

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DEĞİŞİM YORGUNLUĞU, EĞİTİM
POLİTİKALARI BAĞLAMINDA MORAL YİTİMİ VE İŞ
PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
İbrahim LİMON

Danışman
Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

BOLU, HAZİRAN-2019

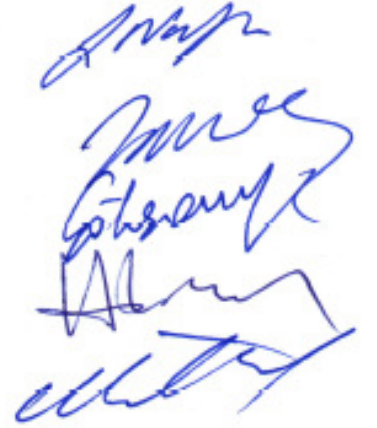
DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

İbrahim LİMON tarafından hazırlanan “Eğitim Örgütlerinde Değişim Yorgunluğu Eğitim Politikaları Bağlamında Moral Yitimi ve İş Performansı Arasındaki İlişki” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. (13.06.2019)

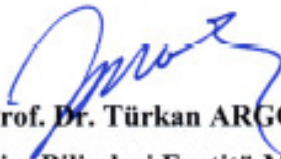
Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN
Üye :Prof. Dr. Türkan ARGON
Üye :Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY
Üye :Doç. Dr. Engin ASLANARGUN
Üye :Dr. Öğr. Üyesi Müberra ÇELEBİ




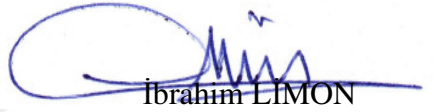
Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Doktora Tezi olarak sunduğum, “Eğitim Örgütlerinde Değişim Yorgunluğu, Eğitim Politikaları Bağlamında Moral Yitimi ve İş Performansı Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 13/06/2019




İbrahim LIMON



Bütün öğretmenlerime ve aileme ithafen...

TEŞEKKÜR

Öncelikle tezime başladığım ilk günden itibaren tezimin son noktasını koyduğum ana kadar benden esirgemediği desteği ve sabrı ile yanımda olan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN'e en içten şükranlarımı sunarım. Engin bilgisi ve samimi yaklaşımı her daim yolumu aydınlattı, bana rehber oldu.

Tez izleme jürisinde yer alarak araştırma boyunca bana farklı bakış açıları sunan, engin fikirleri ile yol gösteren ve her aşamada büyük bir titizlikle çalışmamı takip ederek değerli katkılarını benden esirgemeyen kıymetli hocalarım Prof. Dr. Türkan ARGON ve Dr. Öğr. Üyesi Müberra ÇELEBİ'ye; yoğun mesailerine rağmen tez savunma jürisinde yer alarak değerli görüşlerini bizlerle paylaşan sayın Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY ile Doç. Dr. Engin ASLANARGUN'a teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Araştırmam boyunca büyük bir sabırla her soruma içtenlikle verdiği cevaplar için kadim dostum ve değerli hocam Prof. Dr. Yavuz AKBULUT'a; ölçme ve değerlendirme ile ilgili bütün soru ve sorunlarımda bana yol gösteren sayın Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak tez çalışmam boyunca sabrını, emeğini, desteğini her zaman hissettiğim ve daima yanımda olan kıymetli eşim Emine Günarşlan LİMON'a; birlikte geçireceğimiz zamanlardan feragat ederek çalışmamı olanaklı kılan kızım Zeynep ve oğlum Ömer Faruk'a; beni büyük fedakârlıklarla bugünlere getiren; emeklerini, sevgilerini, şefkatlerini üzerimden hiç eksik etmeyen anneme, babama ve desteklerini her daim hissettiğim kardeşlerime bütün içtenliğimle teşekkür ederim...

İÇİNDEKİLER

İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xvii
SİMGELER DİZİNİ	xviii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xix
ÖZET	xx
ABSTRACT.....	xxi
I. BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	11
1.3. Araştırmanın Amacı.....	12
1.4. Araştırmanın Önemi.....	12
1.5. Varsayımlar	15
1.6. Sınırlılıklar	16
1.7. Tanımlar	16
II. BÖLÜM	
2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	18
2.1. Değişim Yorgunluğu.....	18
2.1.1. Değişim yorgunluğunun tanımlanması	18
2.1.2. Değişim yorgunluğu ve ilişkili kavramlar	27
2.1.3. Değişim yorgunluğunun önlenmesi ve istikrar yapıları.....	29
2.1.4. Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu	35
2.2. Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretmen Moral Yitimi	39
2.2.1. Klinik moral yitimi kavramı	39

2.2.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi.....	42
2.2.2.1. Öğretmen moral yitiminin nedenleri	46
2.2.2.2. Öğretmen moral yitimi ile başa çıkma stratejileri	52
2.2.2.3. Öğretmen tükenmişliği ve moral yitimi arasındaki ayırım	55
2.3. İş Performansı	57
2.3.1. İş performansı modelleri	61
2.3.2. İş performansının boyutları	72
2.3.2.1. Görev performansı.....	77
2.3.2.2. Bağlamsal performans	82
2.3.2.3. Uyumsal performans.....	91
2.3.2.4. Üretkenlik karşıtı iş davranışları	102
2.3.3. Öğretmen iş performansı.....	108
2.4. Değişim Yorgunluğu, Moral Yitimi ve İş Performansı İlişkisi	115
2.4.1. Değişim yorgunluğu ve eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ilişkisi	116
2.4.2. Değişim yorgunluğu ve iş performansı ilişkisi	117
2.4.3. Eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı ilişkisi ...	119
2.5. İlgili Araştırmalar.....	120
2.5.1. Yurt içi araştırmaları	120
2.5.1.1. Değişim yorgunluğu ile ilgili araştırmalar.....	121
2.5.1.2. Eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ile ilgili araştırmalar.....	121
2.5.1.3. Öğretmen iş performansı ile ilgili araştırmalar	121
2.5.2. Yurt dışı araştırmalar	130
2.5.2.1. Değişim yorgunluğu ile ilgili araştırmalar.....	130
2.5.2.2. Moral yitimi ile ilgili araştırmalar	134
2.5.2.3. Öğretmen iş performansı ile ilgili araştırmalar	137
III. BÖLÜM	
3. YÖNTEM	144
3.1. Araştırma Modeli	144
3.2. Evren	144
3.3. Veri Analizi.....	148

