N	%
Ön Lisans	35	8,2
Lisans	356	83,4
Lisansüstü	36	8,4
<b>Toplam</b>	<b>427</b>	<b>100,0</b>

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin %8,2'si ön lisans mezunu, %83,4'ü lisans ve %8,4'ü ise lisansüstü düzeyde eğitim almışlardır.

#### 4.1.5. Öğretmenlikteki Hizmet Süresi

Araştırmaya katılan katılımcıların öğretmenlikteki hizmet sürelerine göre dağılımları Tablo 6' da görülmektedir.

**Tablo 6.** Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Dağılımları

Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	N	%
1-5 yıl	142	33,3
6-10 yıl	101	23,7
11-15 yıl	82	19,2
16-20 yıl	47	11,0
21 ve üzeri yıl	55	12,9
<b>Toplam</b>	<b>427</b>	<b>100,0</b>

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin %33.3'ünün hizmet yılı 1-5 yıl arasında, %23.7'nin hizmet yılı 6-10 yıl arasında, %19.2'nin hizmet yılı 11-15 arasında, %11'nin 16-20 yıl arasında ve %12.9'nun ise 21 yıl ve üzerinde hizmetlerinin olduğu görülmüştür.

1-5 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenlerin oranının %33.3 olmasının sebebi katılımcıların büyük bir kısmının ilçelerde görev yapmasından dolayıdır. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin hizmet puanlarının düşük olması ilçelerde görev yapmalarının en önemli sebebidir. İl merkezlerinde ise çalışan öğretmenlerin hizmet puanları yüksektir.

#### 4.1.6. Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi

Araştırmaya katılan katılımcıların çalışılan okuldaki hizmet sürelerine göre dağılımları Tablo 7' de görülmektedir.

**Tablo 7.** Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Dağılımları

Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi	N	%
1-5 yıl	291	68,1
6-10 yıl	95	22,2
11 ve Üstü	41	9,6
<b>Toplam</b>	<b>427</b>	<b>100,0</b>

Tablo 7’de katılımcıların çalışılan okuldaki hizmet süresine göre dağılımı 1-5 yıl arası %68.1 , 6-10 yıl arası %22.2’ , 11 yıl ve üstü ise %9.6 oranında gerçekleşmiştir.

#### 4.1.7. Öğretmenlerin Görevleri

Araştırmaya katılan katılımcıların görevlerine göre dağılımları Tablo 8’ de görülmektedir.

**Tablo 8.** Görevlerine Göre Dağılımları

Görev	N	%
Öğretmen	366	85,7
Uzman Öğretmen	61	14,3
<b>Toplam</b>	<b>427</b>	<b>100,0</b>

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görev dağılımlarına bakıldığında %85,7’nin öğretmen, %14,3’nün ise uzman öğretmen olduğu görülmüştür.

#### 4.1.8. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimi

Araştırmaya katılan katılımcıların görev yaptıkları yerleşim birimine göre dağılımları Tablo 9’ da görülmektedir.

**Tablo 9.** Görev Yaptıkları Yerlere Göre Dağılımları

Görev Yeri	N	%
Merkez	218	51,1
Baskil	28	6,6
Palu	16	3,7
Maden	18	4,2
Kovancılar	24	5,6
Karakoçan	44	10,3
Alacakaya	12	2,8
Arıcak	12	2,8
Ağın	18	4,2
Sivrice	23	5,4
Keban	14	3,3
<b>Toplam</b>	<b>427</b>	<b>100,0</b>

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görev yeri dağılımına bakıldığında %51,1’nin Elazığ İl merkezinde, %48,9’nun ilçelerde görev yaptığı görölmüştür.

#### 4.2.Kariyer Basamaklarının Boyutları İle Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Bu bölümde kariyer basamaklarının boyutları (öğretmen, yeterlilik) ve bu faktörleri oluşturan maddeler ile değişkenler (cinsiyet, branş, yaş, eğitim durumu, öğretmenlikteki hizmet süresi, çalışılan okuldaki hizmet süresi, yerleşim birimi ve görev) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Altı maddeden oluşan “Kariyer Basamakları Ölçeğinin” genel ortalaması ve standart sapmasına ait bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Kariyer Basamakları Ölçeğinin Genel Ortalaması ve Standart Sapması

Ölçek	$\bar{x}$	S.S.
1. Kariyer Basamakları Ölçeği	2,71	1,15

Kariyer basamakları ölçeğine cevap veren öğretmen görüşlerinin genel ortalaması 2.71 olarak belirlenmiştir. Bu durum öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından orta düzeyde ( $\bar{x} = 2,61 - \bar{x} = 3,40$ ) kabullenildiğini gösterir.

##### 4.2.1. Öğretmen Boyutu

Kariyer basamaklarının öğretmen boyutu 3 madde olup, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin mesleki bilgilerinin artmasına olan faydasını, öğretmenler arasında meydana getirdiği rekabeti ve öğretmenlere yeni imkanlar sağlayıp, sağlamadığını kapsamaktadır. Bu faktöre ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen Boyutunu Oluşturan Maddelerin Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Maddeler	$\bar{x}$	S.S.
1. Kariyer planlaması uygulaması öğretmenlerin mesleki bilgilerinin artmasında faydalı olmuştur.	3,04	1,30
2. Kariyer planlaması uygulaması öğretmenler arasında rekabeti arttırmıştır.	2,92	1,24
3. Kariyer planlaması uygulaması öğretmenlere yeni imkânlar sağlamıştır.	2,93	1,18
<b>Toplam</b>	<b>2,96</b>	<b>1,24</b>

Kariyer basamakları ölçeğinin öğretmen boyutuna ilişkin görüşlerin ortalamalarına bakıldığında; “*Kariyer planlaması uygulaması öğretmenlerin mesleki bilgilerinin artmasında faydalı olmuştur*”, maddesinin ortalaması  $\bar{x} = 3.04$  ‘dür. Orta düzeyde ( $\bar{x} = 2,61 - \bar{x} = 3,40$ ) katkı sağlamıştır), “*Kariyer planlaması uygulaması öğretmenler arasında rekabeti arttırmıştır*” maddesinin ortalaması  $\bar{x} = 2.92$  (orta düzeyde katkı sağlamıştır  $\bar{x} = 2,61 - \bar{x} = 3,40$ ), “*Kariyer planlaması uygulaması öğretmenlere yeni imkânlar sağlamıştır*” maddesinin ortalamasının ise  $\bar{x} = 2.93$  (orta düzeyde  $\bar{x} = 2,61 - \bar{x} = 3,40$ ) düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenler genel olarak kariyer planlaması uygulamasının öğretmenler açısından orta düzeyde pozitif katkıları olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

#### 4.2.1.1. Öğretmen Boyutunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Kariyer planlamasının öğretmen boyutu ile cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo-12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmen Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.S.	t	S.D	p
Öğretmen	Kadın	178	8,70	2,98	-1,154	425	,249
	Erkek	249	9,06	3,30			

\*\*p<,01; \*p<,05

Tablo 12’de Kariyer planlamasının öğretmen boyutu açısından cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kariyer basamakları uygulamalarının öğretmen boyutuna göre erkek öğretmenlerin algıları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

#### 4.2.1.2. Öğretmen Boyutunun Branşa Göre Karşılaştırılması

Kariyer planlamasının öğretmen boyutu ile branş değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo-13’te gösterilmiştir..

Tablo 13. Öğretmen Boyutu için Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Branş	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Öğretmen	Dil	46	214,71	9,060	4	,060
	Sosyal Alanlar	36	251,44			
	Sayısal Alanlar	49	238,80			
	Sınıf	220	199,00			
	Diğer	76	223,27			

\*\*p<,01; \*p<,05

Kariyer planlamasının öğretmen boyutu açısından branş değişkenine göre yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sosyal alan öğretmenlerinin ortalamaları en yüksek, sınıf öğretmenlerinin ortalaması ise en düşük düzeyde gerçekleşmiştir.

#### 4.2.1.3. Öğretmen Boyutunun Yaşa Göre Karşılaştırılması

Kariyer planlamasının öğretmen boyutu ile yaş değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo-14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Boyutu için Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Öğretmen	21-30	175	234,91	11,207	3	,011*
	31-40	161	192,83			
	41-50	69	202,94			
	50 ve üstü	22	237,30			
	21-30	175	234,91			

\*\*p<,01; \*p<,05

Kariyer planlamasının öğretmen boyutu açısından yaş değişkenine göre yapılan analiz sonucunda gruplar arasında (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yaşı 21-30 kategorisinde olan öğretmenlerin, yaşları 31-40 ve 41-50 arasında olan öğretmenlere göre kariyer planlaması uygulamasının öğretmenler açısından pozitif ve motive edici sonuçlarının olduğuna daha fazla katıldıkları görülmüştür. 50 yaş ve üstü öğretmenler ise kariyer basamakları uygulamalarının pozitif etkilerine daha fazla inanmaktadırlar.

#### 4.2.1.4. Öğretmen Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Kariyer basamaklarının öğretmen boyutu ile eğitim durumu değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo-15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğretmen Boyutu İçin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p
Gruplar Arası	14,193	2	7,097	,702	,496
Grup İçi	4284,060	424	10,104		
Toplam	4298,253	426			

\*\*p<,01; \*p<,05

Kariyer planlamasının öğretmen boyutu açısından eğitim durumu değişkenine göre yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı farklı eğitim durumuna sahip öğretmenlerin birbirine yakın ve benzer cevaplar verdikleri görülmüştür.

#### 4.2.1.5. Öğretmen Boyutunun Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Kariyer planlamasının öğretmen boyutu ile öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo-16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğretmen Boyutu İçin Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Öğretmen	1-5yıl	142	254,92	28,028	4	,000**
	6-10yıl	101	186,58			
	11-15yıl	82	178,10			
	16-20yıl	47	206,89			
	21yıl-üstü	55	218,32			

\*\*p<,01; \*p<,05

Kariyer planlamasının öğretmen boyutu açısından hizmet süresi değişkenine göre yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı(.01) düzeyinde bir farklılık olduğu görülmüştür. Hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin kariyer planlaması uygulamasının öğretmenlere pozitif olarak yansıdığına daha yüksek oranda

katılmışlardır. Bu durum yeni nesil öğretmenlerin kariyer yönetimi konusunda daha fazla beklenti içerisinde olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.1.6. Öğretmen Boyutunun Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Kariyer planlamasının öğretmen boyutu ile görev değişkenine göre yapılan t Testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo-17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretmen Boyutu İçin Görev Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Görev	N	$\bar{X}$	S.S.	t	S.D	p
Öğretmen	Öğretmen	366	8,86	3,19	,701	82,944	,485
	Uzman Öğretmen	61	9,16	3,08			

\*\*p<,01; \*p<,05

Kariyer planlamasının öğretmen boyutu açısından görev değişkenine gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenler kariyer planlamasının öğretmen boyutuna yönelik maddelerine daha yüksek düzeyde katılım sağlamışlardır. Bu bulgu şaşırtıcı görülebilir. Kariyer planlamasında daha avantajlı bir pozisyon elde eden uzman öğretmenlerin daha olumlu algılara sahip olması beklenirken tersi bir durum ortaya çıkmıştır.

#### 4.2.1.7. Öğretmen Boyutunun Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Kariyer planlamasının öğretmen boyutu ile çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen bulgular tablo-18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Öğretmen Boyutu İçin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p	LSD
1-5 yıl(1)	112,369	2	56,185	5,691	,004	1>2
6-10 yıl(2)						1>3
11 üstü yıl(3)	4185,884	424	9,872			
Toplam	4298,253	426				



Tablo 18’de Kariyer planlamasının öğretmen boyutu açısından çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bulunduğu okulda hizmet süresi 1-5 yıl arasında öğretmenlerin bulunduğu okulda hizmet süresi 6-10 ve 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre kariyer planlaması uygulamasının öğretmenler açısından pozitif sonuçlar doğurduğu konusuna daha yüksek oranda katıldıkları görülmüştür.

Kariyer planlaması uygulamasının görev yerinde yeni olan öğretmenleri daha fazla motive ettiği söylenebilir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin heyecanları, motivasyonları iş yapma istekleri kıdemli öğretmenlere göre daha yüksektir. Beş altı yıllık görev süresinden sonra bu heyecan azalmaya başlamaktadır.

#### 4.2.1.8. Öğretmen Boyutunun Görev Yerine Göre Karşılaştırılması

Kariyer planlamasının öğretmen boyutu ile görev yeri değişkenine göre yapılan tek Kruskal Wallis Testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo-19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Öğretmen Boyutu İçin Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Görev Yeri	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Öğretmen	Merkez	218	203,03	24,770	10	,006**
	Baskil	28	179,75			
	Palu	16	326,69			
	Maden	18	273,11			
	Kovancılar	24	235,94			
	Karakoçan	44	194,15			
	Alacakaya	12	238,08			
	Arıcak	12	248,58			
	Ağın	18	257,36			
	Sivrice	23	195,96			
Keban	14	196,93				

\*\*p<,01; \*p<,05

Tablo 19’da Kariyer planlamasının öğretmen boyutu açısından görev yeri değişkenine göre yapılan analiz sonucunda gruplar arasında(.01) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Genelde İlçelerde görev yapan katılımcıların kariyer basamakları uygulamalarına yüksek bir katılım göstermeleri buradaki öğretmenlerin mesleklerinde yeni olmaları ve daha idealist olmalarıyla açıklanabilir.

#### 4.2.2.Yeterlik Boyutu

Kariyer basamaklarının yeterlik boyutu 3 madde olup, uzman öğretmen ve başöğretmen kontenjanlarının yeterliliği yapılan sınavın içeriği ve diğer yükselme ölçütlerini kapsamaktadır. Yeterlik faktörüne ait bulgular Tablo.20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Yeterlik Boyutunu Oluşturan Maddelerin Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Maddeler	$\bar{x}$	S.S.
4. Kariyer planlamasında başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik için ayrılan kontenjanlar yeterlidir.	2,16	1,06
5. Kariyer planlaması uygulaması için yapılan sınav içerik olarak yeterlidir.	2,54	1,02
6. Kariyer planlaması uygulamasında yükselme ölçütleri içerisinde; %10 hizmet yılı, hizmet-içi etkinlikler %10, sicil puanı %10 etkilemesi yeterli bir ölçüttür.	2,67	1,11
<b>Toplam</b>	<b>2,46</b>	<b>1,06</b>

Kariyer basamakları ölçeğinin yeterlik boyutuna ilişkin görüşlerin ortalamalarına bakıldığında; “*Kariyer planlamasında başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik için ayrılan kontenjanlar yeterlidir*” görüşüne  $\bar{x} = 2.16$  (az düzeyde  $\bar{x} = 1,81 - \bar{x} = 2,60$ ), “*Kariyer planlaması uygulaması için yapılan sınav içerik olarak yeterlidir*” görüşüne  $\bar{x} = 2.54$  (az düzeyde  $\bar{x} = 1,81 - \bar{x} = 2,60$ ), “*Kariyer planlaması uygulamasında yükselme ölçütleri içerisinde; %10 hizmet yılı, hizmet-içi etkinlikler %10, sicil puanı %10 etkilemesi yeterli bir ölçüttür*” görüşüne ise  $\bar{x} = 2.67$  (orta düzeyde  $\bar{x} = 2,61 - \bar{x} = 3,40$ ) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin kariyer planlaması uygulaması konusunda geçerli olan ölçütleri yetersiz buldukları görülmüştür. Öğretmenler uzman ve başöğretmen kontenjanlarını az bulmakta ve yapılan sınavın içeriğinin uygun olmadığını düşünmektedir.

##### 4.2.2.1. Yeterlik Boyutunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların “Yeterlik” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t testinin sonuçları Tablo 21’ de verilmiştir.

Tablo 21. Yeterlik Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.S.	t	S.D	p
Yeterlik	Kadın	178	7,67	2,45	2,048	425	,041*
	Erkek	249	7,17	2,47			

\*\*p<,01; \*p<,05

Kariyer planlamasının yeterlik boyutu açısından cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda öğretmenler arasında (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin kariyer planlaması uygulaması kriterlerinin yeterli olduğuna daha fazla katıldıkları bu konuda daha iyimser yaklaştıkları görülmüştür.

#### 4.2.2.2.Yeterlik Boyutunun Branşa Göre Karşılaştırılması

Branş değişkeni açısından katılımcıların “Yeterlik” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 22’ de verilmiştir.

Tablo 22. Yeterlik Boyutu için Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p
Gruplar Arası	8,331	4	2,083	,338	,852
Grup İçi	2602,207	422	6,166		
Toplam	2610,539	426			

\*\*p<,01; \*p<,05

Kariyer planlamasının yeterlik boyutu açısından branş değişkenine göre yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bütün branşların benzer görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

#### 4.2.2.3.Yeterlik Boyutunun Yaşa Göre Karşılaştırılması

Branş değişkeni açısından katılımcıların “Yeterlik” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 23’ te verilmiştir.

Tablo 23. Yeterlik Boyutu için Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Yeterlik	21-30	175	232,25	11,281	3	,010*
	31-40	161	188,79			
	41-50	69	223,08			
	50 ve üstü	22	224,86			

Kariyer planlamasının yeterlik boyutu açısından yaş değişkeni değişkenine göre yapılan analiz sonucunda gruplar arasında (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yaşı 21-30 kategorisinde olan öğretmenlerin yaşları 31-40 ve 41-50

arasında olan öğretmenlere göre kariyer planlaması uygulamasının yeterli olduğuna daha fazla katıldıkları görülmüştür. Bu sonuç hizmet süresi değişkeni ve çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenleri ile karşılaştırıldığında tutarlılık göstermektedir.

#### 4.2.2.4.Yeterlik Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Eğitim durumu değişkeni açısından katılımcıların “Yeterlik” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları Tablo 24’ te verilmiştir.

Tablo 24. Yeterlik Boyutu İçin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Yeterlik	Ön Lisans	35	223,87	1,132	2	,568
	Lisans	356	214,97			
	Lisansüstü	36	194,85			

\*\*p<,01; \*p<,05

Kariyer planlamasının yeterlik boyutu açısından eğitim durumu değişkenine göre yapılan sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kariyer planlamasının yeterlik boyutuna yönelik algılar eğitim seviyesi yükseldikçe düşüş göstermektedir.

#### 4.2.2.5.Yeterlik Boyutunun Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni açısından katılımcıların “Yeterlik” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 25’ te verilmiştir.

Tablo 25. Yeterlik Boyutu İçin Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p	LSD
1-5yıl(1)	74,219	4	18,555	3,087	,016*	1>2 1>3
6-10yıl(2)						
11-15yıl(3)						
16-20yıl(4)						
21-üstüyıl(5)	Grup İçi	2536,320	422	6,010		
	Toplam	2610,539	426			

\*\*p<,01; \*p<,05

Kariyer planlamasının yeterlik boyutu açısından hizmet süresi değişkenine göre yapılan analiz sonucunda gruplar arasında (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu

görülmüştür. Hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin hizmet süresi 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olanlara göre kariyer planlaması uygulamasını yeterli olarak değerlendirdikleri ve bu uygulamaya daha fazla iyimser yaklaştıkları söylenebilir.

#### 4.2.2.6.Yeterlik Boyutunun Göreve Göre Karşılaştırılması

Görev değişkeni açısından katılımcıların “Yeterlik” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan t Testi Sonuçları Tablo 26’ da verilmiştir.

Tablo 26. Yeterlik Boyutu İçin Görev Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Görev	N	$\bar{x}$	S.S.	t	S.D	p
Yeterlik	Öğretmen	366	7,32	2,43	1,128	76,824	,263
	Uzman	61	7,74	2,72			
	Öğretmen						

\*\*p<,01; \*p<,05

Kariyer planlamasının yeterlik boyutu açısından görev değişkenine göre yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Fark anlamlı olmasa da uzman öğretmenlerin yeterliğe yönelik algıları yüksek çıkmıştır. Uzman öğretmenler mevcut durumda uygulamadan faydalandıkları için öğretmenlere göre daha olumlu düşünceleri beklenen bir sonuçtur.

#### 4.2.2.7.Yeterlik Boyutunun Çalışılan Okuldaki Görev Süresine Göre Karşılaştırılması

Çalışılan okuldaki görev süresi değişkeni açısından katılımcıların “Yeterlik” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 27’ de verilmiştir.

Tablo 27. Yeterlik Boyutu İçin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p	LSD
1-5 yıl(1)	39,039	2	19,520	3,218	,041*	1>3
6-10 yıl(2)						
11 üstü yıl(3)	2571,499	424	6,065			
Toplam	2610,539	426				

Kariyer planlamasının yeterlik boyutu açısından çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda gruplar arasında (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bulduğu okulda hizmet süresi 1-5

yıl arasında öğretmenlerin bulunduğu okulda hizmet süresi 6 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre kariyer planlaması uygulamasının yeterliliğine daha yüksek oranda katıldıkları görülmüştür. Görev yerinde yeni olan öğretmenlerin meslekteki değişik uygulamaları daha pozitif karşıladıkları söylenebilir.

#### 4.2.2.8.Yeterlik Boyutunun Görev Yeri Göre Karşılaştırılması

Görev yeri değişkeni açısından katılımcıların “Yeterlik” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları Tablo 27’ de verilmiştir.

**Tablo 28.** Yeterlik Boyutu İçin Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Görev Yeri	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Yeterlik	Merkez	218	203,03	28,112	10	,002**
	Baskil	28	179,75			
	Palu	16	326,69			
	Maden	18	273,11			
	Kovancılar	24	235,94			
	Karakoçan	44	194,15			
	Alacakaya	12	238,08			
	Arıcak	12	248,58			
	Ağın	18	257,36			
	Sivrice	23	195,96			
Keban	14	196,93				

\*\*p<,01; \*p<,05

Kariyer planlamasının yeterlik boyutu açısından görev yeri değişkenine göre yapılan analiz sonucunda gruplar arasında (.01) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Palu, Maden, Kovancılar, Alacakaya Arıcak, Ağın ilçelerinde ortalamaların yüksek çıkmasının sebebi hizmet puanından dolayı buralarda çalışan öğretmenlerin yaşlarının genç olması ve mesleklerinde yeni olmalarıyla açıklanabilir. Yaşı genç ve meslekte yeni olan öğretmenlerin beklentileri yüksektir.

#### 4.3. Motivasyon Boyutlarının Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında motivasyon boyutlarının ( içsel ve dışsal motivasyon ) ve bu boyutları oluşturan maddeler ile değişkenler (cinsiyet, yaş, görev, branş, eğitim durumu, öğretmenlikteki hizmet yılı ve çalışılan okuldaki hizmet yılı) arasındaki ilişkiler incelenecektir.24 maddeden oluşan motivasyon ölçeğinin genel ortalaması ve standart sapması Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29. Motivasyon Ölçeğinin Genel Ortalaması ve Standart Sapması

Ölçek	$\bar{x}$	S.S
Motivasyon ölçeği	3,64	1,32

Öğretmenlerin genel olarak motivasyon ölçeğine verdikleri cevapların ortalamasının  $\bar{x} = 3.64$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3.41 - \bar{x} = 4.20$ ) olduğu görülmüştür.

#### 4.3.1. İçsel Motivasyon Boyutu

İçsel motivasyon boyutu 9 maddeden oluşmakta olup, ortalama değerleri ve standart sapmaları Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30. İçsel Motivasyon Boyutunu Oluşturan Maddelerin Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Maddeler	$\bar{x}$	S.S.
1. Yaptığım işte başarılıyım.	4,22	0,68
2. Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim.	4,44	0,65
3. Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın dolayı beni takdir ederler.	3,80	0,80
4. Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	4,34	0,83
5. İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum.	3,95	1,03
6. Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.	4,02	1,16
7. Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	3,97	0,95
8. Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.	3,92	1,00
9. Yöneticilerim çalışmalarımın dolayı her zaman beni takdir ederler.	3,50	0,99
<b>Toplam</b>	<b>4,02</b>	<b>0,89</b>

Katılımcılar “Yaptığım işte başarılıyım” maddesine,  $\bar{x} = 4,22$  (çok yüksek düzeyde  $\bar{x} = 4,21 \leq$ ), “Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim” maddesine  $\bar{x} = 4,44$  (çok yüksek düzeyde  $\bar{x} = 4,21 \leq$ ), “Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın dolayı beni takdir ederler” maddesine,  $\bar{x} = 3,80$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,41 - \bar{x} = 4,20$ ), “Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum” maddesine  $\bar{x} = 4,34$  (çok yüksek düzeyde  $\bar{x} = 4,21 \leq$ ), “İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum” maddesine  $\bar{x} = 3,95$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,41 - \bar{x} = 4,20$ ), “Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum” maddesine,  $\bar{x} = 4,02$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,41 - \bar{x} = 4,20$ ), “Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum” maddesine  $\bar{x} = 3,97$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,41 - \bar{x} = 4,20$ ), “Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim” maddesine  $\bar{x} = 3,92$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,41 - \bar{x} = 4,20$ ), “Yöneticilerim çalışmalarımın dolayı her

*zaman beni takdir ederler*” maddesine ise  $\bar{x} = 3,50$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,41 - \bar{x} = 4,20$ ) katılım göstermişlerdir. “*Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim maddesinin*” ortalaması  $\bar{x} = 4,44$  en yüksektir. Bu maddenin ortalamasının en yüksek çıkması insanoğlunun sahip olmuş olduğu doğası ile alakalıdır. Hiç kimse kolay kolay ben işime karşı sorumsuzum demez.

Öğretmenlerin genel olarak içsel motivasyon boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının  $\bar{x} = 4,02$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,40 - \bar{x} = 4,20$ ) olduğu görülmüştür. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.3.1.1. İçsel Motivasyon Boyutunun Cinsiyete Göre karşılaştırılması

Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların “İçsel Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan t Testi Sonuçları Tablo 31’ de verilmiştir.

Tablo 31. İçsel Motivasyon Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.S.	t	S.D	p
İçsel Motivasyon	Kadın	178	36,19	5,060	-,020	425	,984
	Erkek	249	36,20	5,072			

\*\*p<,01; \*p<,05

İçsel motivasyon boyutuna ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlerin içsel motivasyona dönük maddelere verdikleri cevapların ortalama değerleri birbirine çok yakındır.



#### 4.3.1.2. İçsel Motivasyon Boyutunun Branşa Göre karşılaştırılması

Branş değişkeni açısından katılımcıların “İçsel Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Tablo 32’ de verilmiştir

Tablo 32. İçsel Motivasyon Boyutu için Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Branş		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p	LSD
Dil(1)	Gruplar Arası	283,626	4	70,906	2,815	,025*	3>2, 4>1, 4>2, 5>2
Sosyal(2)							
Sayısal(3)							
Sınıf(4)	Grup İçi	10627,850	422	25,184			
Diğer(5)							
	Toplam	10911,475	426				

\*\*p<,01; \*p<,05

İçsel motivasyon boyutuna ilişkin branş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizine göre grupların görüşleri arasında (.05) düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyon düzeylerinin sosyal alan (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ) , sayısal alan (Matematik Fen Ve Teknoloji, Teknoloji Tasarım Öğretmeni) ve dil (Türkçe, İngilizce ) branşlarında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Aynı ilköğretim okulunda çalışan sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin içsel motivasyonlarının farklı düzeylerde olmasının temelinde sınıf öğretmenlerinin beş sene aynı sınıfı okutması sonucunda kendisini sınıfı ile özdeşleştirmesi ve yaptıklarını zevkle yapması gerçeği vardır.

#### 4.3.1.3. İçsel Motivasyon Boyutunun Yaşa Göre Karşılaştırılması

Yaş değişkeni açısından katılımcıların “İçsel Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Tablo 33’ de verilmiştir.

Tablo 33. İçsel Motivasyon Boyutu İçin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p
Gruplar Arası	156,360	3	52,120	2,050	,106
Grup İçi	10755,115	423	25,426		
Toplam	10911,475	426			

\*\*p<,01; \*p<,05

İçsel motivasyon boyutuna ilişkin yaş değişkenine göre yapılan analize göre grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

#### 4.3.1.4. İçsel Motivasyon Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Eğitim durumu değişkeni açısından katılımcıların “İçsel Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34. İçsel Motivasyon Boyutu için Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p
Gruplar Arası	104,745	2	52,372	2,055	,129
Grup İçi	10806,730	424	25,488		
Toplam	10911,475	426			

\*\*p<,01; \*p<,05

İçsel motivasyon boyutuna ilişkin eğitim durumu değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizine göre grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler birbirine yakın cevaplar vermişlerdir.

#### 4.3.1.5. İçsel Motivasyon Boyutunun Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlikteki Hizmet süresi açısından katılımcıların “İçsel Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. İçsel Motivasyon Boyutu İçin Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmenlikteki Hizmet Süresi		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p	LSD
1-5yıl(1)							3>2
6-10yıl(2)	Gruplar Arası	377,805	4	94,451	3,784	,005**	5>1 5>2
11-15yıl(3)							5>4
16-20yıl(4)							
21-üstü yıl(5)	Grup İçi	10533,671	422	24,961			
	Toplam	10911,475	426				

\*\*p<,01; \*p<,05

İçsel motivasyon boyutuna ilişkin hizmet süresi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizine göre grupların görüşleri arasında (.01) düzeyinde anlamlı bir

farklılık olduğu görülmüştür. Hizmet süresi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin hizmet süresi daha az olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buradan hareketle içsel motivasyonun hizmet süresine göre değişkenlik gösterebileceği söylenebilir. 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin edinmiş oldukları tecrübe bu işi zevk alarak yapmalarına sebep olmaktadır. Ayrıca 21 yıl ve üzeri çalışma süresi çok uzun bir süre olduğundan bu kadar süre bir kurumda çalışan bir kişinin başka bir kuruma geçme ihtimali zayıf olduğundan motivasyonları canlı kalabilmektedir. Oysa mesleğinin başında olan genç öğretmenlerin yani hizmet süresi az olan öğretmenlerin elinde farklı imkanlar olması (kurum değiştirme gibi) motivasyonlarının düşmesine sebep olabilir.

Çalışma süresi arttıkça çalışanların içsel motivasyonları da artmaktadır, ancak bir zaman sonra çalışma süresinin uzunluğu da anlamlı bir farklılık oluşturmayabilir (Ertan ,2008:140).

#### 4.3.1.6. İçsel Motivasyon Boyutunun Göreve Göre Karşılaştırılması

Görev değişkeni açısından katılımcıların “İçsel Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri t Testi Sonuçları Tablo 36’ da verilmiştir.

Tablo 36. İçsel Motivasyon Boyutu İçin Görev Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Görev	N	$\bar{x}$	S.S.	t	S.D	p
İçsel Motivasyon	Öğretmen	366	35,99	5,10	-2,057	425	,031*
	Uzman Öğretmen	61	37,43	4,65			

\*\*p<,01; \*p<,05

İçsel motivasyon boyutuna ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında görev değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Uzman öğretmenlerin içsel motivasyonlarının normal öğretmen statüsünde olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ertan (2008) yaptığı araştırmada düz çalışanların içsel motivasyonlarının her üç düzey (alt düzey yönetici, orta düzey yönetici, üst düzey yönetici ), yöneticinin içsel motivasyonundan daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Üst kademe yöneticilerinin içsel motivasyonlarının da orta ve alt kademe yöneticilerinininkinden daha fazla olduğunu söylemektedir.

#### 4.3.1.7. İçsel Motivasyon Boyutunun Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından katılımcıların “İçsel Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 37’ de verilmiştir.

Tablo 37. İçsel Motivasyon Boyutu İçin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p
Gruplar Arası	134,157	2	67,078	2,639	,073
Grup İçi	10777,319	424	25,418		
Toplam	10911,475	426			

\*\*p<,01; \*p<,05

İçsel motivasyon boyutuna ilişkin çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizine göre grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışılan okul ile içsel motivasyon üzerinde anlamlı bir etki yapmamaktadır.

#### 4.3.1.8. İçsel Motivasyon Boyutunun Görev Yeriine Göre Karşılaştırılması

Görev yeri değişkeni açısından katılımcıların “İçsel Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları Tablo 38’ de verilmiştir.

Tablo 38. İçsel Motivasyon Boyutu İçin Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Görev Yeri	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
İçsel Motivasyon	Merkez	218	227,62	16,686	10	,082
	Baskil	28	224,29			
	Palu	16	125,19			
	Maden	18	224,61			
	Kovancılar	24	231,40			
	Karakoçan	44	184,26			
	Alacakaya	12	186,04			
	Arıcak	12	208,46			
	Ağın	18	177,50			
	Sivrice	23	207,67			
Keban	14	218,82				

\*\*p<,01; \*p<,05

Tablo 38’de içsel motivasyon boyutuna ilişkin görev yeri değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testine göre grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. En yüksek ortalama merkezde çalışan öğretmenlere aittir. Bunun sebebi merkezde çalışan öğretmenlerin hizmet sürelerinin fazla olması ile alakalıdır. Çünkü hizmet süresi arttıkça içsel motivasyonda da artış gözlenmektedir.

#### 4.3.2. Dışsal Motivasyon Boyutu

Dışsal motivasyon boyutu 15 maddeden oluşmakta olup, ortalama değerleri ve standart sapmaları Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39. Dışsal Motivasyon Boyutunu Oluşturan Maddelerin Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Madde	$\bar{x}$	S.S.
10. Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve red etmez.	4,02	0,89
11. Çalışma ortamında fiziksel şartlar uygundur.	3,45	1,21
12. Okulda, yemek, çay gibi yiyecek-içecek ikramları yapılır.	3,26	1,18
13. İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir.	3,20	1,24
14. Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir.	4,25	0,71
15. Konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer, konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.	3,18	1,16
16. Çalışmakta olduğum okulun ileride şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.	3,85	1,00
17. Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir.	4,14	0,79
18. İşimde terfi imkânım vardır.	2,98	1,25
19. Yöneticilerim çalışma arkadaşlarımla veya öğrencilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar.	3,72	0,96
20. Başarımdan dolayı ekstra ücret alırım.	1,70	0,87
21. Başarımdan dolayı ödüllendirilirim.	2,37	1,18
22. Kişisel ve ailevi sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım her zaman yanımdadır.	3,42	1,08
23. Bu işyerinden emekli olacağıma inanıyorum.	2,66	1,33
24. Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2,45	1,40
<b>Toplam</b>	<b>3,24</b>	<b>1,08</b>

Katılımcılar “Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve red etmez” maddesine  $\bar{x}=4,02$  (yüksek düzeyde  $\bar{x}= 3,41-\bar{x}= 4,20$ ), “Çalışma ortamında fiziksel şartlar uygundur” maddesine  $\bar{x}=3,45$  (yüksek düzeyde  $\bar{x}= 3,41-\bar{x}= 4,20$ ) , “Okulda, yemek, çay gibi yiyecek-içecek ikramları yapılır” maddesine  $\bar{x}=3,26$  (orta düzeyde  $\bar{x}= 2,61-\bar{x}= 3,40$ ) , “İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir” maddesine  $\bar{x}=3,20$  (orta düzeyde  $\bar{x}=$

2,61- $\bar{x}$  = 3,40) , “Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir” maddesine  $\bar{x}$  =4,25 (çok yüksek düzeyde  $\bar{x}$  = 4,21≤ ) , “Konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer, konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır” maddesine  $\bar{x}$  =3,18 (orta düzeyde  $\bar{x}$  = 2,61- $\bar{x}$  = 3,40) , “Çalışmakta olduğum okulun ileride şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum” maddesine  $\bar{x}$  =3,85 (yüksek düzeyde  $\bar{x}$  = 3,41- $\bar{x}$  = 4,20), “Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir” maddesine  $\bar{x}$  =4,14 (yüksek düzeyde  $\bar{x}$  = 3,41- $\bar{x}$  = 4,20), “İşimde terfi imkânım vardır” maddesine  $\bar{x}$  =2,98 (orta düzeyde  $\bar{x}$  = 2,61- $\bar{x}$  = 3,40), “Yöneticilerim çalışma arkadaşlarımla veya öğrencilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar” maddesine  $\bar{x}$  =3,72 (yüksek düzeyde  $\bar{x}$  = 3,41- $\bar{x}$  = 4,20), “Başarımdan dolayı ekstra ücret alırım” maddesine  $\bar{x}$  =1,70 (çok az düzeyde  $\bar{x}$  = 1,00- $\bar{x}$  =1,80), “Başarımdan dolayı ödüllendirilirim” maddesine  $\bar{x}$  =2,37 (az düzeyde 1,81- $\bar{x}$  = 2,60), “Kişisel ve ailevi sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım her zaman yanımdadır” maddesine  $\bar{x}$  =3,42 (yüksek düzeyde  $\bar{x}$  = 3,41- $\bar{x}$  = 4,20), “Bu işyerinden emekli olacağıma inanıyorum” maddesine  $\bar{x}$  =2,66 (orta düzeyde  $\bar{x}$  = 2,61- $\bar{x}$  = 3,40), “Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum” maddesine ise  $\bar{x}$  =2,45 (az düzeyde 1,81- $\bar{x}$  = 2,60) katılım göstermişlerdir.