3.4. Veri Toplanması.....	153
3.5. Veri Toplama Araçları	154
3.5.1. Moral yitimi ölçeğinin Türk Kültürü'ne uyarlanması	155
3.5.2. Değişim yorgunluğu ve öğretmen iş performansı ölçeği madde havuzu ve kapsam geçerlik oranları.....	159
3.5.3. Ölçme araçlarının yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri.....	166
3.5.3.1. Ölçme araçlarının açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenilirlik çalışmaları.....	166
3.5.3.1.1. Değişim yorgunluğu ölçeği açımlayıcı faktör ve güvenilirlik analizleri	169
3.5.3.1.1.1. Değişim yorgunluğu ölçeği açımlayıcı faktör analizi	169
3.5.3.1.1.2. Değişim yorgunluğu ölçeği güvenilirlik ve madde analizi	173
3.5.3.1.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri	175
3.5.3.1.2.1. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği açımlayıcı faktör analizi	175
3.5.3.1.2.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği güvenilirlik ve madde analizleri.....	178
3.5.3.1.3. Öğretmen iş performansı ölçeği açımlayıcı faktör ve güvenilirlik analizleri.....	180
3.5.3.1.3.1. Öğretmen iş performansı ölçeği açımlayıcı faktör analizi....	180
3.5.3.1.3.2. Öğretmen iş performansı ölçeği güvenilirlik ve madde analizi.....	183
3.5.3.2. Ölçme araçlarının doğrulayıcı faktör analizi (DFA)	186
3.5.3.2.1. Değişim yorgunluğu ölçeği DFA bulguları	188
3.5.3.2.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği DFA bulguları.....	190
3.5.3.2.3. Öğretmen iş performansı ölçeği DFA bulguları.....	192
IV. BÖLÜM	
4. BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA	196
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	196

4.1.1. Öğretmenlerin algı düzeylerine ilişkin bulgular	197
4.1.1.1. Değişim yorgunluğuna ilişkin bulgular	197
4.1.1.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimine ilişkin bulgular.....	199
4.1.1.3. Öğretmen iş performansı ölçeğine ilişkin bulgular.....	202
4.1.1.3.1. Görev performansı boyutuna ilişkin bulgular	203
4.1.1.3.2 Bağlamsal performans boyutuna ilişkin bulgular.....	206
4.1.1.3.3. Uyumsal performans boyutuna ilişkin bulgular.....	210
4.1.1.3.4. Öğretmen iş performansı ölçeği geneline ilişkin bulgular	213
4.1.2. Demografik değişkenlere ilişkin bulgular.....	215
4.1.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.....	216
4.1.2.2. Görev yapılan okul seviyesi değişkenine ilişkin bulgular.....	225
4.1.2.3. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular	235
4.1.2.4. Görev yapılan yerleşim yeri değişkenine ilişkin bulgular.....	248
4.1.2.5. Öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular	256
4.1.2.6. Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular	264
4.1.2.7. Mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin bulgular	270
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	276
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	278
V. BÖLÜM	
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	281
5.1. Sonuç.....	281
5.1.1. Değişim yorgunluğuna ilişkin sonuçlar	281
5.1.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimine ilişkin sonuçlar	282
5.1.3. Öğretmen iş performansına ilişkin sonuçlar	283
5.1.4. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar	285
5.1.5. Araştırma değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik sonuçlar	285
5.2. Öneriler	286
5.2.1. Araştırma bulgularına dayalı öneriler	286

5.2.2. Araştırmacılara yönelik neriler	288
KAYNAKÇA.....	290
EKLER	
Ek 1. Histogram Grafikleri	377
Ek 2. Varyans Homojenliği Testi Bulguları	386
Ek 3. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurul İzni	387
Ek 4. Araştırmanın Yürütülmesine İlişkin Valilik Oluru.....	388
Ek 5. Eğitim Politikaları Bağlamında ğretmen Moral Yitimi leği Uyarlama İzni	389
Ek 6. Eğitim Politikaları Bağlamında ğretmen Moral Yitimi leği	390
Ek 7. Değişim Yorgunluğu leği.....	391
Ek 8. Öğretmen İş Performansı leği	392
Ek 9. Regresyon Analizi Varsayımlarına İlişkin Analizler	393
Z GEçMİş	394