Öğretmenlerin genel olarak dışsal motivasyon boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının  $\bar{x}$  = 3.24 (orta düzeyde) olduğu görülmüştür. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin orta düzeyde ve içsel motivasyona göre daha düşük seviyede olduğu görülmüştür.

#### 4.3.2.1. Dışsal Motivasyon Boyutunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların “Dışsal Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t Testi sonuçları Tablo 40’ da gösterilmiştir.

Tablo 40. Dışsal Motivasyon Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.S.	t	S.D	p
Dışsal Motivasyon	Kadın	178	47,23	8,29	-3,458	425	,001**
	Erkek	249	50,01	8,12			

\*\*p<,01; \*p<,05

Tablo 40’da dışsal motivasyon boyutuna ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında (.01)düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre dış motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin özellikle okulun yakın ve uzak çevresinin motive edici faktörlerinden daha fazla etkilenmeye açık olduğu söylenebilir.

#### 4.3.2.2. Dışsal Motivasyon Boyutunun Branşa Göre Karşılaştırılması

Branş değişkeni açısından katılımcıların “Dışsal Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 41’ de gösterilmiştir.

Tablo 41. Dışsal Motivasyon Boyutu için Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Branş	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p	LSD
Dil(1) Sosyal(2) Sayısal(3)	904,839	4	226,210	3,356	,010*	4>1, 4>2
Sınıf(4) Diğer(5)	28444,866	422	67,405			
Toplam	29349,705	426				

\*\*p<,01; \*p<,05

Dışsal motivasyon boyutuna ilişkin branş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizine göre grupların görüşleri arasında (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin dışsal motivasyon düzeylerinin sosyal ve sayısal branşlarında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyona yönelik görüşleri ile tutarlık göstermektedir.

#### 4.3.2.3. Dışsal Motivasyon Boyutunun Yaşa Göre Karşılaştırılması

Yaş değişkeni açısından katılımcıların “Dışsal Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 42’ de gösterilmiştir.

Tablo 42. Dışsal Motivasyon Boyutu İçin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Dışsal Motivasyon	21-30	175	203,80	10,017	3	,018*
	31-40	161	205,52			
	41-50	69	241,74			
	50 ve üstü	22	270,18			

\*\*p<,01; \*p<,05

Dışsal motivasyon boyutuna ilişkin yaş değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis Testine göre grupların görüşleri arasında (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yaşı 50 ve üzerinde olan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri alt yaş gruplarında olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dışsal motivasyon düzeyinin yaşa bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği söylenebilir.

Ertan (2008) yaptığı çalışmada 15-21 yaş grubundakilerin dışsal motivasyonlarının 36-42 ve 43-49 yaş grubundakilere göre anlamlı olarak farklılaştığını ve daha düşük olduğunu, 22-28 yaş grubundakilerin dışsal motivasyonları da 36-42 ve 43-49 yaş grubundakilere göre farklılaştığını ve daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmasında 29-35 yaş grubundakilerin de dışsal motivasyonları 36-42 yaş grubundakilerden düşüktür. Bu bulgulardan hareketle, çalışanların yaşları artıkça dışsal motivasyonları da artar denilebilir.

#### 4.3.2.4. Dışsal Motivasyon Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Eğitim durumu değişkeni açısından katılımcıların “Dışsal Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 43’ de gösterilmiştir.



Tablo 43. Dışsal Motivasyon boyutu için Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p	LSD
Ön Lisans(1)	1317,868	2	658,934	9,967	,000**	1>2, 1>3
Lisans(2)						
Lisansüstü(3)	28031,837	424	66,113			
Toplam	29349,705	426				

\*\*p<,01; \*p<,05

Dışsal motivasyon boyutuna ilişkin eğitim durumu değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizine göre grupların görüşleri arasında (0.1) düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. LSD sonuçlarına göre Ön lisans mezunu öğretmenlerin dışsal motivasyona daha açık oldukları söylenebilir. Eğitim seviyesi yükseldikçe çalışanların beklentileri yükselmekte ve dışsal doyumları düşmektedir.

#### 4.3.2.5. Dışsal Motivasyon Boyutunun Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni açısından katılımcıların “Dışsal Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 44’ de gösterilmiştir.

Tablo 44. Dışsal Motivasyon boyutu İçin Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Dışsal Motivasyon	1-5yıl	142	207,93	18,007	4	,001**
	6-10yıl	101	187,77			
	11-15yıl	82	222,52			
	16-20yıl	47	205,15			
	21yıl-üstü	55	272,69			

\*\*p<,01; \*p<,05

Tablo 44’de dışsal motivasyon boyutuna ilişkin hizmet süresi değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis Testine göre grupların görüşleri arasında (.01)düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Hizmet süresi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri, hizmet süresi daha az olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dışsal motivasyon düzeyinin de içsel motivasyonda olduğu gibi hizmet süresine göre değişkenlik gösterebileceği söylenebilir. Hizmet süresi fazla olan

öğretmenler dışsal motivasyon unsurlarına(ödül ,ücret ,takdir edilme vb.) çok daha fazla önem vermekte ve hizmetlerinin fazlalığından dolayı bunu hak ettiklerine inanmaktadırlar.

#### 4.3.2.6. Dışsal Motivasyon Boyutunun Göreve Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni açısından katılımcıların “Dışsal Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t Testi sonuçları Tablo 45’ de gösterilmiştir.

Tablo 45. Dışsal Motivasyon Boyutu İçin Görev Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Görev	N	$\bar{x}$	S.S.	t	S.D	p
Dışsal Motivasyon	Öğretmen	366	48,57	8,165	-1,703	425	,115
	Uzman Öğretmen	61	50,52	8,958			

\*\*p<,01; \*p<,05

Dışsal motivasyon boyutuna ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında görev değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı fark olmamasına rağmen Uzman öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri daha yüksek çıkmaktadır.

#### 4.3.2.7. Dışsal Motivasyon Boyutunun Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından katılımcıların “Dışsal Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis Testi Tablo 46’ da gösterilmiştir.

Tablo 46. Dışsal Motivasyon Boyutu İçin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Dışsal Motivasyon	1-5 yıl	291	207,80	2,439	2	,295
	6-10 yıl	95	229,77			
	11 üstü yıl	41	221,46			

\*\*p<,01; \*p<,05

Dışsal motivasyon boyutuna ilişkin çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis Testi analizine göre grupların görüşleri arasında anlamlı

farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışılan okuldaki hizmet süresi dışsal motivasyonu etkilememektedir.

#### 4.3.2.8. Dışsal Motivasyon Boyutunun Görev Yeri Göre Karşılaştırılması

Görev yeri değişkeni açısından katılımcıların “Dışsal Motivasyon” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis Testi Tablo 47’ de gösterilmiştir.

Tablo 47. Dışsal Motivasyon Boyutu İçin Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Görev Yeri	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Dışsal Motivasyon	Merkez	218	210,30	9,147	10	,518
	Baskil	28	249,80			
	Palu	16	197,69			
	Maden	18	186,94			
	Kovancılar	24	227,35			
	Karakoçan	44	189,43			
	Alacakaya	12	207,83			
	Arıcak	12	206,25			
	Ağın	18	220,69			
	Sivrice	23	249,63			
	Keban	14	252,50			

\*\*p<,01; \*p<,05

Dışsal motivasyon boyutuna ilişkin görev yeri değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testine göre grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yeri dışsal motivasyonu etkilememektedir.

#### 4.4.Örgütsel Bağlılık Boyutların Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında örgütsel bağlılık boyutlarının ( Duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık) ve bu boyutları oluşturan maddeler ile değişkenler (cinsiyet, yaş, görev, branş, eğitim durumu, öğretmenlikteki hizmet yılı ve çalışılan okuldaki hizmet yılı) arasındaki ilişkiler incelenecektir. 22 maddeden oluşan bağlılık ölçeğinin genel ortalaması ve standart sapması Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Genel Ortalaması ve Standart Sapması

Ölçek	$\bar{x}$	S.S
Örgütsel bağlılık ölçeği	3,19	1,35

Öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılık ölçeğine verdikleri cevapların ortalamasının  $\bar{x} = 3.19$  (orta düzeyde) olduğu görülmüştür.

#### 4.4.1. Duygusal Bağlılık Boyutu

Duygusal bağlılık boyutu 8 maddeden oluşmakta olup, ortalama değerleri ve standart sapmaları Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49. Duygusal Bağlılık Boyutunu Oluşturan Maddelerin Genel Ortalaması ve Standart Sapması

Madde	$\bar{x}$	S.S.
1. Bu okulun sorunlarını kendi sorunlarım gibi hissediyorum.	3,98	0,95
2. Bu okula karşı güçlü bir ait olma hissim var.	3,58	1,18
3. Bu okula kendimi duygusal olarak bağlı hissediyorum.	3,59	1,14
4. Bu okulun benim için çok özel bir anlamı var.	3,48	1,14
5. Kendimi bu okulda ailenin bir parçası gibi hissediyorum.	3,66	1,08
6. Bu okuldaki işimi kendi özel işim gibi hissediyorum.	3,94	0,97
7. Bu okulun bir çalışanı olmanın gurur verici olduğunu düşünüyorum	3,68	1,07
8. Bu okulun amaçlarını benimsiyorum	3,93	0,93
<b>Toplam</b>	<b>3,73</b>	<b>1,06</b>

Katılımcılar “*Bu okulun sorunlarını kendi sorunlarım gibi hissediyorum*” maddesine  $\bar{x}=3,98$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,41-\bar{x} = 4,20$ ), “*Bu okula karşı güçlü bir ait olma hissim var*” maddesine  $\bar{x}=3,58$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,41-\bar{x} = 4,20$ ), “*Bu okula kendimi duygusal olarak bağlı hissediyorum*” maddesine  $\bar{x}=3,59$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,41-\bar{x} = 4,20$ ), “*Bu okulun benim için çok özel bir anlamı var*” maddesine  $\bar{x}=3,48$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,41-\bar{x} = 4,20$ ), “*Kendimi bu okulda ailenin bir parçası gibi hissediyorum*” maddesine  $\bar{x}=3,66$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,41-\bar{x} = 4,20$ ), “*Bu okuldaki işimi kendi özel işim gibi hissediyorum*” maddesine  $\bar{x}=3,94$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,41-\bar{x} = 4,20$ ), “*Bu okulun bir çalışanı olmanın gurur verici olduğunu düşünüyorum*” maddesine  $\bar{x}=3,68$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,41-\bar{x} = 4,20$ ), “*Bu okulun amaçlarını benimsiyorum*” maddesine ise  $\bar{x}=3,93$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,41-\bar{x} = 4,20$ ) katılım göstermişlerdir.

Öğretmenlerin genel olarak duygusal bağlılık boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının  $\bar{x} = 3,73$  (yüksek düzeyde  $\bar{x} = 3,41 - \bar{x} = 4,20$ ) olduğu görülmüştür. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri yüksektir.

#### 4.4.1.1. Duygusal Bağlılık Boyutunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların “Duygusal Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t Testi sonuçları Tablo 50’ de gösterilmiştir.

Tablo 50. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.S.	t	S.D	p
Duygusal Bağlılık	Kadın	178	27,94	6,58	-4,966	425	,000**
	Erkek	249	31,26	6,98			

\*\*p<,01; \*p<,05

Tablo 50’de örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında (.01) düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin duygusal açıdan örgütsel aidiyet duygularının daha güçlü olduğu söylenebilir.

Örgütsel bağlılık literatüründe kadınların mı daha çok bağlılık gösterdikleri yoksa erkeklerin mi daha çok bağlılık gösterdiği konusunda farklı görüşler vardır. Kadınların ailesel rollere verdikleri önem ve işgücüne katılmalarının önünde bulunan engeller, kadın çalışanların örgütsel bağlılıklarını erkeklere göre azaltmaktadır görüşünü savunanlar bulunmaktadır. Ancak literatürde bayan çalışanların, erkeklere göre daha çok bağlılık gösterdiği görüşü ön plandadır (İnce ve Gül, 2005:61-62).

#### 4.4.1.2. . Duygusal Bağlılık Boyutunun Branşa Göre Karşılaştırılması

Branş değişkeni açısından katılımcıların “Duygusal Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 51’ de gösterilmiştir.

Tablo 51. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	P
Gruplar Arası	201,948	4	50,487	1,029	,392
Grup İçi	20696,473	422	49,044		
Toplam	20898,422	426			

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutu ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Duygusal Bağlılık boyutu ile branş değişkeni arasındaki ilişkilere ait tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında; duygusal bağlılık faktörünün branş değişkeni açısından ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (Kahveci ,2010: 77). Branş değişkeninin duygusal bağlılığa etkisi aynı seviyededir denilebilir.

#### 4.4.1.3. Duygusal Bağlılık Boyutunun Yaşa göre Karşılaştırılması

Yaş değişkeni açısından katılımcıların “Duygusal Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 52’ de gösterilmiştir.

Tablo 52. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Yaş		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p	LSD
21-30(1)	Gruplar Arası	902,577	3	300,859	6,364	,000**	3>1
31-40(2)							4>1
41-50(3)							
50-üstü(4)	Grup İçi	19995,845	423	47,272			
	Toplam	20898,422	426				

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutu ile öğretmenlerin yaş değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yaşları 31-40 arası ve 50 üzerinde olan öğretmenlerin yaşları 21-30 arasında olanlara göre duygusal bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Yaş değişkeninin duygusal bağlılık üzerinde belirleyici bir faktör olabileceği sonucuna varılabilir.

Yaştaki ilerleme kişinin çalıştığı işiyle alakalı değerli kaynakları biriktirme manasına gelmektedir. Çalışanın yapmış olduğu bu yatırımlar diğer örgütlerin iş alternatiflerini ve çekiciliğini azaltmakta ve bağlılığı artırmaktadır. Diğer taraftan

yaşları genç olanların fazla yatırımları olmadığı için örgüte olan bağlılıkları azalacaktır(İnce ve Gül, 2005:65-66).

#### 4.4.1.4.Duygusal Bağlılık Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Eğitim durumu açısından katılımcıların “Duygusal Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 53’ de gösterilmiştir.

Tablo 53. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p	LSD
Ön Lisans(1)	605,336	2	302,668	6,324	,002**	1>2, 1>3, 2>3
Lisans(2)						
Lisansüstü(3)	20293,086	424	47,861			
Grup İçi	20898,422	426				
Toplam						

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutu ile eğitim değişkeni açısından gruplar arasında (.001) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ön lisans mezunu olanların duygusal bağlılık düzeylerinin lisans ve yüksek lisans mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Duygusal bağlılığın eğitim düzeyi açısından değişkenlik gösterebileceği görülmektedir.

Çalışanın eğitim düzeyi arttıkça ters orantılı olarak örgütsel bağlılığı azalmaktadır. Eğitimi yüksek olan kişilerin örgütten beklentileri artmakta, farklı ve daha iyi şartlar taşıyan iş bulma imkanları oluşmakta ve beraberinde örgütsel bağlılığı azalmaktadır(Balay, 2000.77) .

#### 4.4.1.5. Duygusal Bağlılık Boyutunun Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni açısından katılımcıların “Duygusal Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 54’ de gösterilmiştir.

Tablo 54. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmenlikteki Hizmet Süresi		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p	LSD
1-5yıl(1)							3>1
6-10yıl(2)	Gruplar Arası	894,693	4	223,673	4,719	,001**	5>1
11-15yıl(3)							5>2
16-20yıl(4)							
21-üstüyıl(5)	Grup İçi	20003,728	422	47,402			
	Toplam	20898,422	426				

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutu ile öğretmenlerin hizmet süresi açısından gruplar arasında (.001) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Hizmet süresi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin hizmet süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olanlara göre duygusal bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Hizmet süresi ile duygusal bağlılık arasında doğru bir orantının olduğundan bahsedilebilir.

Çalışanların örgütsel bağlılıklarının hizmet süresine bağlı olarak değiştiği saptanmıştır. Aynı işyerinde 6–15 yıl çalışanların örgütsel bağlılıkları 5 yıldan az çalışanlardan daha yüksektir. Bu durumda Hizmet süresi ile duygusal bağlılık arasında doğru bir orantının olduğundan bahsedilebilir.

#### 4.4.1.6. Duygusal Bağlılık Boyutunun Göreve Göre Karşılaştırılması

Görev değişkeni açısından katılımcıların “Duygusal Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t Testi sonuçları Tablo 55’ te gösterilmiştir.

Tablo 55. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Görev Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Görev	N	$\bar{x}$	S.S.	t	S.D	p
Duygusal Bağlılık	Öğretmen	366	29,50	6,89	-2,717	425	,007**
	Uzman Öğretmen	61	32,11	7,28			

\*\*p<,01; \*p<,05



İlaç satış temsilcileri üzerinde yapılan bir araştırmada satış temsilcilerinin görev ünvanlarında meydana gelen yükselmeler (tıbbi satış temsilcisi, uzman tıbbi satış temsilcisi, şef, bölge müdürü) örgütsel bağlılığı artırmaktadır(Aktaran: Ertan,2008:60).

Tablo 55’de yapılan t testine göre örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutu ile öğretmenlerin görev değişkeni açısından gruplar arasında (.001) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Uzman öğretmen statüsünde olan öğretmenlerin normal statüde olan öğretmenlere göre duygusal bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Buradan hareketle okul içerisindeki statünün duygusal bağlılık üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

#### 4.4.1.7. Duygusal Bağlılık Boyutunun Çalışılan Okuldaki Hizmet süresine Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Çalışılan okuldaki görev süresi değişkeni açısından katılımcıların “Duygusal Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 56’ da gösterilmiştir.

Tablo 56. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p	LSD
1-5yıl(1)	Gruplar Arası	410,110	2	205,055	4,244	,015	2>1
6-10yıl(2)							
11 ve üstüyıl(3)	Grup İçi	20488,312	424	48,321			
	Toplam	20898,422	426				

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutu ile öğretmenlerin çalışılan okuldaki hizmet süresi açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Çalışılan okulda hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin çalışılan okulda hizmet süresi 1-5 yıl arasında olanlara göre duygusal bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışılan okuldaki hizmet süresinin duygusal bağlılık üzerinde doğrudan etkili olabileceği söylenebilir. Budak (2009)’ın yaptığı araştırmada çalışılan okuldaki hizmet süresine göre duygusal bağlılık algıları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. İşgörenlerin çalıştıkları okulda uzun süre hizmet etmeleri duygusal bağlılık algılarını olumlu yönde etkilemektedir(Aktaran: Kahveci 2010:80).

#### 4.4.1.8. Duygusal Bağlılık Boyutunun Görev Yerine Göre Karşılaştırılması

Görev yeri değişkeni açısından katılımcıların “Duygusal Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 57’ de gösterilmiştir.

Tablo 57. Duygusal Bağlılık Boyutu İçin Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Görev Yeri	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Duygusal Bağlılık	Merkez	218	217,23	16,472	10	,087
	Baskil	28	249,68			
	Palu	16	134,81			
	Maden	18	239,11			
	Kovancılar	24	217,44			
	Karakoçan	44	182,92			
	Alacakaya	12	172,50			
	Arıcak	12	227,00			
	Ağın	18	206,92			
	Sivrice	23	222,61			
Keban	14	261,79				

\*\*p<,01; \*p<,05

Tablo 57’de görev yeri değişkeni açısından yapılan Kruskal Wallis analizine göre örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutu ile öğretmenlerin görev yeri değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

#### 4.4.1. Devam Bağlılığı Boyutu

Devam Bağlılığı boyutu, katılımcıların buldukları okuldan ayrılmak isteyip istememelerini, çalışılabilecek daha huzurlu bir okul düşünüp düşünmediklerini, okullarından ayrılıp başka okullarda görev yapmayı isteyip ya da istemeyişlerini ve uzun yıllar aynı okulda çalışmaya olan isteklerini kapsamaktadır.

Devam bağlılığı boyutu 7 maddeden oluşmakta olup, ortalama değerleri ve standart sapmaları Tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58. Devam Bağlılığı Boyutunu Oluşturan Maddelerin Genel Ortalaması ve Standart Sapması

Madde	$\bar{x}$	S.S.
9. İstesem de şu anda bu okuldan ayrılmak benim için çok zor olur.	3,26	1,30
10. Şu anda bu okuldan ayrılmak istediğime karar versem hayatımın çoğu alt üst olur.	2,34	1,11
11. Eğer bu okula kendimden bu kadar çok şey vermiş olmasaydım başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.	2,67	1,12
12. Yeni bir işyerine alışmak benim için çok zor olurdu.	2,75	1,54
13. Zaman geçtikçe bu okuldan ayrılmanın gittikçe zorlaştığını hissediyorum.	2,82	1,22
14. Bu okuldan ayrıлып başka bir yerde sıfırdan başlamak istemezdim.	2,75	1,19
15. Başka okulun buradan daha iyi olacağını garanti yok; burayı hiç olmazsa biliyorum.	3,26	1,19
<b>Toplam</b>	<b>2,84</b>	<b>1,24</b>

Katılımcıların “*İstesem de şu anda bu okuldan ayrılmak benim için çok zor olur*” maddesine  $\bar{x}=3,26$  (orta düzeyde  $\bar{x} = 2,61-\bar{x} = 3,40$ ) , “*Şu anda bu okuldan ayrılmak istediğime karar versem hayatımın çoğu alt üst olur*” maddesine  $\bar{x}=2,34$  (az düzeyde  $\bar{x} = 1,81-\bar{x} = 2,60$ ) , “*Eğer bu okula kendimden bu kadar çok şey vermiş olmasaydım başka yerde çalışmayı düşünebilirdim*” maddesine  $\bar{x}=2,67$  (orta düzeyde  $\bar{x} = 2,61-\bar{x} = 3,40$ ) , “*Yeni bir işyerine alışmak benim için çok zor olurdu*” maddesine  $\bar{x}=2,75$  (orta düzeyde  $\bar{x} = 2,61-\bar{x} = 3,40$ ) , “*Zaman geçtikçe bu okuldan ayrılmanın gittikçe zorlaştığını hissediyorum*” maddesine  $\bar{x}=2,82$  (orta düzeyde  $\bar{x} = 2,61-\bar{x} = 3,40$ ) , “*Bu okuldan ayrıлып başka bir yerde sıfırdan başlamak istemezdim*” maddesine  $\bar{x}=2,75$  (orta düzeyde  $\bar{x} = 2,61-\bar{x} = 3,40$ ) , “*Başka okulun buradan daha iyi olacağını garanti yok; burayı hiç olmazsa biliyorum*” maddesine ise  $\bar{x}=3,26$  (orta düzeyde  $\bar{x} = 2,61-\bar{x} = 3,40$ ) katılım göstermişlerdir.

Öğretmenlerin genel olarak bağlılık ölçeğinin devam bağlılık boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının  $\bar{x} = 2.84$  (Orta düzeyde  $\bar{x} = 2,61-\bar{x} = 3,40$ ) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin devam bağlılığına ilişkin ortalamalarının duygusal bağlılık düzeyine göre daha düşük seviyede olduğu görülmüştür.

#### 4.4.2.1. Devam Bağlılığı Boyutunun Cinsiyete Göre karşılaştırılması

Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların “Devam Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t Testi sonuçları Tablo 59’ da gösterilmiştir.

Tablo 59. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.S.	t	S.D	p
Devam Bağlılığı	Kadın	178	19,60	8,51	-1,402	425	,162
	Erkek	249	20,69	7,20			

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın devam bağlılık boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen erkek öğretmenlerin devam bağlılık düzeyleri daha yüksektir.

#### 4.4.2.2. Devam Bağlılığı Boyutunun Branşa Göre karşılaştırılması

Branş değişkeni açısından katılımcıların “Devam Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları Tablo 60’ da gösterilmiştir.

Tablo 60. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p
Gruplar Arası	215,609	4	53,902	,889	,470
Grup İçi	25591,501	422	60,643		
Toplam	25807,110	426			

\*\*p<,01; \*p<,05

Tablo 60’da örgütsel bağlılığın devam bağlılık boyutu ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

#### 4.4.2.3. Devam Bağlılığı Boyutunun Yaşa Göre Karşılaştırılması

Yaş değişkeni açısından katılımcıların “Devam Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 61’ de gösterilmiştir.

Tablo 61. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Devam Bağlılığı	21-30	175	185,67	17,128	3	,001**
	31-40	161	227,57			
	41-50	69	240,09			
	50 ve üstü	22	258,18			

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın devam bağlılık boyutu ile öğretmenlerin yaş değişkeni açısından gruplar arasında (.01)düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yaşları 41-50 arası ve 50 üzerinde olan öğretmenlerin yaşları, 21-30 arasında olanlara göre devam bağlılık düzeyleri daha yüksektir. Yaş değişkeninin duygusal bağlılıkla olan ilişkisinde de buna yakın bir sonuca varılmıştı. Yaşlı olan çalışanların örgüte yapmış oldukları yatırımların fazla olması beraberinde bağlılığı artırabilir. Yaşları genç olan çalışanların örgüte olan yatırımlarının az olması bağlılıklarını azaltabilir.

#### 4.4.2.4. Devam Bağlılığı Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Eğitim durumu değişkeni açısından katılımcıların “Devam Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 62’ de gösterilmiştir.

Tablo 62. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p	LSD
Ön Lisans(1)	619,646	2	309,823	5,215	,006**	1>2, 1>3
Lisans(2)						
Lisansüstü(3)	25187,464	424	59,404			
Toplam	25807,110	426				

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın devam bağlılık boyutu ile eğitim değişkeni açısından gruplar arasında (.01) düzeyinde bir anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ön lisans mezunu olanların devam bağlılık düzeylerinin lisans ve yüksek lisans mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Devam bağlılığının eğitim düzeyi açısından değişkenlik gösterebileceği görülmektedir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin büyük bir kısmını sınıf

öğretmenleri oluşturmaktadır. Buradan hareketle ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre devam bağlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışanın eğitim düzeyi artıkça ters orantılı olarak örgütsel bağlılığı azalmaktadır. Eğitimi yüksek olan kişilerin örgütten beklentileri artmakta, farklı ve daha iyi şartlar taşıyan iş bulma imkanları oluşmakta ve beraberinde örgütsel bağlılığı azalmaktadır(Balay, 2000:77).Milli eğitim bakanlığında çalışan doktora düzeyinde eğitimine devam eden öğretmenlerin doktoraları bittikten sonra büyük bir kısmının örgütten ayrılıp başka örgütlere geçiş yapmaları, eğitim seviyesi yükseldikçe devam bağlılığının azalmasına örnek teşkil edebilir.

#### 4.4.2.5. Devam Bağlılığı Boyutunun İle Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni açısından katılımcıların “Devam Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 63’ te gösterilmiştir.

Tablo 63. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğretmenlikteki Hizmet Süresi		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p	LSD
1-5yıl(1)							
6-10yıl(2)	Gruplar Arası	932,676	4	233,169	3,956	,004**	3>1
11-15yıl(3)							5>1
16-20yıl(4)							5>2
21-üstüyıl(5)	Grup İçi	24874,434	422	58,944			
	Toplam	25807,110	426				

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın devam bağlılık boyutu ile öğretmenlerin hizmet süresi açısından gruplar arasında (.01) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Hizmet süresi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin hizmet süresi 1–5 yıl ve 6–10 yıl arasında olanlara göre, hizmeti 11-15 yıl arasında olanların, hizmeti 1-5 yıl arasında olanlara göre devam bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Hizmet süresinin devam bağlılığı üzerinde doğrudan etkili olduğu söylenebilir.

Örgütte geçirilen çalışma süresinin uzunluğu işgöreni, emeklilik sonrası dönemi planlama gibi, daha çok yatırım yapmaya yöneltmiş olduğundan bağlılık durumunu artırmaktadır. (Başyigit,2006: 45).

#### 4.4.2.6. Devam Bağlılığı Boyutunun Göreve Göre Karşılaştırılması

Görev değişkeni açısından katılımcıların “Devam Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t Testi sonuçları Tablo 64’ te gösterilmiştir.

Tablo 64. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Görev Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Görev	N	$\bar{x}$	S.S.	t	S.D	p
Devam Bağlılığı	Öğretmen	366	20,09	7,87	-,934	425	,351
	Uzman Öğretmen	61	21,10	7,18			

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın devam bağlılık boyutu ile öğretmenlerin görev değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

#### 4.4.2.7. Devam Bağlılığı Boyutunun Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre karşılaştırılması

Çalışılan okuldaki hizmet süresi açısından katılımcıların “Devam Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları Tablo 65’ te gösterilmiştir.

Tablo 65. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p
Gruplar Arası	153,665	2	76,832	1,270	,282
Grup İçi	25653,445	424	60,503		
Toplam	25807,110	426			

\*\*p<,01; \*p<,05

Tablo 65’te tek yönlü varyans analizine göre örgütsel bağlılığın devam bağlılığı boyutu ile öğretmenlerin çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışılan okuldaki hizmet süresi devam bağlılığını etkilememektedir.

#### 4.4.2.8. Devam Bağlılığı Boyutunun Görev Yeri göre Karşılaştırılması

Görev yeri değişkeni açısından katılımcıların “Devam Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 66’ da gösterilmiştir.

Tablo 66. Devam Bağlılığı Boyutu İçin Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Görev Yeri	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Devam Bağlılığı	Merkez	218	226,66	16,996	10	,074
	Baskil	28	237,11			
	Palu	16	210,38			
	Maden	18	203,50			
	Kovancılar	24	211,77			
	Karakoçan	44	184,06			
	Alacakaya	12	128,04			
	Arıcak	12	162,50			
	Ağın	18	170,31			
	Sivrice	23	229,96			
Keban	14	234,04				

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın devam bağlılık boyutu ile öğretmenlerin görev yeri değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı bir fark olmamasına rağmen yine de il merkezinde ve merkeze yakın ilçelerde görev yapan öğretmenlerin devam bağlılıkları merkezden uzak ilçelerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazladır.

#### 4.4.3. Normatif Bağlılık Boyutu

Normatif bağlılık boyutu 7 maddeden oluşmakta olup, ortalama değerleri ve standart sapmaları Tablo 67’de gösterilmiştir. Tablo 67. Normatif Bağlılık Boyutunu Oluşturan Maddelerin Genel Ortalaması ve Standart Sapması

Madde	$\bar{X}$	S.S.
16. Buradaki insanlara karşı yükümlülük hissettiğim için bu okuldan ayrılmak istemezdim.	2,75	1,16
17. Bu okula çok şey borçluyum.	2,82	1,12
18. Benim için avantajlı da olsa, bu okuldan şu anda ayrılmamın doğru olmadığını hissediyorum.	2,88	1,16
19. Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.	3,26	1,11
20. Bu okuldan şimdi ayrılısam kendimi suçlu hissederim.	2,52	1,10
21. Bu okuldan ayrılıp burada kurduğum kişisel ilişkileri bozmam doğru olmaz.	2,93	1,19
22. Bu okula sadakat göstermemin gerekli olduğunu düşünüyorum.	3,29	1,17
<b>Toplam</b>	<b>2,92</b>	<b>1,14</b>



Katılımcıların “Buradaki insanlara karşı yükümlülük hissettiğim için bu okuldan ayrılmak istemezdim” maddesine  $\bar{x}=2,75$  (orta düzeyde  $\bar{x} = 2,61-\bar{x} = 3,40$ ), “Bu okula çok şey borçluyum” maddesine  $\bar{x}=2,82$  (orta düzeyde  $\bar{x} = 2,61-\bar{x} = 3,40$ ), “Benim için avantajlı da olsa, bu okuldan şu anda ayrılmanın doğru olmadığını hissediyorum” maddesine  $\bar{x}=2,82$  (orta düzeyde  $\bar{x} = 2,61-\bar{x} = 3,40$ ), “Bu okul benim sadakatimi hak ediyor” maddesine  $\bar{x}=3,26$  (orta düzeyde  $\bar{x} = 2,61-\bar{x} = 3,40$ ), “Bu okuldan şimdi ayrılısam kendimi suçlu hissederim” maddesine  $\bar{x}=2,52$  (az düzeyde  $\bar{x} = 2,61-\bar{x} = 3,40$ ), “Bu okuldan ayrılıp burada kurduğum kişisel ilişkileri bozmam doğru olmaz” maddesine  $\bar{x}=2,93$  (orta düzeyde), “Bu okula sadakat göstermemin gerekli olduğunu düşünüyorum” maddesine ise  $\bar{x}=3,29$  (orta düzeyde  $\bar{x} = 2,61-\bar{x} = 3,40$ ), katılım göstermişlerdir.

Öğretmenlerin genel olarak bağlılık ölçeğinin normatif bağlılık boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının  $\bar{x} = 2,92$  (orta düzeyde  $\bar{x} = 2,61-\bar{x} = 3,40$ ) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin normatif bağlılığa ilişkin ortalamaları devam bağlılık düzeyine göre daha yüksek seviyededir.

#### 4.4.3.1. Normatif Bağlılık Boyutunun Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların “Normatif Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t Testi sonuçları Tablo 68’ de gösterilmiştir.

Tablo 68. Normatif Bağlılık Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.S.	t	S.D	p
Normatif Bağlılık	Kadın	178	19,04	5,81	-4,323	425	,000**
	Erkek	249	21,51	5,77			

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın normatif bağlılık boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı (.01) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Normatif bağlılık boyutunda erkek öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha

yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin normatif açıdan örgütsel aidiyet duygularının daha güçlü olduğu söylenebilir.

#### 4.4.3.2. Normatif Bağlılık Boyutunun Branşa Göre Karşılaştırılması

Branş değişkeni açısından katılımcıların “Normatif Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 69’ da gösterilmiştir

**Tablo 69.** Normatif Bağlılık Boyutu İçin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Karelerin Ortalamaları</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar Arası	186,377	4	46,594	1,336	,256
Grup İçi	14712,204	422	34,863		
Toplam	14898,581	426			

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın normatif bağlılık boyutu ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Branş değişkeni normatif bağlılığı etkilememektedir.

#### 4.4.3.3. Normatif Bağlılık Boyutunun Yaşa Göre Karşılaştırılması

Yaş değişkeni açısından katılımcıların “Normatif Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 70’ de gösterilmiştir.

**Tablo 70.** Normatif Bağlılık Boyutu İçin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Karelerin Ortalamaları</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar Arası	160,322	3	53,441	1,534	,205
Grup İçi	14738,259	423	34,842		
Toplam	14898,581	426			

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın normatif bağlılık boyutu ile öğretmenlerin yaş değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Yaş değişkeni normatif bağlılığa göre elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığı amacıyla yapılan test sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

#### 4.4.3.4. Normatif Bağlılık Boyutunun Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Eğitim durumu değişkeni açısından katılımcıların “Normatif Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları Tablo 71’ de gösterilmiştir.