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. 2009-2019 döneminde Türk eğitim sisteminde gerçekleşen değişiklikler	5
Tablo 2.1. Campbell'in performans boyutları.....	74
Tablo 2.2. Kronolojik olarak iş performansı boyutları	76
Tablo 2.3. Borman ve Motowildo'nun bağlamsal performans taksonomisi.....	89
Tablo 2.4. Uyumsal performans boyutları	96
Tablo 2.5. Uyumsal performans öncüllerine ilişkin tanımlar ve tanımlamalar.....	100
Tablo 2.6. Öncüller ve uyumsal performans boyutları arasındaki bağlantılar	101
Tablo 2.7. Üretkenlik karşıtı iş davranışları boyutunun dörtlü tipolojide toplanması ...	107
Tablo 3.1. Cevaplama zamanına göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasına yönelik t- testi bulguları	146
Tablo 3.2. Evren ve katılımcıların bilinen özellikleri	147
Tablo 3.3. Katılımcıların demografik özellikleri	148
Tablo 3.4. Ölçek ifadelerinin yorumlanmasında kullanılan aralıklar	148
Tablo 3.5. Parametrik test varsayımları kontrol tablosu	149
Tablo 3.6. Bağımsız örneklem karşılaştırmaları için kontrol listesi	151
Tablo 3.7. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında kullanılan ölçütler.....	153
Tablo 3.8. Ölçek uyarlama adımları.....	156
Tablo 3.9. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği orijinal, geri çeviri ve çeviri metinleri.....	157
Tablo 3.10. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği dilsel eşdeğerlik bulguları	158
Tablo 3.11. Ölçek geliştirme adımları.....	160
Tablo 3.12. Kapsam geçerliliği değerlendirme formu	163
Tablo 3.13. Minimum KGO değerleri.....	163
Tablo 3.14. Değişim yorgunluğu ölçeği aday maddeleri KGO	165
Tablo 3.15. Öğretmen iş performansı ölçeği aday maddeleri KGO	165
Tablo 3.16. AFA ve güvenilirlik analizlerinin yürütüldüğü çalışma grubunun demografik özellikleri	168

Tablo 3.17. Değişim yorgunluğu ölçeği KMO ve Bartlett testi değerleri.....	169
Tablo 3.18. Değişim yorgunluğu ölçeği korelasyon matrisi	171
Tablo 3.19. Değişim yorgunluğu ölçeği öz değeri ve açıklanan varyans	172
Tablo 3.20. Değişim yorgunluğu ölçeği faktör yük değerleri.....	173
Tablo 3.21. Değişim yorgunluğu ölçeği güvenirlik katsayısı	173
Tablo 3.22. Değişim yorgunluğu ölçeği madde analizi bulguları.....	174
Tablo 3.23. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği KMO ve Bartlett testi değerleri	175
Tablo 3.24. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği korelasyon matrisi	176
Tablo 3.25. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği boyutlarının öz değerleri ve açıkladıkları varyans	176
Tablo 3.26. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği maddeleri faktör yük değerleri	177
Tablo 3.27. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği güvenirlik katsayıları	178
Tablo 3.28. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği madde analizi bulguları	179
Tablo 3.29. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği boyutları arasındaki ilişkiler	180
Tablo 3.30. Öğretmen iş performansı ölçeği KMO ve Bartlett testi değerleri.....	181
Tablo 3.31. Öğretmen iş performansı ölçeği boyutlarının öz değerleri ve açıkladıkları varyans.....	181
Tablo 3.32. Öğretmen iş performansı ölçeği maddeleri faktör yük değerleri.....	182
Tablo 3.33. Öğretmen iş performansı ölçeği güvenirlik katsayıları.....	183
Tablo 3.34. Öğretmen iş performansı ölçeği madde analizi bulguları.....	184
Tablo 3.35. Öğretmen iş performansı ölçeği boyutlar arası ilişkiler.....	186
Tablo 3.36. DFA'nın yürütüldüğü çalışma grubunun demografik özellikleri	187
Tablo 3.37. DFA'nın yürütüldüğü veri setinin güvenirlik analizi katsayıları.....	187
Tablo 3.38. DFA uyum iyiliği indeksleri ve ölçütleri.....	188
Tablo 3.39. Değişim yorgunluğu ölçeği DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri...	189
Tablo 3.40. Değişim yorgunluğu ölçeği uyum iyiliği değerleri.....	190

Tablo 3.41. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri	191
Tablo 3.42. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği uyum iyiliği değerleri	192
Tablo 3.43. Öğretmen iş performansı ölçeği DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri	193
Tablo 3.44. Öğretmen iş performansı ölçeği uyum iyiliği değerleri.....	194
Tablo 4.1. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler	197
Tablo 4.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği betimsel istatistikleri	200
Tablo 4.3. Görev performansı boyutuna ilişkin betimsel istatistikler.....	203
Tablo 4.4. Bağlamsal performans boyutuna ilişkin betimsel istatistikler	206
Tablo 4.5. Uyumsal performans boyutuna ilişkin betimsel istatistikler.....	210
Tablo 4.6. Bağlamsal performans boyutuna ilişkin betimsel istatistikler	213
Tablo 4.7. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi bulguları.....	216
Tablo 4.8. Öğretmenlerin moral yitimi puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi bulguları.....	217
Tablo 4.9. Mesleki moral yitimi boyutu algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik t-testi bulguları.....	217
Tablo 4.10. Öğretmen iş performansı ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi bulguları.....	219
Tablo 4.11. Bağlamsal performans boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik t-testi bulguları.....	219
Tablo 4.12. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre ANOVA testi bulguları	225
Tablo 4.13. Öğretmenlerin moral yitimi puanlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi bulguları..	226
Tablo 4.14. Öğretmenlerin mesleki moral yitimi puanlarının okul türü değişkenine göre ANOVA testi bulguları	226