Tablo 71. Normatif Bağlılık Boyutu İçin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Normatif Bağlılık	Ön Lisans	35	254,86	7,669	2	,022*
	Lisans	356	214,04			
	Lisansüstü	36	173,88			

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın normatif bağlılık boyutu ile eğitim değişkeni arasında (.05) düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ön lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu durum eğitim seviyesinin artması ile örgütsel bağlılığın azalması görüşüne uymaktadır.

#### 4.4.3.5. Normatif Bağlılık Boyutunun Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni açısından katılımcıların “Normatif Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 72’ de gösterilmiştir.

Tablo 72. Normatif Bağlılık Boyutu İçin Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalamaları	F	p
Gruplar Arası	224,722	4	56,181	1,616	,169
Grup İçi	14673,859	422	34,772		
Toplam	14898,581	426			

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın normatif bağlılık boyutu ile öğretmenlerin hizmet süresi değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Hizmet süresi normatif bağlılığı etkilememektedir.

#### 4.4.3.6. Normatif Bağlılık Boyutunun Göreve Göre Karşılaştırılması

Görev değişkeni açısından katılımcıların “Normatif Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t Testi sonuçları Tablo 73’ de gösterilmiştir.

Tablo 73. Normatif Bağlılık Boyutu İçin Görev Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Görev	N	$\bar{X}$	S.S.	t	S.D	p
Normatif Bağlılık	Öğretmen	366	20,34	5,79	-1,210	425	,227
	Uzman Öğretmen	61	21,33	6,59			

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın normatif bağlılık boyutu ile öğretmenlerin görev değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Görev değişkeni normatif bağlılığı etkilememektedir.

#### 4.4.3.7. Normatif Bağlılık Boyutunun Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılması

Çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından katılımcıların “Normatif Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 74’ te gösterilmiştir.

Tablo 74. Normatif Bağlılık Boyutu İçin Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Normatif Bağlılık	1-5 yıl	291	216,72	,468	2	,791
	6-10 yıl	95	209,19			
	11 üstü yıl	41	205,82			

\*\*p<,01; \*p<,05

Örgütsel bağlılığın normatif bağlılığı boyutu ile öğretmenlerin çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışılan okuldaki hizmet süresi normatif bağlılığı etkilememektedir.

#### 4.4.3.8. Normatif Bağlılık Boyutunun Görev Yeri Göre Karşılaştırılması

Görev yeri değişkeni açısından katılımcıların “Normatif Bağlılık” boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 75’ te gösterilmiştir.

Tablo 75. Normatif Bağlılık Boyutu İçin Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Görev Yeri	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	S.D.	p
Normatif Bağlılık	Merkez	218	211,91	16,897	10	,077
	Baskil	28	272,80			
	Palu	16	189,38			
	Maden	18	236,00			
	Kovancılar	24	224,56			
	Karakoçan	44	184,52			
	Alacakaya	12	162,88			
	Arıcak	12	218,17			
	Ağın	18	172,56			
	Sivrice	23	242,50			
Keban	14	250,04				

\*\*p<,01; \*p<,05

Tablo 75’de görev yeri değişkeni açısından yapılan Kruskal Wallis analizine göre örgütsel bağlılığın normatif bağlılık boyutu ile öğretmenlerin görev yeri değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

#### 4.5. Kariyer Basamakları Motivasyon ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

Kariyer basamakları ile motivasyon ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri göstermek amacıyla korelasyon tekniği uygulanmıştır. Korelasyon tekniği, her ölçeğin boyutlarının kendi aralarında ve diğer ölçeklerin boyutları ile olan ilişkilerini görmeye olanak sağlar.

Tablo 76. Ölçeklerin Boyutları arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon

Faktörler		Öğretmen	Yeterlik	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Öğretmen	Korelasyon Katsayısı	1	,369**	,142**	,188**	,120*	,099*	,166**
	p		,000	,003	,000	,013	,041	,001
Yeterlik	Korelasyon Katsayısı		1	-,034	,073	,031	-,002	,037
	p			,478	,135	,524	,967	,449
İçsel Motivasyon	Korelasyon Katsayısı			1	,490**	,477**	,261**	,275**
	p				,000	,000	,000	,000

<b>Dışsal Motivasyon</b>	Korelasyon Katsayısı	1	,560**	,403**	,531**
	p		,000	,000	,000
<b>Duygusal Bağlılık</b>	Korelasyon Katsayısı		1	,512**	,554**
	p			,000	,000
<b>Devam Bağlılığı</b>	Korelasyon Katsayısı			1	,667**
	p				,000
<b>Normatif Bağlılık</b>	Korelasyon Katsayısı				1
	p				

\*\*p<,01; \*p<,05

Korelasyon matrisi tablosuna bakıldığında; Kariyer planlama uygulamasının öğretmen boyutu ile; içsel motivasyon arasında pozitif yönde ve (.142) düzeyinde bir ilişkinin olduğu, dışsal motivasyon ile pozitif yönde ve (.188) düzeyinde bir ilişkinin olduğu, normatif bağlılık ile pozitif yönde ve (.166) düzeyinde bir ilişkinin olduğu buna karşıt duygusal bağlılık ile (.120) ve devam bağlılığı arasında ise (.099) düzeyinde daha düşük oranda pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğretmenler açısından kariyer planlaması ile dışsal motivasyon arasındaki ilişkinin diğer değişkenlere göre daha yüksek olması bu uygulamanın öğretmenler açısından önemli olarak kabul edildiği biçiminde yorumlanabilir. Kariyer planlama uygulamasının yeterlilik boyutu ile motivasyon ve bağlılık boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

İçsel motivasyonla; duygusal bağlılık arasında (.477) oranında orta düzeyde ve pozitif yönde, devam bağlılığı ile (.261) ve normatif bağlılık ile (.275) pozitif ve düşük düzeyde karşılıklı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Dışsal motivasyonla; duygusal bağlılık arasında (.560) oranında orta düzeyde ve pozitif yönde, devam bağlılığı ile (.403) ve normatif bağlılık ile (.531) pozitif ve orta düzeyde karşılıklı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bağlılık düzeyleri ile okul yönetimi ve çevre tarafından motive edilmeleri arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu söylenebilir.

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmanın bu son bölümünde bulgulardan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### **5.1. Sonuçlar**

Bu çalışmada kullanılan ölçekleri Elazığ il merkezinde ve 10 ilçede görev yapan, 17 okuldan toplam 427 öğretmen cevaplamıştır. Bu öğretmenlerin 178'i erkek (% 41,7) , 249'u ise bayandır (%58,3). Bu katılımcıların cevapladığı ölçeklerden elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Kariyer basamakları ölçeğinin genel ortalaması orta düzeydedir. Bu durum öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından orta düzeyde kabullenildiğini gösterir. Kariyer basamakları uygulaması, öğretmen boyutuna ilişkin görüşlere göre kariyer planlaması uygulaması öğretmenlerin mesleki bilgilerini artırmada, öğretmenler arasındaki rekabeti artırmada ve öğretmenlere yeni imkanlar sağlamada orta düzeyde pozitif katkı sağlamıştır. Hizmet süresi az olan öğretmenler, kariyer planlaması uygulamasının öğretmenlere pozitif olarak yansıdığına daha yüksek oranda katılmışlardır. Bu durum yeni nesil öğretmenlerin kariyer yönetimi konusunda daha fazla beklenti içerisinde olduklarını göstermektedir. Bulunduğu okuldaki hizmet süresi daha az olan öğretmenler, kariyer planlaması uygulamasının öğretmenler açısından pozitif sonuçlar doğurduğuna daha fazla oranda inanmaktadırlar. Kariyer planlaması uygulamasının görev yerinde yeni olan öğretmenleri daha fazla motive ettiği söylenebilir.

Öğretmenler kariyer basamakları ölçeğinin yeterlik boyutuna ilişkin geçerli olan ölçütleri genelde yetersiz ( ayrılan kontenjanları, yapılan sınavın içeriğini ) görmektedirler. Erkek öğretmenler yeterlik ölçütlerini bayan öğretmenlere göre daha eksik görmektedirler. Genç öğretmenler daha yaşlı öğretmenlere göre kariyer planlaması uygulamasının yeterli olduğuna daha fazla katılmaktadırlar. Hizmet süresi az olan öğretmenler kariyer planlaması uygulamasını yeterli olarak değerlendirmekte ve bu uygulamaya daha fazla iyimser yaklaşmaktadırlar. Çalıştığı okuldaki hizmet süresi az

olan öğretmenler meslekteki değişik uygulamaları daha pozitif karşılamaktadırlar. Uzman ünvanı alan öğretmenlerin yeterlilik boyutuna ilişkin algıları daha yüksektir. Kariyer planlamasının öğretmen boyutu açısından cinsiyet branş, eğitim durumu ve görev değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğretmenlerin genel olarak motivasyon ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması yüksek düzeydedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyonları diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksektir. Hizmet süresi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri hizmet süresi daha az olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Uzman öğretmenlerin içsel motivasyonları, normal öğretmen statüsünde olanlardan daha yüksektir. Buradan hareketle kariyer basamakları uygulamalarının öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılabılır. İçsel motivasyon boyutu ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev yeri, çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin genel olarak dışsal motivasyon boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması orta düzeyde ve içsel motivasyona göre daha düşük seviyededir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre dış motivasyonları daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin dışsal motivasyon düzeyleri sosyal ve sayısal branşlarında olan öğretmenlerden daha yüksektir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyona yönelik görüşleri ile tutarlık göstermektedir. Yaşı 50 ve üzerinde olan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri alt yaş gruplarında olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ön lisans mezunu öğretmenler dışsal motivasyona daha açıktırlar. Eğitim seviyesi yükseldikçe dışsal motivasyon daha az seviyede gerçekleşmektedir. Hizmet süresi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri, hizmet süresi daha az olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Dışsal motivasyon boyutu ile görev, çalışılan okuldaki hizmet süresi, değişkenleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılık ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması orta düzeydedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri yüksektir. Erkek öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Yaşlı öğretmenlerin duygusal bağlılıkları genç öğretmenlere göre daha yüksektir. Ön lisans mezunu olanların duygusal bağlılık



düzeyleli lisans ve yüksek lisans mezunu olanlara göre daha yüksektir. Uzman öğretmen statüsünde olan öğretmenlerin normal statüde olan öğretmenlere göre duygusal bağıllık düzeyleri daha yüksektir. Hizmet süresi ile duygusal bağıllık arasında doğru bir orantı vardır. Çalışılan okulda hizmet süresi artıkça duygusal bağıllık düzeyi de artmaktadır.

Öğretmenlerin genel olarak bağıllık ölçeğinin devam bağıllık boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması orta düzeydedir. Öğretmenlerin devam bağıllıkları, duygusal bağıllık düzeyine göre daha düşük seviyededir. Yaşlı öğretmenlerin devam bağıllık düzeyleri gençlere göre daha yüksektir. Ön lisans mezunu olanların devam bağıllık düzeylerinin lisans ve yüksek lisans mezunu olanlara göre daha yüksektir. Genel olarak eğitim seviyesi artıkça öğretmenlerin devam bağıllığı düşmektedir. Hizmet süresi artıkça devam bağıllığı artmaktadır. Örgütsel bağıllığın devam bağıllık boyutu ile cinsiyet, branş, görev, çalışılan okuldaki süre ve görev yapılan yer değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

Öğretmenlerin normatif bağıllık boyutuna ilişkin görüşlerinin genel ortalaması orta düzeydedir. Öğretmenlerin normatif bağıllığa ilişkin ortalamaları devam bağıllık düzeyine göre daha yüksek seviyededir. Normatif bağıllık boyutunda erkek öğretmenlerin bağıllık düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Normatif bağıllık boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel bağıllıkları, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Örgütsel bağıllığın normatif bağıllık boyutu ile öğretmenlerin yaş, branş, hizmet süresi, görev, çalışılan okuldaki süre ve görev yeri değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

Kariyer planlama uygulamasının öğretmen boyutu ile; içsel motivasyon arasında pozitif, dışsal motivasyon ile pozitif, normatif bağıllık ile pozitif, duygusal bağıllık ve devam bağıllığı arasında ise yine pozitif bir ilişki mevcuttur. Öğretmenler açısından kariyer planlaması ile dışsal motivasyon arasındaki ilişki diğer değişkenlere göre daha yüksektir. Bu durum kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler açısından önemli olarak kabul edildiğinin göstergesidir. İçsel motivasyonla; duygusal bağıllık arasında orta düzeyde ve pozitif yönde, devam bağıllığı ile normatif bağıllıkta ise pozitif fakat daha düşük düzeyde karşılıklı bir ilişki vardır. Dışsal motivasyonla;

duygusal bağıllık arasında orta düzeyde ve pozitif yönde, devam bağıllığı ile ve normatif bağıllık ile pozitif ve orta düzeyde karşılıklı bir ilişki mevcuttur. Kariyer planlama uygulamasının yeterlilik boyutu ile motivasyon ve bağıllık boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

## **5.2. Öneriler**

İlköğretim Okullarında öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağıllık arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

### **5.2.1 Uygulamacılara Yönelik Öneriler**

Uzman ve başöğretmenler ünvanları verilirken göz önünde bulundurulmuş ölçütler katılımcılar tarafından yetersiz olarak algılanmıştır. Bu nedenle ölçütlerin gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması yararlı olacaktır. Öğretmen motivasyonunu ve bağıllığını artırıcı ölçütlere yer verilmelidir. Kariyer basamakları uygulamaları öğretmenlere çok cazip maddi katkılar ve sosyal imkanlar sağlamalıdır. Kariyer basamakları uygulamasında kullanılan yeterlik ölçütleri içsel ve dışsal motivasyon araçlarını çok iyi kapsamalıdır ki tüm yaş ve kıdem grubundaki öğretmenler bu uygulamadan aynı düzeyde motive olabilsinler. Uzman ve başöğretmen kontenjanları artırılmalıdır.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Benzer araştırmalar ortaöğretim ve üniversite düzeyinde yapılabilir.

İnsan kaynakları yönetimi açısından öğretmen kariyer basamaklarının incelenmesi.

Öğretmen kariyer basamakları uygulamasında farklı modeller geliştirmeye dönük araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz K ., *Etkili Öğrenme ve Öğretme* , Karayılmaz Matbaası. İzmir, 1996 , s 197.
- Ataol ,A., *Kariyer Yönetimi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İ.İ.B.F, İzmir, 1989.s14
- Aydın M ., *Çağdaş Eğitim Denetimi 4* , Hatiboğlu Yayınevi . Ankara, 1986 , s 91.
- Aydoğdu, A., *İlköğretim Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul Müdürü Yeterlilikleri İle Örgütsel Düzeyleri Arasındaki İlişki*, (Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi ), İstanbul: 2008, s.9.
- Aytaç,S., *Çalışma Yaşamında Kariyer: Yönetimi, Planlaması, Geliştirilmesi Sorunları*, Epsilon yayıncılık, İzmir, 1997, s127
- Balay , R ., *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık* , Nobel Yayın ve Dağıtım. Ankara, 2000, s20.
- Balcı , G ., *Özendirme Kuramlarının İşgören Verimliliği İle İlişkilendirilmesi*, (Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi ), Ankara: 1989, s 19.
- Başığit, A., *Örgütsel İletişimin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi*, (Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , Kütahya:2006,s.45
- Berberoğlu, Günes N., “İşletmelerde Organizasyon-Birey Bütünleşmesini Sağlayan Etkili Bir Uygulama: Kariyer Yönetimi.” *Amme İdare Dergisi*, Ankara:1991 Cilt 24, Sayı 1,
- Can, H., *Organizasyon ve Yönetim* ,Siyasal Kitabevi. Ankara, 2002, s331
- Çetinkanat C ., *Örgütlerde Güdeleme ve İş Doyumu* , Anı yayıncılık .Ankara ,2000 ,s.16.

- Demirel ,Y ., “Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Değerlendirilmesi  
“*İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2009 Sayı: 15 , s  
.115-132.
- Deniz , B ., *Kariyer Basamakları Uygulamalarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*,  
(Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek  
Lisans Tezi) , İstanbul, 2009, s.10-54.
- Ercan , H ., *Kariyer Yönetiminin Çalışan Motivasyonuna Etkileri Üzerine Bir Araştırma  
Örneği.:Ford Otosan A.S. İnönü Fabrikası* , ( Anadolu Üniversitesi Sosyal  
Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , Eskişehir: 2000  
, s.6.
- Erden M ve Akman Y., *Eğitim Psikolojisi* , Arkadaş Yayınevi .Ankara ,1995 ,s 234
- Ertan , H., *Örgütsel Bağlılık, İş Motivasyonu ve İş Performansı Arasındaki İlişki:  
Antalya’da Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir İnceleme*,(Afyonkarahisar  
Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi )  
Afyonkarahisar : 2008 ,s.31
- Eryılmaz M.K ., *İletişim Kanalları ve Motivasyon* ,(Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler  
Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) ,İzmir :1987,s 68.
- Hoy, Daniel K. & Miskel, Cecil G .,*Educational Administration : Theory, Research,  
and Practice (Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama)* Çeviri Editörü:  
Selahattin Turan. Nobel Yayın Dağıtım . Ankara, 2010
- İnce M ve Gül H ., *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık* , Çizgi Kitapevi.  
Ankara, 2005, s.39
- Kahveci .G., *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki  
ilişkiler*, (Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi ),Elazığ  
:2010,s.25

- Kaplan , M ., *Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama*, ( Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi ) , Ankara:2007, s.3
- Karasar , N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım.Ankara,1999 ,s.81
- Karlı, M. D., *Etkili okul yöneticiliği*,. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul, 2006,s.125
- Küçük , F ., “Çalışanlarının İşe Güdülenmesinde Herzberg’in Motivasyon – Hijyen Faktörlerinin Önemi: Belediye Çalışanlarına Yönelik Bir Uygulama” *Finans Politik Ekonomik Yorumlar*, 2007, Cilt: 44 Sayı:511, s.76-77.
- Küçükahmet , L ., *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Nobel yayınları.Ankara ,2001 , s.110-111
- Koçel T ., *İşletme Yöneticiliği* , Beta basım yayım dağıtım A.Ş.İstanbul ,1999 , s 468.
- Mercan M ., *Öğretmenlerde Örgütsel bağlılık Örgütsel yabancılaşma ve Örgütsel vatandaşlık* (Kocatepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans), Afyonkarahisar , 2006 ,s.55.
- Murphy, P . K . ve Alexander, P. A. , 2000, A Motivated Exploration of Motivation Terminology, Contemporary Education Psychology, 25 (1), s. 3-53 .
- Öztürk Z ve Teber S ., “Kariyer Yönetiminin Çalışan Motivasyonuna Etkileri:Jandarma Havacılık Komutanlığı Örneği ”*Ankara Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 2006 sayı:19,s.67-91
- Resmi Gazete (2005), Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği 13.08.2005 Sayı: 25905
- Sancar İ., *İşletmelerde motivasyon ve İş Doyumu İlişkisi* , Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . Ankara, 1996 , s 68.
- Shinn G ., *Motivasyonun Mucizesi* , (Çeviren : Ulaş Kaplan) Sistem Yayıncılık İstanbul, 2004 , s 156.

- Sümer, C., *İnsan Kaynakları Yönetimi Etkinliği Olarak Örgütsel Kariyer Planlama ve Gelistirme. (www.psikolog.org.tr.)*
- Taştepe , H ., *Kariyer Yönetiminin Değerlendirilmesi (Bir Uygulama).* (Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans) Sakarya, 2001,s.30.
- TDK (2005). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük. Ankara.
- Tortop N , Aykaç B , Yayman H ve Özer A ., *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım . Ankara, 2007, s.227.
- Ülker G ., *Kamu Personel Yönetimi*, A.B.Ü. Yayınları, Bolu 1997 , s.49.
- Wasti, S. A., *Örgütsel Bağlılığı Belirleyen Evrensel ve Kültürel Etmenler: Türk Kültürüne Bir Bakış, Türkiye’de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları*, ed. Z. Aycan, Türk Psikologlar Derneği Yayınları (21), Ankara, 2000 , s. 201-224.
- Zeyrek A ., *Milli Eğitim Bakanlığı 2005 öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında Öğretmenlerin başarı durumları ile Örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin İncelenmesi* , ( Yeditepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi ), İstanbul:2008, s.55.

## EKLER

**EK-1 Kariyer Planlaması Ölçeği****Sayın Meslektaşım,**

“Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması İle Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler” konulu bir yüksek lisans tezi hazırlamaktayım. Bu tez çalışmasına veri hazırlamak amacıyla anket yoluyla sizin düşüncelerinizin alınmasına ihtiyaç duyuyorum. Anketler toplu olarak değerlendirileceğinden anketlere ad ve soyadınızı yazmanız sizden istenmemektedir. Anketleri cevapladığınızdan dolayı siz değerli öğretmen ve yönetici arkadaşlarıma teşekkür eder saygılar sunarım.

Cevdet CANPOLAT

Cinsiyetiniz: (1)Bayan (2) Erkek  
Yaşınız: (1) 21–30 (2) 31–40 (3) 41–50 (4) 50 ve üstü  
Göreviniz: (1)Öğretmen (2) Uzman öğretmen  
Branşınız:.....

Eğitim Durumunuz: 1 (Ön Lisans) 2 ( Lisans) 3 ( Lisansüstü)

Öğretmenlikteki hizmet yılınız: (1) 1-5 yıl (2) 6-10 yıl (3) 11-15 yıl (4)16-20 yıl (5) 21 yıl ve üstü

Bu okuldaki hizmet yılınız: (1) 1-5 yıl (2) 6-10 yıl (3) 11-15 yıl (4)16-20 yıl (5) 21 yıl ve üstü

Görev yaptığınız ilçe :.....

Aşağıdaki ifadelerden her biri için size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz

- (1) Kesinlikle Katılmıyorum  
(2) Katılmıyorum  
(3) Fikrim Yok  
(4) Katılıyorum  
(5) Kesinlikle Katılıyorum

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	<b>KARİYER PLANLAMASI ÖLÇEĞİ</b>					
1	Kariyer planlaması uygulaması öğretmenlerin mesleki bilgilerinin artmasında faydalı olmuştur.	1	2	3	4	5
2	Kariyer planlaması uygulaması, öğretmenler arasında rekabeti artırmıştır.	1	2	3	4	5
3	Kariyer planlaması uygulaması öğretmenlere yeni imkanlar sağlamıştır.	1	2	3	4	5
4	Kariyer Planlamasında <b>başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik</b> için ayrılan kontenjanlar yeterlidir.	1	2	3	4	5
5	Kariyer planlaması uygulaması için yapılan sınav içerik olarak yeterlidir	1	2	3	4	5
6	Kariyer planlaması uygulamasında yükselme ölçütleri içerisinde; % 10 hizmet yılı, hizmet-içi etkinlikler % 10, sicil puanı % 10 etkilemesi yeterli bir ölçüttür.	1	2	3	4	5
7	Kariyer planlaması uygulamasında yükselme ölçütleri içerisinde sınav puanının % 50 oranında dikkate alınması öteki ölçütlere göre oldukça <b>fazladır.</b>	1	2	3	4	5
8	Sadece lisans üstü eğitim yapanların kariyer sınavından muaf tutulması <b>adil değildir</b>	1	2	3	4	5

**EK-2 Örgütsel Bağlılık Ölçeği**

		<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Fikrim Yok</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
	<b>ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ANKETİ</b>					
<b>1</b>	Bu okulun sorunlarını kendi sorunlarım gibi hissediyorum.					
<b>2</b>	Bu okula karşı güçlü bir ait olma hissim var.					
<b>3</b>	Bu okula kendimi duygusal olarak bağlı hissediyorum.					
<b>4</b>	Bu okulun benim için çok özel bir anlamı var.					
<b>5</b>	Kendimi bu okulda ailenin bir parçası gibi hissediyorum.					
<b>6</b>	Bu okuldaki işimi kendi özel işim gibi hissediyorum.					
<b>7</b>	Bu okulun bir çalışanı olmanın gurur verici olduğunu düşünüyorum					
<b>8</b>	Bu okulun amaçlarını benimsiyorum.					
<b>9</b>	İstesem de şu anda bu okuldan ayrılmak benim için çok zor olur.					
<b>10</b>	Şu anda bu okuldan ayrılmak istediğime karar versem hayatımın çoğu alt üst olur.					
<b>11</b>	Eğer bu okula kendimden bu kadar çok şey vermiş olmasaydım başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.					
<b>12</b>	Yeni bir okula alışmak benim için çok zor olurdu.					
<b>13</b>	Zaman geçtikçe bu okuldan ayrılmanın gittikçe zorlaştığını hissediyorum.					
<b>14</b>	Bu okuldan ayrılıp başka bir yerde sıfırdan başlamak istemezdim.					
<b>15</b>	Başka okulun buradan daha iyi olacağını garantisiz; burayı hiç olmazsa biliyorum.					
<b>16</b>	Buradaki insanlara karşı yükümlülük hissettiğim için bu okuldan ayrılmak istemezdim.					
<b>17</b>	Bu okula çok şey borçluyum.					
<b>18</b>	Benim için avantajlı da olsa, bu okuldan şu anda ayrılmanın doğru olmadığını hissediyorum.					
<b>19</b>	Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.					
<b>20</b>	Bu okuldan şimdi ayrılırsam kendimi suçlu hissederim.					
<b>21</b>	Bu okuldan ayrılıp burada kurduğum kişisel ilişkileri bozmam doğru olmaz .					
<b>22</b>	Bu okula sadakat göstermemin gerekli olduğunu düşünüyorum.					



**EK-3 Motivasyon Ölçeği**

<b>MOTİVASYON ANKETİ</b>		<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Fikrim Yok</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
<b>1</b>	Yaptığım işte başarılıyım.	1	2	3	4	5
<b>2</b>	Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim	1	2	3	4	5
<b>3</b>	Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın dolayı beni takdir ederler.	1	2	3	4	5
<b>4</b>	Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum	1	2	3	4	5
<b>5</b>	İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4	5
<b>6</b>	Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
<b>7</b>	Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
<b>8</b>	Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.	1	2	3	4	5
<b>9</b>	Yöneticilerim çalışmalarımın dolayı her zaman beni takdir ederler.	1	2	3	4	5
<b>10</b>	Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve red etmez	1	2	3	4	5
<b>11</b>	Çalışma ortamımda fiziksel şartlar uygundur.	1	2	3	4	5
<b>12</b>	Okulda, yemek, çay, kahve gibi yiyecek-icecek ikramları yapılır.	1	2	3	4	5
<b>13</b>	Okuldaki araç ve gereçler yeterlidir.	1	2	3	4	5
<b>14</b>	Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir	1	2	3	4	5
<b>15</b>	Konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer, konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.	1	2	3	4	5
<b>16</b>	Çalışmakta olduğum okulun ileride şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.	1	2	3	4	5
<b>17</b>	Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir.	1	2	3	4	5
<b>18</b>	İşimde terfi imkânım vardır	1	2	3	4	5
<b>19</b>	Yöneticilerim çalışma arkadaşlarımla veya müşterilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar.	1	2	3	4	5
<b>20</b>	Başarımdan dolayı ekstra ücret alırım.	1	2	3	4	5
<b>21</b>	Başarımdan dolayı ödüllendirilirim.	1	2	3	4	5
<b>22</b>	Kişisel ve ailevî sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım her zaman yanımdadır	1	2	3	4	5
<b>23</b>	Bu işyerinden emekli olacağıma inanıyorum	1	2	3	4	5
<b>24</b>	Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum	1	2	3	4	5

## 1. 2010-2011 Öğretim Yılı II Genel Okul - Öğretmen - Öğrenci Sayısı

SN	İLÇELER	OKUL ÖNCESİ			İLKÖĞRETİM			ORTAÖĞRETİM			GENEL	
		Okul Sayısı (*)	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
1	MERKEZ	22	7492	294	132	56120	2998	43	28637	1972	197	922
2	AĞIN		37	1	2	251	11	1	191	8	3	47
3	ALACAKAYA	1	231	7	10	1102	37	1	345	5	12	16
4	ARICAK		477	21	23	3321	60	1	399	8	24	411
5	BASKIL		245	4	22	1631	107	3	550	34	25	241
6	KARAKOÇAN	1	665	21	40	4346	183	5	1618	58	46	66
7	KEBAN		125	3	5	724	51	2	410	39	7	12
8	KOVANCILAR	1	885	23	33	6788	228	3	2235	58	37	99
9	MADEN	1	253	8	15	1682	83	2	343	23	18	22
10	PALU		447	19	41	3379	121	3	1036	45	44	48
11	SIVRICE		192	5	11	887	77	1	193	14	12	12
	AÇIK İLKÖĞ. (II Genel)					3916			8301			122
	<b>TOPLAM</b>	<b>26</b>	<b>11049</b>	<b>406</b>	<b>334</b>	<b>84147</b>	<b>3956</b>	<b>65</b>	<b>44258</b>	<b>2264</b>	<b>425</b>	<b>139</b>

(\*) İlköğretim Okulu, Lise ve SHÇEK bünyesinde 220 Anasınıfı mevcuttur.

[Bata Dön](#)

**EK-5 Araştırmanın Güvenirlilik-Geçerliliği**  
**Kariyer planlaması Ölçeği**

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,625
Bartlett's Test of Approx. Chi-Square	162,578
Sphericity df	28
Sig.	,000

**Communalities**

	Initial	Extraction
k1	1,000	,745
k2	1,000	,738
k3	1,000	,694
k4	1,000	,730
k5	1,000	,641
k6	1,000	,434
k7	1,000	,621
k8	1,000	,753

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,638	32,977	32,977	2,638	32,977	32,977	2,301	28,766	28,766
2	1,482	18,524	51,501	1,482	18,524	51,501	1,787	22,337	51,103
3	1,237	15,468	66,970	1,237	15,468	66,970	1,269	15,867	66,970
4	,791	9,893	76,863						
5	,678	8,472	85,335						
6	,520	6,499	91,834						
7	,403	5,041	96,875						
8	,250	3,125	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component		
	1	2	3
k2	,791	-,323	
k3	,768	-,211	-,243
k1	,749	-,429	
k5	,572	,558	
k4	,452	,725	
k6	,403	,494	,168
k8			,868
k7	,411	-,260	,620

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	86	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0,0	
Total		86	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,717	6

**Rotated Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component		
	1	2	3
k1	<b>,853</b>		,134
k2	<b>,848</b>	,126	
k3	<b>,801</b>	,203	-,103
k4		<b>,853</b>	
k5	,216	<b>,770</b>	
k6		<b>,637</b>	,155
k8	-,181		,847
k7	,360		,701

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser

Normalization.

a. Rotation converged in 4 iterations.

**EK-6** Anova, Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi, t-Testi ve Homojenlik Testi Sonuçları

**Test of Homogeneity of Variances**

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ogretmen	2,688	4	422	,031
yeterlik	,762	4	422	,551

**NOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ogretmen	Between Groups	97,927	4	24,482	2,460	,045
	Within Groups	4200,326	422	9,953		
	Total	4298,253	426			
yeterlik	Between Groups	8,331	4	2,083	,338	,852
	Within Groups	2602,207	422	6,166		
	Total	2610,539	426			

**Kruskal-Wallis Test**

**Ranks**

		brans	N	Mean Rank
ogretmen	dil		46	214,71
	sosyal		36	251,44
	sayısal		49	238,80
	sinif		220	199,00
	diger		76	223,27
	Total		427	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

		ogretmen
Chi-Square		9,060
df		4
Asymp. Sig.		,060

## a. Kruskal Wallis Test

## Group Statistics

cinsiyet		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ogretmen	bayan	178	8,70	2,980	,223
	erkek	249	9,06	3,308	,210
yeterlik	bayan	178	7,67	2,456	,184
	erkek	249	7,17	2,474	,157

## Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
ogretmen	2,140	,144	-	425	,249	-,360	,312	-,972	,253
			Equal variances assumed						
ogretmen	2,140	,144	-	402,987	,241	-,360	,306	-,962	,243
			Equal variances not assumed						
yeterlik	,131	,717	2,048	425	,041	,496	,242	,020	,972
			Equal variances assumed						
yeterlik	,131	,717	2,051	383,058	,041	,496	,242	,020	,971
			Equal variances not assumed						

**Test of Homogeneity of Variances**

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ogretmen	1,801	2	424	,166
yeterlik	4,571	2	424	,011

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ogretmen	Between Groups	14,193	2	7,097	,702	,496
	Within Groups	4284,060	424	10,104		
	Total	4298,253	426			
yeterlik	Between Groups	5,339	2	2,670	,434	,648
	Within Groups	2605,200	424	6,144		
	Total	2610,539	426			

**Kruskal-Wallis Test**

**Ranks**

		N	Mean Rank
yeterlik	onlisans	35	223,87
	lisans	356	214,97
	lisansustu	36	194,85
	Total	427	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

		yeterlik
Chi-Square		1,132
df		2
Asymp. Sig.		,568

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
egtdurum

**Test of Homogeneity of Variances**

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ogretmen	2,906	10	416	,002
yeterlik	2,946	10	416	,001

**Kruskal-Wallis Test**



## Ranks

	ilce	N	Mean Rank
ogretmen	merkez	218	197,27
	baskil	28	201,89
	palu	16	199,50
	maden	18	286,00
	kovancilar	24	259,44
	karakocan	44	193,68
	alacakaya	12	248,25
	aricak	12	281,62
	agjin	18	230,17
	sivrice	23	224,33
	keban	14	283,68
	Total	427	
	yeterlik	merkez	218
baskil		28	179,75
palu		16	326,69
maden		18	273,11
kovancilar		24	235,94
karakocan		44	194,15
alacakaya		12	238,08
aricak		12	248,58
agjin		18	257,36
sivrice		23	195,96
keban		14	196,93
Total		427	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	ogretmen	yeterlik
Chi-Square	24,770	28,112
df	10	10
Asymp. Sig.	,006	,002

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ilce

## Group Statistics

	gorev	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ogretmen	ogretmen	366	8,86	3,194	,167
	uzman ogretmen	61	9,16	3,083	,395
yeterlik	ogretmen	366	7,32	2,431	,127

## Group Statistics

gorev		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ogretmen	ogretmen	366	8,86	3,194	,167
	uzman ogretmen	61	9,16	3,083	,395
yeterlik	ogretmen	366	7,32	2,431	,127
	uzman ogretmen	61	7,74	2,720	,348

## Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ogretmen	Equal variances assumed	,370	,543	-,684	425	,495	-,301	,440	-1,165	,563
	Equal variances not assumed			-,701	82,944	,485	-,301	,429	-1,153	,552
yeterlik	Equal variances assumed	1,913	,167	1,222	425	,222	-,418	,342	-1,091	,254
	Equal variances not assumed			1,128	76,824	,263	-,418	,371	-1,156	,320

## Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ogretmen	7,130	4	422	,000
yeterlik	2,240	4	422	,064

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ogretmen	Between Groups	279,089	4	69,772	7,326	,000
	Within Groups	4019,164	422	9,524		
	Total	4298,253	426			
yeterlik	Between Groups	74,219	4	18,555	3,087	,016
	Within Groups	2536,320	422	6,010		
	Total	2610,539	426			