Tablo 4.15. Öğretmen iş performansı ölçeği puanlarının görev yapılan okul seviyesi değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal Wallis H testi bulguları	228
Tablo 4.16. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre ANOVA testi bulguları	235
Tablo 4.17. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre ANOVA testi bulguları	238
Tablo 4.18. Öğretmen iş performansı ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi bulguları.....	240
Tablo 4.19. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının görev yapılan yerleşim türü değişkenine göre ANOVA testi bulguları	248
Tablo 4.20. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği puanlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre ANOVA testi bulguları	250
Tablo 4.21. Öğretmenlerin algıladıkları iş performansı ve görev performansı puanlarının görev yeri değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi bulguları.....	252
Tablo 4.22. Bağlamsal ve uyumsal performans boyutları puanlarının görev yeri değişkenine göre ANOVA testi bulguları	252
Tablo 4.23. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesine yönelik t-testi bulguları	256
Tablo 4.24. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesine yönelik t-testi bulguları ..	257
Tablo 4.25. Görev performansı boyutu puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi bulguları.....	258
Tablo 4.26. Öğretmenlerin algıladıkları iş performansı puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesine yönelik t-testi bulguları	258
Tablo 4.27. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu puanlarının medeni durum değişkenine göre incelenmesine yönelik t-testi bulguları	264
Tablo 4.28. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre incelenmesine yönelik t-testi bulguları	265
Tablo 4.29. Görev ve bağlamsal performans puanlarının medeni hal değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U bulguları	266

Tablo 4.30. Öğretmen iş performansı ölçeği ve uyumsal performans boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre incelenmesine yönelik t testi bulguları.....	266
Tablo 4.31. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının mezuniyet değişkenine göre ANOVA testi bulguları	270
Tablo 4.32. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre ANOVA testi bulguları.....	272
Tablo 4.33. Öğretmenlerin iş performansı puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre incelenmesine yönelik ANOVA testi bulguları	274
Tablo 4.34. Görev performansı puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi bulguları.....	274
Tablo 4.35. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler	276
Tablo 4.36. Değişim yorgunluğu düzeyinin ve eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitiminin öğretmen iş performansına etkisine yönelik basit doğrusal regresyon analizi bulguları.....	279
Tablo 4.37. Değişim yorgunluğu puanlarının eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi düzeyine etkisine yönelik basit doğrusal regresyon analizi bulguları	280

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Aşırı değişim modeli	19
Şekil 2.2. Ziggurat ve piramit değişim modeli	19
Şekil 2.3. Değişim yorgunluğu süreci	23
Şekil 2.4. Değişim yorgunluğu sarmalı	24
Şekil 2.5. İstikrar yapıları	32
Şekil 2.6. Klinik moral yitimi süreci	41
Şekil 2.7. Campbell'in performans modeli	64
Şekil 2.8. Yetenek, öz-yeterlilik, hedefler ve performans arasındaki ilişki.....	65
Şekil 2.9. Görev / Bağlamsal performans teorisi.....	65
Şekil 2.10. Allworth ve Hesketh'in iş performansı modeli	66
Şekil 2.11. Neal ve Griffin'in iş performansı modeli	67
Şekil 2.12. Parker ve Tuner'in iş performansı modeli.....	69
Şekil 2.13. Jex ve Britt'in iş performansı modeli	70
Şekil 2.14. Motivasyon ve performans modeli.....	71
Şekil 2.15. Uyumsal performans süreci.....	94
Şekil 2.16. Bireysel uyum yeteneği teorisi	99
Şekil 2.17. Üretkenlik karşıtı davranışlar modeli	104
Şekil 2.18. Üretkenlik karşıtı iş davranışları tipolojisi	107

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 3.1. Değişim yorgunluğu ölçeği yamaç eğri grafiği.....	172
Grafik 3.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği yamaç eğri grafiği.....	177
Grafik 3.3. Öğretmen iş performansı ölçeği yamaç eğri grafiği	182
Grafik 3.4. Değişim yorgunluğu ölçeği path diyagramı	190
Grafik 3.5. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği path diyagramı	191
Grafik 3.6. Öğretmen iş performansı ölçeği path diyagramı	195

SİMGELER DİZİNİ

α	: Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı
$<$: küçük
$>$: büyük
\leq	: küçük eşit
\geq	: büyük eşit
$=$: eşit
\bar{X}	: aritmetik ortalama
%	: yüzde
λ	: lambda katsayısı
-	: eksi
/	: bölme
*	: ,05 düzeyinde anlamlılık
**	: ,01 düzeyinde anlamlılık

KISALTMALAR DİZİNİ

AGFI	: Adjusted goodness of fit index
AFA	: Açımlayıcı faktör analizi
AMOS	: Analysis of moment structures
ANOVA	: Analysis of variance
ARGE	: Araştırma geliştirme
BBYK	: Bilgi, beceri, yetenek ve kişilik
CFI	: Comparative fit index
DFA	: Doğrulayıcı faktör analizi
EPB-ÖMYÖ	: Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği
FATİH	: Fırsatları artıma teknolojiyi iyileştirme hareketi
GFI	: Godness of fit statistic
GZFT	: Güçlü, zayıf, fırsat ve tehditler
IFI	: Incremental fit index
KGO	: Kapsam geçerlik oranı
KMO	: Kaiser-Mayer-Olkin
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MTK	: Madde toplam korelasyonu
NFI	: Normed fit index
NNFI	: Non-Normed fit index
ÖİPÖ	: Öğretmen iş performansı ölçeği
p	: probability
RMR	: Root mean square residual
RMSEA	: Root mean square error of approximation
SBS	: Seviye belirleme sınavı
SETA	: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
SPSS	: Statistical package for social sciences
SRMR	: Standardized root mean square residual

ÖZET

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DEĞİŞİM YORGUNLUĞU, EĞİTİM POLİTİKALARI BAĞLAMINDA MORAL YİTİMİ VE İŞ PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Limon, İbrahim

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şenay Sezgin Nartgün

Haziran - 2019, xxi + 394 Sayfa

Mevcut araştırmada öğretmenlerin algıladıkları iş performansı, değişim yorgunluğu ve eğitim politikaları bağlamında moral yitimi düzeyleri ve ilgili değişkenlerin aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen algılarının cinsiyet, görev yapılan okul düzeyi, kıdem, görev yeri, öğrenim düzeyi, medeni hal ve mezun olunan fakülte gibi demografik değişkenler açısından farklılaşma farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel istatistikler kapsamında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Veri dağılımının normalliği sınanarak parametrik (ANOVA, t-testi, Spearman korelasyon analizi, basit doğrusal regresyon) ve non-parametrik (Kruskall Wallis-H ve Mann Whitney-U) testlerden uygun olanlar kullanılmış; demografik değişkenlere ilişkin karşılaştırmalarda etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen “Öğretmen İş Performansı Ölçeği (ÖİPÖ)”, “Değişim Yorgunluğu Ölçeği” ve Türk kültürüne uyarlanan “Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretmen Moral Yitimi Ölçeği (EPB-ÖMYÖ)” kullanılmıştır.

Araştırma 2018-2019 öğretim yılında Sakarya ili genelinde yürütülmüş ve evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Çevrim içi olarak il genelinde bütün ilkö, orta ve lise düzeyindeki kamu okullarına gönderilen link yoluyla 1935 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular öğretmenlerin iş performansına ilişkin algılarının ölçek genelinde, görev performansı ve uyumsal performans boyutlarında “her zaman” bağlamsal performans boyutunda “sık sık”; değişim yorgunluğu ölçeğinde “katılıyorum”; öğretmen moral yitimi ölçeği geneli ve boyutlarında ise “kararsızım” düzeyinde gerçekleştiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmen algıları arasında bazı demografik değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öte yandan araştırmada ele alınan değişkenler arasında pozitif ve negatif yönlü düşük, orta ve yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Son olarak yordama düzeyleri düşük olmakla birlikte değişim yorgunluğu ve moral yitimi değişkenlerinin öğretmen iş performansının anlamlı birer yordayıcısı olduğu; ayrıca değişim yorgunluğunun öğretmen moral yitimini anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak politika yapıcılara ve eğitim yöneticilerine yönelik bir takım öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değişim Yorgunluğu, Moral Yitimi, İş Performansı.

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP AMONG CHANGE FATIGUE, DEMORALIZATION IN
EDUCATIONAL POLICY CONTEXT AND JOB PERFORMANCE IN
EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

Limon, İbrahim

PhD. Thesis

Department of Educational Sciences
Educational Administration and Supervision

Supervisor: Prof. Şenay Sezgin Nartgün

June - 2019, xxi + 394 Pages

This study aimed to determine the level of teachers' job performance, change fatigue and demoralization under the influence of educational policies and relationship among those variables. Additionally it was tested if demographics such as gender, school level, experience, dwelling unit of the school, educational background, marital status and the type of faculty graduated created a statistically significance difference in the scores. It was a correlational research. On the other hand, mean and standard deviation were calculated. Checking the assumption of normality, ANOVA, t-test, Spearman correlation coefficient for normally distributed data and Kruskal Wallis-H, Mann Whitney-U tests for non-normally distributed data were conducted. Simple linear regression was exploited to quantify the relative impact of variables on one another. Effect sizes were also calculated for statistically significant differences. "Teacher Job Performance Scale" and "Change Fatigue Scale" were developed and "Teacher Demoralization Scale" was adapted into Turkish Culture to collect the data.

The study was carried out in Sakarya province during the academic year of 2018-2019. An online link containing data collection tools were sent to all public schools (primary, secondary and high schools) and 1935 teachers participated in the study through the link. The findings indicated that the level of teachers' job performance was "always" for overall scale, task and adaptive performance dimensions; "often" for contextual performance dimension. As for change fatigue scale teachers' opinions were "I agree" and "Undecided" for teacher demoralization scale and its dimensions. It was also determined that some of the demographics created statistically significant differences in teachers' opinions. On the other hand, there were both negative and positive low, medium or high level statistically significant correlations among variables. Lastly, the findings revealed that teacher demoralization and change fatigue predicted teacher job performance; change fatigue predicted teacher demoralization significantly. Based on the findings some suggestions were made for policy makers and educational administrators.

Key Words: Change Fatigue, Demoralization, Job Performance.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve alt amaçları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Dünyayı kendimizi değiştirebileceğimizden daha hızlı şekillendiriyor ve geçmişin alışkanlıklarını bugüne taşıyoruz.” Winston Churchill (Rowe ve Guerrero, 2011).