## Multiple Comparisons

yeterlik  
LSD

(I) meslekikidem	(J) meslekikidem	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1-5yil	6-10yil	1,037	,319	,001	,41	1,66
	11-15yil	,847	,340	,013	,18	1,52
	16-20	,525	,413	,203	-,29	1,34
	21yil-ustu	,490	,389	,209	-,28	1,26
6-10yil	1-5yil	-1,037	,319	,001	-1,66	-,41
	11-15yil	-,190	,364	,603	-,91	,53
	16-20	-,512	,433	,238	-1,36	,34
	21yil-ustu	-,547	,411	,184	-1,35	,26
11-15yil	1-5yil	-,847	,340	,013	-1,52	-,18
	6-10yil	,190	,364	,603	-,53	,91
	16-20	-,322	,449	,473	-1,20	,56
	21yil-ustu	-,357	,427	,404	-1,20	,48
16-20	1-5yil	-,525	,413	,203	-1,34	,29
	6-10yil	,512	,433	,238	-,34	1,36
	11-15yil	,322	,449	,473	-,56	1,20
	21yil-ustu	-,035	,487	,942	-,99	,92
21yil-ustu	1-5yil	-,490	,389	,209	-1,26	,28
	6-10yil	,547	,411	,184	-,26	1,35
	11-15yil	,357	,427	,404	-,48	1,20
	16-20	,035	,487	,942	-,92	,99

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## Kruskal-Wallis Test

Ranks

	meslekikidem	N	Mean Rank
ogretmen	1-5yil	142	254,92
	6-10yil	101	186,58
	11-15yil	82	178,10
	16-20	47	206,89
	21yil-ustu	55	218,32
	Total	427	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	ogretmen
Chi-Square	28,028
df	4
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

## Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ogretmen	1,481	2	424	,229
yeterlik	2,653	2	424	,072

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ogretmen	Between Groups	112,369	2	56,185	5,691	,004
	Within Groups	4185,884	424	9,872		
	Total	4298,253	426			
yeterlik	Between Groups	39,039	2	19,520	3,218	,041
	Within Groups	2571,499	424	6,065		
	Total	2610,539	426			

## Multiple Comparisons

## LSD

Dependent Variable	(I) okulkidem	(J) okulkidem	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ogretmen	1-5yil	6-10yil	,788*	,371	,034	,06	1,52
		11-ustu	1,547*	,524	,003	,52	2,58
	6-10yil	1-5yil	-,788*	,371	,034	-1,52	-,06
		11-ustu	,759	,587	,197	-,39	1,91
	11-ustu	1-5yil	-1,547*	,524	,003	-2,58	-,52
		6-10yil	-,759	,587	,197	-1,91	,39
yeterlik	1-5yil	6-10yil	,262	,291	,368	-,31	,83
		11-ustu	1,024*	,411	,013	,22	1,83
	6-10yil	1-5yil	-,262	,291	,368	-,83	,31
		11-ustu	,761	,460	,099	-,14	1,67
	11-ustu	1-5yil	-1,024*	,411	,013	-1,83	-,22
		6-10yil	-,761	,460	,099	-1,67	,14

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## Kruskal-Wallis Test

Ranks

yas		N	Mean Rank
ogretmen	21-30	175	234,91
	31-40	161	192,83
	41-50	69	202,94
	50 ve ustü	22	237,30
	Total	427	
yeterlik	21-30	175	232,25
	31-40	161	188,79
	41-50	69	223,08
	50 ve ustü	22	224,86
	Total	427	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	ogretmen	yeterlik
Chi-Square	11,207	11,281
df	3	3
Asymp. Sig.	,011	,010

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: yas

Kariyer öğretmen boyutu ortalamaları

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
k1	427	3,0492	1,30183	,06300
k2	427	2,9204	1,24215	,06011
k3	427	2,9368	1,18410	,05730

Kariyer yeterlik boyutu ortalamaları

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
k4	427	2,1639	1,06868	,05172
k5	427	2,5433	1,02772	,04974
k6	427	2,6721	1,11129	,05378

## Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
icse1	1,263	3	423	,287
dissal	2,789	3	423	,040

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
icse1	Between Groups	156,360	3	52,120	2,050	,106
	Within Groups	10755,115	423	25,426		
	Total	10911,475	426			
dissal	Between Groups	440,193	3	146,731	2,147	,094
	Within Groups	28909,512	423	68,344		
	Total	29349,705	426			

## Kruskal-Wallis Test

## Ranks

		yas	N	Mean Rank
dissal	21-30		175	203,80
	31-40		161	205,52
	41-50		69	241,74
	50 ve ustü		22	270,18
	Total		427	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

		dissal
Chi-Square		10,017
df		3
Asymp. Sig.		,018

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: yas



## Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
icsel	,366	2	424	,693
dissal	4,404	2	424	,013

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
icsel	Between Groups	134,157	2	67,078	2,639	,073
	Within Groups	10777,319	424	25,418		
	Total	10911,475	426			
dissal	Between Groups	88,979	2	44,489	,645	,525
	Within Groups	29260,726	424	69,011		
	Total	29349,705	426			

## Kruskal-Wallis Test

## Ranks

		okulkidem	N	Mean Rank
dissal	1-5yil		291	207,80
	6-10yil		95	229,77
	11-ustu		41	221,46
	Total		427	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

		dissal
Chi-Square		2,439
df		2
Asymp. Sig.		,295

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

okulkidem

## Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
icsel	2,158	4	422	,073
dissal	3,358	4	422	,010

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
icsel	Between Groups	377,805	4	94,451	3,784	,005
	Within Groups	10533,671	422	24,961		
	Total	10911,475	426			
dissal	Between Groups	1260,441	4	315,110	4,734	,001
	Within Groups	28089,264	422	66,562		
	Total	29349,705	426			

## Multiple Comparisons

## LSD

Dependent Variable	I (meslekikidem)	J (meslekikidem)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
icsel	1-5yil	6-10yil	,800	,650	,220	-,48	2,08
		11-15yil	-,945	,693	,173	-2,31	,42
		16-20	-,070	,841	,933	-1,72	1,58
		21yil-ustu	-2,237	,793	,005	-3,80	-,68
	6-10yil	1-5yil	-,800	,650	,220	-2,08	,48
		11-15yil	-1,745	,743	,019	-3,20	-,28
		16-20	-,870	,882	,325	-2,60	,86
		21yil-ustu	-3,037	,837	,000	-4,68	-1,39
	11-15yil	1-5yil	,945	,693	,173	-,42	2,31
		6-10yil	1,745	,743	,019	,28	3,20
		16-20	,875	,914	,339	-,92	2,67

		21yil-ustu	-1,292	,871	,139	-3,00	,42
16-20	1-5yil	,070	,841	,933	-1,58	1,72	
	6-10yil	,870	,882	,325	-,86	2,60	
	11-15yil	-,875	,914	,339	-2,67	,92	
	21yil-ustu	-2,167*	,992	,030	-4,12	-,22	
21yil-ustu	1-5yil	2,237*	,793	,005	,68	3,80	
	6-10yil	3,037*	,837	,000	1,39	4,68	
	11-15yil	1,292	,871	,139	-,42	3,00	
	16-20	2,167*	,992	,030	,22	4,12	
dissal	1-5yil	6-10yil	1,809	1,062	,089	-,28	3,90
		11-15yil	-,822	1,132	,468	-3,05	1,40
		16-20	1,059	1,373	,441	-1,64	3,76
		21yil-ustu	-3,879*	1,296	,003	-6,43	-1,33
6-10yil	1-5yil	-1,809	1,062	,089	-3,90	,28	
	11-15yil	-2,630*	1,213	,031	-5,01	-,25	
	16-20	-,750	1,441	,603	-3,58	2,08	
	21yil-ustu	-5,687*	1,367	,000	-8,37	-3,00	
11-15yil	1-5yil	,822	1,132	,468	-1,40	3,05	
	6-10yil	2,630*	1,213	,031	,25	5,01	
	16-20	1,880	1,493	,209	-1,05	4,81	
	21yil-ustu	-3,057*	1,422	,032	-5,85	-,26	
16-20	1-5yil	-1,059	1,373	,441	-3,76	1,64	
	6-10yil	,750	1,441	,603	-2,08	3,58	
	11-15yil	-1,880	1,493	,209	-4,81	1,05	
	21yil-ustu	-4,937*	1,621	,002	-8,12	-1,75	
21yil-ustu	1-5yil	3,879*	1,296	,003	1,33	6,43	
	6-10yil	5,687*	1,367	,000	3,00	8,37	
	11-15yil	3,057*	1,422	,032	,26	5,85	
	16-20	4,937*	1,621	,002	1,75	8,12	

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**Kruskal-Wallis Test****Ranks**

	meslekikidem	N	Mean Rank
dissal	1-5yil	142	207,93
	6-10yil	101	187,77
	11-15yil	82	222,52
	16-20	47	205,15
	21yil-ustu	55	272,69
	Total	427	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	dissal
Chi-Square	18,007
df	4
Asymp. Sig.	,001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

meslekikidem

## Group Statistics

gorev		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
icssel	ogretmen	366	35,99	5,103	,267
	uzman ogretmen	61	37,43	4,656	,596
dissal	ogretmen	366	48,57	8,165	,427
	uzman ogretmen	61	50,52	8,958	1,147

## Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
icssel	Equal variances assumed	,015	,904	-2,057	425	,040	-1,434	,697	-2,805	-,064
	Equal variances not assumed			-2,196	85,854	,031	-1,434	,653	-2,733	-,136
dissal	Equal variances assumed	1,358	,245	-1,703	425	,089	-1,951	1,145	-4,202	,300
	Equal variances not assumed			-1,594	77,521	,115	-1,951	1,224	-4,388	,486

**Test of Homogeneity of Variances**

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
icse1	2,251	10	416	,014
dissal	3,006	10	416	,001

**Kruskal-Wallis Test**

## Ranks

ilce		N	Mean Rank
icssel	merkez	218	227,62
	baskil	28	224,29
	palu	16	125,19
	maden	18	224,61
	kovancilar	24	231,40
	karakocan	44	184,26
	alacakaya	12	186,04
	aricak	12	208,46
	agin	18	177,50
	sivrice	23	207,67
	keban	14	218,82
	Total	427	
	dissal	merkez	218
baskil		28	249,80
palu		16	197,69
maden		18	186,94
kovancilar		24	227,35
karakocan		44	189,43
alacakaya		12	207,83
aricak		12	206,25
agin		18	220,69
sivrice		23	249,63
keban		14	252,50
Total		427	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	icssel	dissal
Chi-Square	16,686	9,147
df	10	10
Asymp. Sig.	,082	,518

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ilce

## Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
icssel	1,453	2	424	,235
dissal	1,695	2	424	,185

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
icssel	Between Groups	104,745	2	52,372	2,055	,129
	Within Groups	10806,730	424	25,488		
	Total	10911,475	426			
dissal	Between Groups	1317,868	2	658,934	9,967	,000
	Within Groups	28031,837	424	66,113		
	Total	29349,705	426			

## Multiple Comparisons

## LSD

Dependent Variable	(I) egt durum	(J) egt durum	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
icssel	onlisans	lisans	1,477*	,894	,099	-,28	3,23
		lisansustu	2,379*	1,198	,048	,02	4,73
	lisans	onlisans	-1,477*	,894	,099	-3,23	,28
		lisansustu	-,902	,883	,308	-,83	2,64
	lisansustu	onlisans	-2,379*	1,198	,048	-4,73	-,02
		lisans	-,902	,883	,308	-2,64	,83
dissal	onlisans	lisans	4,377*	1,440	,003	1,55	7,21
		lisansustu	8,617*	1,930	,000	4,82	12,41
	lisans	onlisans	-4,377*	1,440	,003	-7,21	-1,55
		lisansustu	4,240*	1,422	,003	1,44	7,04
	lisansustu	onlisans	-8,617*	1,930	,000	-12,41	-4,82
		lisans	-4,240*	1,422	,003	-7,04	-1,44

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
icssel	bayan	178	36,19	5,060	,379
	erkek	249	36,20	5,072	,321
dissal	bayan	178	47,23	8,297	,622



## Group Statistics

cinsiyet		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
icssel	bayan	178	36,19	5,060	,379
	erkek	249	36,20	5,072	,321
dissal	bayan	178	47,23	8,297	,622
	erkek	249	50,01	8,122	,515

## Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
icssel	Equal variances assumed	,017	,897	-,020	425	,984	-,010	,497	-,987	,968
	Equal variances not assumed			-,020	381,955	,984	-,010	,497	-,987	,968
dissal	Equal variances assumed	,103	,749	3,458	425	,001	-2,782	,804	-4,363	-1,201
	Equal variances not assumed			3,446	376,472	,001	-2,782	,807	-4,369	-1,194

**Test of Homogeneity of Variances**

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
icssel	1,455	4	422	,215
dissal	1,754	4	422	,137

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
icssel	Between Groups	283,626	4	70,906	2,815	,025
	Within Groups	10627,850	422	25,184		
	Total	10911,475	426			
dissal	Between Groups	904,839	4	226,210	3,356	,010
	Within Groups	28444,866	422	67,405		
	Total	29349,705	426			

**Multiple Comparisons**

LSD

Dependent Variable	(I) brans	(J) brans	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
icssel	dil	sosyal	,932	1,117	,404	-1,26	3,13
		sayısal	-1,344	1,030	,193	-3,37	,68
		sinif	-1,693*	,814	,038	-3,29	-,09
		diger	-1,154	,937	,219	-3,00	,69
	sosyal	dil	-,932	1,117	,404	-3,13	1,26
		sayısal	-2,277*	1,102	,039	-4,44	-,11
		sinif	-2,625*	,902	,004	-4,40	-,85
		diger	-2,086*	1,015	,041	-4,08	-,09

	sayısal	dil		1,344	1,030	,193		-,68	3,37
		sosyal		2,277*	1,102	,039	,11		4,44
		sinif		-,349	,793	,660		-1,91	1,21
		diger	,190	,919	,836			-1,62	2,00
sinif	dil			1,693*	,814	,038	,09		3,29
	sosyal			2,625*	,902	,004	,85		4,40
	sayısal		,349	,793	,660			-1,21	1,91
	diger		,539	,668	,420			-,77	1,85
diger	dil			1,154	,937	,219		-,69	3,00
	sosyal			2,086*	1,015	,041	,09		4,08
	sayısal			-,190	,919	,836		-2,00	1,62
	sinif			-,539	,668	,420		-1,85	,77
dissal	dil	sosyal	,031		1,827	,986		-3,56	3,62
		sayısal		-2,668	1,686	,114		-5,98	,64
		sinif		-3,872*	1,331	,004		-6,49	-1,26
		diger		-2,624	1,534	,088		-5,64	,39
sosyal	dil			-,031	1,827	,986		-3,62	3,56
	sayısal			-2,700	1,802	,135		-6,24	,84
	sinif			-3,904*	1,476	,008		-6,80	-1,00
	diger			-2,655	1,661	,111		-5,92	,61
sayısal	dil			2,668	1,686	,114		-,64	5,98
	sosyal			2,700	1,802	,135		-,84	6,24
	sinif			-1,204	1,297	,354		-3,75	1,35
	diger		,045		1,504	,976		-2,91	3,00
sinif	dil			3,872*	1,331	,004		1,26	6,49
	sosyal			3,904*	1,476	,008		1,00	6,80
	sayısal			1,204	1,297	,354		-1,35	3,75
	diger			1,249	1,092	,254		-,90	3,40
diger	dil			2,624	1,534	,088		-,39	5,64
	sosyal			2,655	1,661	,111		-,61	5,92
	sayısal			-,045	1,504	,976		-3,00	2,91
	sinif			-1,249	1,092	,254		-3,40	,90

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## İçsel Motivasyon Madde Ortalamaları

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
m1	427	4,2201	,68056	,03293
m2	427	4,4496	,65303	,03160
m3	427	3,8080	,80819	,03911
m4	427	4,3419	,83929	,04062
m5	427	3,9532	1,03128	,04991
m6	427	4,0211	1,16765	,05651
m7	427	3,9766	,95898	,04641
m8	427	3,9204	1,00386	,04858
m9	427	3,5059	,99616	,04821

## Dışsal Motivasyon Madde Ortalamaları

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
m10	427	4,1124	2,04101	,09877
m11	427	3,4590	1,21032	,05857
m12	427	3,2623	1,18937	,05756
m13	427	3,2037	1,24967	,06048
m14	427	4,2576	,71480	,03459
m15	427	3,1827	1,16457	,05636
m16	427	3,8571	1,00034	,04841
m17	427	4,1452	,79759	,03860
m18	427	2,9859	1,25776	,06087
m19	427	3,7237	,96827	,04686
m20	427	1,7049	,87051	,04213
m21	427	2,3700	1,18037	,05712
m22	427	3,4262	1,08384	,05245
m23	427	2,6604	1,33371	,06454
m24	427	2,5012	1,62633	,07870

**Test of Homogeneity of Variances**

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
duygusal	2,386	4	422	,051
devam	1,003	4	422	,406
normatif	,820	4	422	,513

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
duygusal	Between Groups	201,948	4	50,487	1,029	,392
	Within Groups	20696,473	422	49,044		
	Total	20898,422	426			
devam	Between Groups	215,609	4	53,902	,889	,470
	Within Groups	25591,501	422	60,643		
	Total	25807,110	426			
normatif	Between Groups	186,377	4	46,594	1,336	,256
	Within Groups	14712,204	422	34,863		
	Total	14898,581	426			



## Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
duygusal Equal variances assumed	,023	,879	-	425	,000	-3,323	,669	-4,638	-2,008
			4,966						
Equal variances not assumed			-	394,133	,000	-3,323	,663	-4,626	-2,020
			5,014						
devam Equal variances assumed	,143	,706	-	425	,150	-1,099	,763	-2,599	,400
			1,441						
Equal variances not assumed			-	340,899	,162	-1,099	,784	-2,642	,443
			1,402						
normatif Equal variances assumed	,000	,988	-	425	,000	-2,461	,569	-3,579	-1,343
			4,327						
Equal variances not assumed			-	379,930	,000	-2,461	,569	-3,581	-1,342
			4,323						

## Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
duygusal	2,493	2	424	,084
devam	,975	2	424	,378
normatif	3,560	2	424	,029

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
duygusal	Between Groups	605,336	2	302,668	6,324	,002
	Within Groups	20293,086	424	47,861		
	Total	20898,422	426			
devam	Between Groups	619,646	2	309,823	5,215	,006
	Within Groups	25187,464	424	59,404		
	Total	25807,110	426			
normatif	Between Groups	448,746	2	224,373	6,584	,002
	Within Groups	14449,835	424	34,080		
	Total	14898,581	426			