Hayatın her alanında olduğu gibi eğitim sistemleri açısından da değişme taleplerinin sürekli geçerliğini koruyor olmasının başlıca nedeni eğitimin toplumsal gelişmede kilit rol oynayan bir konumda bulunması ve eğitime yönelik araştırmaların, teknolojinin, bilgi birikiminin hızla artmasıdır. Özellikle öğretim teknolojilerindeki yenilikler eğitim sistemlerinin kendilerini bu yeniliklere adapte etme çabalarını beraberinde getirmekte olup; bu durum eğitimin yönetsel ve örgütsel açıdan yeniden yapılanmasını gerektirmektedir (Coşkun ve Candeğer, 2016). Nitekim 21.yüzyılın başında Türk Eğitim Sistemi'nin bilgi toplumunun gerekliliklerini karşılayabilmek için dönüşmesi gerektiği ve köklü değişimler yaşamasının kaçınılmaz olduğu vurgulanmaktaydı. Bilginin toplanması, işlenmesi, aktarılması, kullanılması ve yeni bilgi üretimine yönelik her alanda bilgi ve iletişim teknolojisinde değişimlerin yaşandığı yeni bir dönemin içine girilmekte; toplumsal yaşamdaki değişimlere koşut olarak eğitim anlayışında da bazı değişimlerin zorunlu olduğu ifade edilmekteydi. Toplumsal değişimlere uyumda geleneksel eğitim anlayışı yetersiz kalmış, eğitim politikalarının

amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu durum toplumun farklı kesimlerince de dile getirilmekte eğitimde dönüşüm kamuoyundan da gerekli desteği görmektedir (Arslan ve Eraslan, 2003). Ancak gelinen noktada Türk eğitim sisteminde son dönemde gerçekleşen değişikliklerin hedeflenen dönüşümü sağlayamadığı anlaşılmaktadır (Dursun, 2017).

Akyüz (2010) Türk Eğitim Tarihi adlı kitabında 1919'da bir eğitimcinin eğitim reformcularımızın temel özelliğine yönelik şu ifadelerle atıfta bulunarak ilgili durumun halen geçerliliğini koruduğunu ifade etmektedir:

“Araştırmaya, uzmanlığa ve kendilerinden önce yapılan şeyleri öğrenmeye gerek duymayıp akıllarına geliveren basit bir görüşü acele ile uygulamaya çalışmak.”

Nitekim Türk eğitim sisteminde son dönemde dikkate değer bir hareketlilik yaşanmakta ve çok sayıda düzenleme ve değişikliğe yer verilmektedir. Bununla birlikte, yapılan bu düzenleme ve değişikliklerin ne anlam taşıdığı ve muhtemel sonuçları üzerinde yeterince durulmamakta; bu ise kafalarda bir takım soru işaretlerinin oluşmasına neden olmaktadır (SETA, 2009). Milli eğitim bakanlığı makamı son 20 yılda 10 kez el değiştirmiş (MEB, 2019a), diğer bir ifade ile ortalama her iki yılda bakan değişikliğine gidilmiştir. Her yeni hükümet ve bakan değişikliğinde farklı boyutlarda olmakla birlikte eğitim sisteminde bir takım düzenlemelere gitme zorunluluğu hissedilmiş (Akyüz, 2010; SETA, 2009); bu durum ise Türkiye’de sürekli bir eğitim politikasının oluşmasını engellemiştir (Argon ve Özçelik, 2008). Bu durum eğitim sisteminin kalitesinin istenen düzeye çıkamamasının en temel nedenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Yürürlüğe konan politikalardan beklenen olumlu sonuçlar henüz görülmeden ya da söz konusu politikaların gerektirdiği yatırım ve emek yeterince harcanmadan, farklı politikalar benimsenmektedir. Böylece eğitim sistemi bir kısır döngü içerisine sokulmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Aşağıda ulusal basından alınan haber ve açıklamalar bu durumu destekler niteliktedir.

Ziya Selçuk dönemi:

“Eğitim sistemi sil baştan yenileniyor”

“Son yıllarda her bakanla birlikte yeni bir uygulama denenilen eğitim sistemi bu kez köklü bir şekilde değişiyor. 2023 Eğitim Vizyonu Tanıtım Toplantısı Beştepe’de yapıldı. Cumhurbaşkanı Erdoğan’ın konuştuğu toplantıda, yeni bir bakış açısıyla A’dan Z’ye değişim öngören sistemin sunumunu Bakan Ziya Selçuk yaptı: “Eğitim sistemleri 100 vagonlu tren gibidir. Bir spor araba gibi döndüremeyiz.” (Hürriyet Gazetesi, 2018).

Nabi Avcı dönemi:

“Nabi Avcı açıkladı. Eğitimde radikal değişiklikler”

“Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı, öğretmenlere atandıkları yerde görevlerini devam ettirmeleri için ilave birtakım imkânlar sağlayacaklarını söyledi. Şubat ayında 30 bin öğretmen ataması yapacaklarını belirten Avcı, "Sömestri tatilinde çocuklara ödev verilmemesi için öğretmenleri uyaracağız" dedi. Nabi Avcı, "Asıl radikal değişiklikleri önümüzdeki dönemlerde peyderpey yapacağız" değerlendirmesinde bulundu.” (CNN Türk, 2015).

Ömer Dinçer dönemi:

“Eğitim sisteminde köklü değişiklik yapmamız lazım”

”Normalde eğitim sisteminde köklü değişiklik yapmaya ihtiyacımız olduğunu vurgulamam lazım. Biz eğitim sisteminde gerçek anlamda değişmek zorundayız” (Milliyet Gazetesi, 2012).

Nimet Çubukçu dönemi:

“Nimet Çubukçu'nun ilk projesi: Zorunlu eğitim 9 yıl olacak.”

“Bakan Çubukçu: Öncelikli hedef, Türkiye genelinde okul öncesi eğitimi başlatmak” (Sabah Gazetesi, 2009).