## Multiple Comparisons

## LSD

Dependent Variable	(I) egtddurum	(J) egtddurum	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
duygusal	onlisans	lisans	3,123 <sup>*</sup>	1,226	,011	,71	5,53
		lisansustu	5,833 <sup>*</sup>	1,642	,000	2,60	9,06
	lisans	onlisans	-3,123 <sup>*</sup>	1,226	,011	-5,53	-,71
		lisansustu	2,709 <sup>*</sup>	1,210	,026	,33	5,09
	lisansustu	onlisans	-5,833 <sup>*</sup>	1,642	,000	-9,06	-2,60
		lisans	-2,709 <sup>*</sup>	1,210	,026	-5,09	-,33
devam	onlisans	lisans	3,622 <sup>*</sup>	1,365	,008	,94	6,31
		lisansustu	5,771 <sup>*</sup>	1,830	,002	2,17	9,37
	lisans	onlisans	-3,622 <sup>*</sup>	1,365	,008	-6,31	-,94
		lisansustu	2,149	1,348	,112	-,50	4,80



	lisansustu	onlisans	-5,771*	1,830	,002	-9,37	-2,17
		lisans	-2,149	1,348	,112	-4,80	,50
normatif	onlisans	lisans	2,480*	1,034	,017	,45	4,51
		lisansustu	5,027*	1,386	,000	2,30	7,75
	lisans	onlisans	-2,480*	1,034	,017	-4,51	-,45
		lisansustu	2,547*	1,021	,013	,54	4,55
	lisansustu	onlisans	-5,027*	1,386	,000	-7,75	-2,30
		lisans	-2,547*	1,021	,013	-4,55	-,54

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## Kruskal-Wallis Test

Ranks

egtdurum		N	Mean Rank
normatif	onlisans	35	254,86
	lisans	356	214,04
	lisansustu	36	173,88
Total		427	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	normatif
Chi-Square	7,669
df	2
Asymp. Sig.	,022

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

egtdurum

## Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
duygusal	3,543	10	416	,000
devam	4,929	10	416	,000
normatif	1,909	10	416	,042

## Kruskal-W

## Ranks

	ilce	N	Mean Rank
duygusal	merkez	218	217,23
	baskil	28	249,68
	palu	16	134,81
	maden	18	239,11
	kovancilar	24	217,44
	karakocan	44	182,92
	alacakaya	12	172,50
	aricak	12	227,00
	agın	18	206,92
	sivrice	23	222,61
	keban	14	261,79
	Total	427	
	devam	merkez	218
baskil		28	237,11
palu		16	210,38
maden		18	203,50
kovancilar		24	211,77
karakocan		44	184,06
alacakaya		12	128,04
aricak		12	162,50
agın		18	170,31
sivrice		23	229,96
keban		14	234,04
Total		427	
normatif		merkez	218
	baskil	28	272,80

palu	16	189,38
maden	18	236,00
kovancilar	24	224,56
karakocan	44	184,52
alacakaya	12	162,88
aricak	12	218,17
agin	18	172,56
sivrice	23	242,50
keban	14	250,04
Total	427	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	duygusal	devam	normatif
Chi-Square	16,472	16,996	16,897
df	10	10	10
Asymp. Sig.	,087	,074	,077

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ilce

## Group Statistics

gorev		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
duygusal	ogretmen	366	29,50	6,897	,361
	uzman ogretmen	61	32,11	7,280	,932
devam	ogretmen	366	20,09	7,879	,412
	uzman ogretmen	61	21,10	7,180	,919
normatif	ogretmen	366	20,34	5,791	,303
	uzman ogretmen	61	21,33	6,590	,844

## Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
duygusal	,929	,336	-	425	,007	-2,612	,961	-4,502	-,722
			2,717						
devam	,396	,530	-	425	,351	-1,005	1,077	-3,122	1,111
			2,614						
normatif	2,813	,094	-	425	,227	-,989	,817	-2,596	,618
			1,210						

## Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
duygusal Equal variances assumed	,929	,336	-	425	,007	-2,612	,961	-4,502	-,722
			2,717						
Equal variances not assumed			-	79,000	,011	-2,612	,999	-4,601	-,623
			2,614						
devam Equal variances assumed	,396	,530	-	425	,351	-1,005	1,077	-3,122	1,111
			-,934						
Equal variances not assumed			-	85,932	,321	-1,005	1,007	-3,008	,997
			-,998						
normatif Equal variances assumed	2,813	,094	-	425	,227	-,989	,817	-2,596	,618
			1,210						
Equal variances not assumed			-	76,234	,273	-,989	,896	-2,774	,796
			1,103						

## Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
duygusal	1,405	4	422	,232
devam	1,761	4	422	,136
normatif	1,489	4	422	,205

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
duygusal	Between Groups	894,693	4	223,673	4,719	,001
	Within Groups	20003,728	422	47,402		
	Total	20898,422	426			
devam	Between Groups	932,676	4	233,169	3,956	,004
	Within Groups	24874,434	422	58,944		
	Total	25807,110	426			
normatif	Between Groups	224,722	4	56,181	1,616	,169
	Within Groups	14673,859	422	34,772		
	Total	14898,581	426			

## Multiple Comparisons

## LSD

Dependent Variable	(I) meslekikide m	(J) meslekikide m	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
duygusal	1-5yil	6-10yil	,017	,896	,985	-1,74	1,78
		11-15yil	-1,992*	,955	,038	-3,87	-,12
		16-20	-2,133	1,159	,066	-4,41	,14
		21yil-ustu	-4,061*	1,093	,000	-6,21	-1,91
	6-10yil	1-5yil	-,017	,896	,985	-1,78	1,74
		11-15yil	-2,009	1,023	,050	-4,02	,00
		16-20	-2,150	1,216	,078	-4,54	,24
		21yil-ustu	-4,077*	1,154	,000	-6,35	-1,81
	11-15yil	1-5yil	1,992*	,955	,038	,12	3,87
		6-10yil	2,009	1,023	,050	,00	4,02
		16-20	-,141	1,260	,911	-2,62	2,34
		21yil-ustu	-2,068	1,200	,086	-4,43	,29
16-20	1-5yil	2,133	1,159	,066	-,14	4,41	
	6-10yil	2,150	1,216	,078	-,24	4,54	
	11-15yil	,141	1,260	,911	-2,34	2,62	

		21yil-ustu	-1,928	1,368,159		-4,62,76	
	21yil-ustu	1-5yil	4,061*	1,093,000		1,91	6,21
		6-10yil	4,077*	1,154,000		1,81	6,35
		11-15yil	2,068	1,200,086		-,29	4,43
		16-20	1,928	1,368,159		-,76	4,62
devam	1-5yil	6-10yil	-,413,999	,680		-2,38	1,55
		11-15yil	-2,325*	1,065,030		-4,42	-,23
		16-20	-2,255	1,292,082		-4,79,28	
		21yil-ustu	-4,269*	1,219,001		-6,67	-1,87
	6-10yil	1-5yil	,413	,999,680		-1,55	2,38
		11-15yil	-1,913	1,141,095		-4,16,33	
		16-20	-1,842	1,356,175		-4,51,82	
		21yil-ustu	-3,857*	1,287,003		-6,39	-1,33
	11-15yil	1-5yil	2,325*	1,065,030	,23		4,42
		6-10yil	1,913	1,141,095		-,33	4,16
		16-20	,071	1,405,960		-2,69	2,83
		21yil-ustu	-1,944	1,338,147		-4,57,69	
	16-20	1-5yil	2,255	1,292,082		-,28	4,79
		6-10yil	1,842	1,356,175		-,82	4,51
		11-15yil	-,071	1,405,960		-2,83	2,69
		21yil-ustu	-2,015	1,525,187		-5,01,98	
	21yil-ustu	1-5yil	4,269*	1,219,001		1,87	6,67
		6-10yil	3,857*	1,287,003		1,33	6,39
		11-15yil	1,944	1,338,147		-,69	4,57
		16-20	2,015	1,525,187		-,98	5,01
normatif	1-5yil	6-10yil	,924	,768,229		-,58	2,43
		11-15yil	,186	,818,820		-1,42	1,79
		16-20	-,606,992	,542		-2,56	1,34
		21yil-ustu	-1,467,937	,118		-3,31,37	
	6-10yil	1-5yil	-,924,768	,229		-2,43,58	
		11-15yil	-,738,877	,400		-2,46,98	
		16-20	-1,531	1,041,142		-3,58,52	
		21yil-ustu	-2,391*	,988,016		-4,33	-,45

11-15yil	1-5yil		-1,186	,818	,820		-1,79	1,42
	6-10yil	,738		,877	,400		-,98	2,46
	16-20		-,792	1,079	,463		-2,91	1,33
	21yil-ustu		-1,653	1,028	,109		-3,67	,37
16-20	1-5yil	,606		,992	,542		-1,34	2,56
	6-10yil		1,531	1,041	,142		-,52	3,58
	11-15yil	,792		1,079	,463		-1,33	2,91
	21yil-ustu		-,860	1,171	,463		-3,16	1,44
21yil-ustu	1-5yil		1,467	,937	,118		-,37	3,31
	6-10yil		2,391*	,988	,016	,45		4,33
	11-15yil		1,653	1,028	,109		-,37	3,67
	16-20	,860		1,171	,463		-1,44	3,16

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.



**Test of Homogeneity of Variances**

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
duygusal	1,537	2	424	,216
devam	,926	2	424	,397
normatif	6,933	2	424	,001

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
duygusal	Between Groups	410,110	2	205,055	4,244	,015
	Within Groups	20488,312	424	48,321		
	Total	20898,422	426			
devam	Between Groups	153,665	2	76,832	1,270	,282
	Within Groups	25653,445	424	60,503		
	Total	25807,110	426			
normatif	Between Groups	4,217	2	2,109	,060	,942
	Within Groups	14894,364	424	35,128		
	Total	14898,581	426			

**Multiple Comparisons**

LSD

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
duygusal	1-5yil	6-10yil	-2,377*	,821	,004	-3,99	-,76
		11-ustu	-,965	1,160	,406	-3,24	1,31
	6-10yil	1-5yil	2,377*	,821	,004	,76	3,99
		11-ustu	1,412	1,299	,278	-1,14	3,97
	11-ustu	1-5yil	,965	1,160	,406	-1,31	3,24
		6-10yil	-1,412	1,299	,278	-3,97	1,14
devam	1-5yil	6-10yil	,097	,919	,916	-1,71	1,90
		11-ustu	-2,008	1,298	,123	-4,56	,54
	6-10yil	1-5yil	-,097	,919	,916	-1,90	1,71
		11-ustu	-2,105	1,453	,148	-4,96	,75
	11-ustu	1-5yil	2,008	1,298	,123	-,54	4,56

		6-10yil	2,105	1,453	,148		-,75	4,96
normatif	1-5yil	6-10yil	,153	,700	,827		-1,22	1,53
		11-ustu	,299	,989	,762		-1,64	2,24
	6-10yil	1-5yil	-,153	,700	,827		-1,53	1,22
		11-ustu	,146	1,108	,895		-2,03	2,32
	11-ustu	1-5yil	-,299	,989	,762		-2,24	1,64
		6-10yil	-,146	1,108	,895		-2,32	2,03

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## Kruskal-Wallis Test

Ranks

	okulkidem	N	Mean Rank
normatif	1-5yil	291	216,72
	6-10yil	95	209,19
	11-ustu	41	205,82
	Total	427	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	normatif
Chi-Square	,468
df	2
Asymp. Sig.	,791

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

okulkidem

**Test of Homogeneity of Variances**

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
duygusal	,762	3	423	,516
devam	6,287	3	423	,000
normatif	2,204	3	423	,087

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
duygusal	Between Groups	902,577	3	300,859	6,364	,000
	Within Groups	19995,845	423	47,272		
	Total	20898,422	426			
devam	Between Groups	1075,312	3	358,437	6,131	,000
	Within Groups	24731,798	423	58,468		
	Total	25807,110	426			
normatif	Between Groups	160,322	3	53,441	1,534	,205
	Within Groups	14738,259	423	34,842		
	Total	14898,581	426			

**Multiple Comparisons**

LSD

Dependent Variable	(I) yas	(J) yas	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
duygusal	21-30	31-40	-2,416*	,751	,001	-3,89	-,94
		41-50	-3,261*	,977	,001	-5,18	-1,34
		50 ve ustü	-4,283*	1,555	,006	-7,34	-1,23
	31-40	21-30	2,416*	,751	,001	,94	3,89
		41-50	-,845	,989	,394	-2,79	1,10
		50 ve ustü	-1,866	1,563	,233	-4,94	1,21
41-50	21-30	3,261*	,977	,001	1,34	5,18	
	31-40	,845	,989	,394	-1,10	2,79	

		50 ve ustü	-1,022	1,683	,544	-4,33	2,29
	50 ve ustü	21-30	4,283*	1,555	,006	1,23	7,34
		31-40	1,866	1,563	,233	-1,21	4,94
		41-50	1,022	1,683	,544	-2,29	4,33
devam	21-30	31-40	-2,551*	,835	,002	-4,19	-,91
		41-50	-2,596*	1,087	,017	-4,73	-,46
		50 ve ustü	-5,951*	1,730	,001	-9,35	-2,55
	31-40	21-30	2,551*	,835	,002	,91	4,19
		41-50	-,046	1,100	,967	-2,21	2,12
		50 ve ustü	-3,401	1,738	,051	-6,82	,02
	41-50	21-30	2,596*	1,087	,017	,46	4,73
		31-40	,046	1,100	,967	-2,12	2,21
		50 ve ustü	-3,355	1,872	,074	-7,03	,32
	50 ve ustü	21-30	5,951*	1,730	,001	2,55	9,35
		31-40	3,401	1,738	,051	-,02	6,82
		41-50	3,355	1,872	,074	-,32	7,03
normatif	21-30	31-40	-,473	,645	,464	-1,74	,79
		41-50	-,994	,839	,237	-2,64	,66
		50 ve ustü	-2,631*	1,335	,049	-5,26	,00
	31-40	21-30	,473	,645	,464	-,79	1,74
		41-50	-,522	,849	,539	-2,19	1,15
		50 ve ustü	-2,158	1,342	,108	-4,80	,48
	41-50	21-30	,994	,839	,237	-,66	2,64
		31-40	,522	,849	,539	-1,15	2,19
		50 ve ustü	-1,636	1,445	,258	-4,48	1,20
	50 ve ustü	21-30	2,631*	1,335	,049	,01	5,26
		31-40	2,158	1,342	,108	-,48	4,80
		41-50	1,636	1,445	,258	-1,20	4,48

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## Kruskal-Wallis Test

Ranks			
yas	N	Mean Rank	
devam	21-30	175	185,67
	31-40	161	227,57
	41-50	69	240,09
	50 ve ustü	22	258,18
	Total	427	

Test Statistics <sup>a,b</sup>	
	devam
Chi-Square	17,128
df	3
Asymp. Sig.	,001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: yas

Duygusal Bağıllık Boyutu Ortalamaları				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
o1	427	3,9859	,95179	,04606
o2	427	3,5808	1,18278	,05724
o3	427	3,5925	1,14151	,05524
o4	427	3,4848	1,14105	,05522
o5	427	3,6674	1,08422	,05247
o6	427	3,9461	,97355	,04711
o7	427	3,6862	1,07243	,05190
o8	427	3,9321	,93577	,04528

Devam Bağlılığı Boyutu Ortalamaları				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
o9	427	3,2623	1,30062	,06294
o10	427	2,3396	1,11094	,05376
o11	427	2,6721	1,12181	,05429
o12	427	2,7518	1,53953	,07450
o13	427	2,8173	1,22163	,05912
o14	427	2,7518	1,19042	,05761
o15	427	3,2600	1,18890	,05753

Normatif Bağıllık Boyutu Ortalamaları				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
o16	427	2,7518	1,16047	,05616
o17	427	2,8267	1,12919	,05465
o18	427	2,8852	1,16015	,05614
o19	427	3,2693	1,11544	,05398
o20	427	2,5222	1,10328	,05339
o21	427	2,9344	1,19875	,05801
o22	427	3,2904	1,17484	,05685

## Ek-7 Anket Uygulama İzin Onayı

T.C.  
ELAZIĞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.24.20.02-605.01- 13565  
Konu : Anket İzni

12 Mayıs 2011

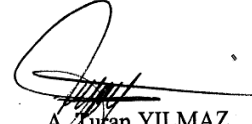
## VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı' na bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi  
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü' nün 10/05/2011 tarih ve 9185 sayılı yazısı.


Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Cevdet CANPOLAT' ın "Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması ile Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler" konulu tezi ile ilgili geliştirdiği anketini 2010-2011 eğitim öğretim yılında, İlimiz genelindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilere uygulamak için izin isteği ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde İlgi (a) yönerge çerçevesinde oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 11/05/2011 tarihinde Müdürlüğümüz strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmış olup söz konusu çalışmanın, 2010-2011 eğitim öğretim yılında, İlimiz genelindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilere yönelik olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
A. Turan YILMAZ  
Millî Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

OLUR  
... / 05 / 2011

  
Nihat BÜYÜKBAŞ  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü



Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı Kat : 5  
23100-ELAZIĞ  
Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28  
Fax: 0 424 2333670  
elazigmem@meb.gov.tr / elazig.meb.gov.tr



## ÖZGEÇMİŞ

Cevdet CANPOLAT 1975 yılında Elazığ" da doğdu. İlk ,orta ve lise eğitimini Elazığ' daki okullarda tamamladı. 1997 yılında Fırat Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümünden mezun oldu. Aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Coğrafya öğretmeni olarak Tunceli iline ataması yapıldı. 2001 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Fiziki Coğrafya alanında yüksek lisansını tamamladı.1998 yılında Elazığ Merkez İsmet Paşa ilköğretim okulunda öğretmen olarak çalışmaya başladı.2001 yılında bu okulda başladığı yöneticilik görevini 2010 yılı sonuna kadar sürdürdü. Halen Elazığ Kaya Karakaya Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde Coğrafya öğretmeni olarak görev yapmaktadır.