Hüseyin Çelik dönemi:

“Çelik: MEB otomatik pilota bağlandı.”

“Yapısal reform, değişim, dönüşüm adına ne varsa MEB’de yapılmıştır. Tepki çekeceğini bile bile, hiç kimseden çekinmeden korkmadan kamu menfaatini milletin menfaatine esas tutarak bu reformlar yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı otomatik pilota bağlanmıştır. Çünkü atama şekli belli, yapılanlar belli, öğretmen ataması belli, atama esasları belli, okulların işleyişi belli. Teknolojik altyapı, fiziki altyapı, e-yatırım, ne yapılacak, nerede ne eksik bunlar belli. 81 vilayetin yaklaşık 70 ile ilgili yol haritası detaylı raporları hazırlanmış. Gelecek bakan arkadaşına hiçbir tereddüde mahal bırakmayacak şekilde bir yol haritası bırakılmıştır. Bazıları tabii boşuna seviniyorlar. İktidar değişmedi, bakan değişti.” (Haber7, 2009).

Erkan Mumcu dönemi:

“Eğitimi sil baştan ele alıyoruz. Sistemi değiştiriyoruz.” (Tekin, 2017)

Yukarıda verilen açıklamalardan anlaşılacağı üzere her yeni bakan eğitim sisteminde önemli değişiklikler yapılması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Nitekim bu doğrultuda son dönemde kademeler arası geçiş sınavları ve katsayı uygulamaları (Argon ve Göksoy, 2012; Argon ve Özçelik, 2008; Dağlı, 2007; Dinç, Dere ve Koluman, 2014; Duman, Baykan, Köroğlu, Yılmaz ve Erdoğan, 2014; Eşme, 2014; Gürbüztürk ve Kincal, 2018; Sağır, 2015; Uzoğlu, Cengiz ve Daşdemir, 2013; Sarıca, 2019; Turan, Çilek ve Yavuz, 2014); eğitim sisteminin yapısı, okul yöneticisi atama usulleri, öğretmenlik mesleği ile ilgili düzenlemeler (Argon ve Özçelik, 2008; Dağlı, 2007; Sağır, 2015; Toker-Gökçe, 2018); okul türleri (Cankar ve Taş, 2017) denetim sistemi (Çinkır ve Kurum, 2017; Durnalı ve Limon, 2018); müfredat (Argon ve Ateş, 2007; Argon ve Özçelik, 2008; Dağlı, 2007; SETA, 2013), bilgi yönetim sistemleri ve eğitim teknolojileri (Argon ve Özçelik, 2008; Duman ve diğerleri, 2014), ders kitapları (Dağlı, 2007), seçmeli dersler ve haftalık ders saatleri (Sağır, 2015), öğrenci başarı ve ölçme değerlendirme sistemi (Akyüz, 2010) ve eğitimin kademelendirilmesi (Dağlı, 2007; Duman ve diğerleri, 2014; Özen ve Nartgün, 2014; Sağır, 2015) gibi bir çok alanda çok sık değişiklikler yaşanmış ve bu durum eğitim sistemini niteliği açısından önemli bir sorun teşkil etmiştir (Can, 2014; Yaşar ve Sözbilir, 2017). Aşağıda Tablo 1.1’de Türk eğitim sisteminde son 10 yılda meydana gelen önemli değişiklikler kronolojik olarak

verilmektedir (Argon ve Göksoy, 2012; CNNTÜRK, 2017; Çınkır ve Kurum, 2017; Dinç, Dere ve Koluman, 2014; Gür ve Coşkun, 2011; Özen ve Sezgin-Nartgün, 2014; SETA, 2011, 2012, 2013, 2014, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018; Sezgin-Nartgün ve Dilekçi, 2016; Kalkınma Bakanlığı, 2014; Toker-Gökçe, 2018; Turan, Çilek ve Yavuz, 2014; Yıldırım, 2013).

Tablo 1.1. 2009-2019 yılları arasında Türk eğitim sisteminde gerçekleşen değişiklikler

Yıl	Değişiklikler
2009	6,7 ve 8. sınıflar için seviye belirleme sınavı uygulaması, Okul yönetici atama yönetmeliğinin üç kez değiştirilmesi,
2010	Genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi Yükseköğretime geçişte iki aşamalı sınav sistemine geçilmesi, Prof. Dr. Ömer Dinçer Milli Eğitim Bakanı olması, Sözleşmeli öğretmenlerin kadroya alınması, Bakanlık merkez teşkilatının yeniden yapılandırılması ve sadeleştirilmesi,
2011	Seviye belirleme sınavının sadece 7. ve 8. Sınıfta uygulanması, Okul yönetici atama yönetmeliğinin değiştirilmesi, Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın Rehberlik ve Denetim Başkanlığına dönüştürülmesi, Merkez teşkilatında görevli müfettişlerin unvan değişikliği, 19 Mayıs kutlamalarının sadece okullarda yapılmaya başlanması, FATİH Projesinin pilot uygulamasının başlatılması, 4+4+4 sisteminin Milli Eğitim Komisyonunda kabul edilmesi, İlkokula başlama yaşının 60 aya kadar çekilmesi, Eğitim fakültelerinin ikinci öğretim ve uzaktan eğitim fakültelerinin kapatılması, Öğretmenlik alan sınavlarının 2013'ten itibaren yürürlüğe girmesi, Merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinin atanmasında önemli değişiklikler yapılması, 10 gün sonra yönetici atama ile ilgili genelgenin yürürlükten kaldırılması, Seviye belirleme sınavının sadece 8. sınıflarda uygulanması, Yükseköğretime geçişte ağırlıklı ortaöğretim başarı puanının kaldırılması,
2012	Prof. Dr. Nabi Avcı'nın Milli Eğitim Bakanı olması, İlk ve ortaöğretim müfredatında değişikliğe gidilmesi, Ortaöğretime geçiş sisteminin değişeceğinin açıklanması, Kılık kıyafet yönetmeliğinde değişikliğe gidilmesi ve velilere anket uygulanması, İlkokula başlama yaşının 66-69 aya çekilerek veli tercihine bırakılması, İlkokullarda "Andımız"ın okunması uygulamasının kaldırılması, Özel eğitim kurumlarında Kürtçe eğitimin serbest bırakılması, Kamuda başörtüsü yasağının kaldırılması, İki yıl içerisinde dershanelerin dönüşümünün tamamlanacağına açıklanması, Okul yönetici atama yönetmeliğinin değiştirilmesi,
2013	Ortaöğretime geçiş sisteminde değişiklikler yapılması, Ortaokul ve liselerde öğrenciler için başörtüsü yasağının kaldırılması, Özel okul teşvikinin yürürlüğe girmesi, Dershanelerin dönüşümüne ilişkin kanunun yürürlüğe girmesi, Tüm kademelerdeki yöneticilerin görevlerine son verilmesi, Yönetici görevlendirme yönetmeliğinin yürürlüğe girmesi,
2014	Okul yöneticiliğinin 4 yıl ile sınırlandırılması, Okul yöneticilerinin mülakat ile atanması, Meslek lisesi türlerinin birleştirilmesi, Öğretmenlerin adaylığını kaldırın ölçütlerin değişmesi, Dershane öğretmenlerinin kadroya alınması kararı, Denetim sisteminde değişikliğe gidilmesi (6528 Sayılı Kanun), Destekleme ve yetiştirme kurslarının açılması,
2015	Temel eğitimden ortaöğretime geçişte revizyona gidilmesi, Dershanelerin dönüşümü ile temel liselerin açılması, Zorunlu öğretmen rotasyonunun kaldırılması, Birçok yönetmelikte değişikliğe gidilmesi, Okul yöneticiliği atama yönetmeliğinde değişiklik yapılması,

Tablo 1.1 (devamı). 2009-2019 yılları arasında Türk eğitim sisteminde gerçekleşen değişiklikler

Yıl	Değişiklikler
2016	İsmet Yılmaz'ın Milli Eğitim Bakanı olarak atanması Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin başlatılması, Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının gündeme gelmesi, Okul yöneticisi atama yönetmeliğinde değişiklik yapılması, Eğitim müfredatının gözden geçirilmeye başlanması, Proje okullarının resmîyet kazanması, Özel öğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklikler yapılması, Okul öncesi eğitimin zorunlu olacağına açıklanması, 5.sınıflara yabancı dil ağırlıklı eğitimin getirilmesi, Çıraklık eğitimin ortaöğretime dahil edilmesi, Denetim sisteminde değişikliğe gidilmesi (6764 Sayılı Kanun)
2017	İlköğretim, ortaokul ve lise müfredatında değişiklik yapılması, Ortaöğretime geçişte sınavın kaldırılarak adrese dayalı kayıt sistemine geçilmesi, Sözleşmeli öğretmenlere atandıkları bölgede 6 yıl çalışma zorunluluğu getirilmesi, 5 yıl ücretli öğretmenlik yapanların mülakatla sözleşmeli öğretmen olarak atanmaları, Aday öğretmenlik sisteminde değişikliğe gidilmesi, Okul yöneticiliği atama yönetmeliğinde değişiklik yapılması, Öğretmen Strateji Belgesi'nin yayımlanması, İstanbul'da öğretmen akademisinin açılması, Öğretmen performans değerlendirme sistemi'nin pilot uygulaması, Yükseköğretime geçiş sisteminin yenilenmesi, Yükseköğretime geçiş sınav sisteminde ikinci bir değişikliğe gidilmesi, Rehber öğretmenlere nöbet görevi verilmesi,
2018	Prof.Dr. Ziya Selçuk'un bakan olarak atanması, 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nin yayımlanması, 81 ilde ölçme ve değerlendirme merkezlerinin kurulması ve bu doğrultuda okullarda ortak sınav uygulamaları, Ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sistemlerinin ilk kez uygulanması, MEB Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde değişiklik yapılması, MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde değişiklik yapılması,
2019	Akademik takvimde değişikliğe gidilerek ara tatil uygulamasının duyurulması, Ortaöğretimde yeni bir model önerisinin duyurulması,

Sistemin bir bütün olarak niteliğini olumsuz yönde etkilemesinin yanında kısa vadeli ve çok sık yaşanan değişim girişimleri sistemin bileşenleri arasında bazı olumsuzluklara ve uyumsuzluklara neden olabilmektedir (Argon ve Ateş, 2007; Göksoy ve Argon, 2014; Yeşil ve Şahan, 2015). Nitekim alan yazında mevcut bulgular paydaşların sistemde “çok sık” değişikliğe gidildiğine yönelik algılarının olduğunu ortaya koymaktadır (Can, 2014; Çam-Tosun, 2017; Demir ve Arı, 2013; Doğutaş, 2016; Duman ve diğerleri, 2014; İbret, Avcı ve Recepöğlü, 2016; Sağır, 2015; Yeşil ve Şahan, 2015). Eğitim sisteminin bahsedilen istikrarsız yapısından MEB 2010-2014 Stratejik Planı'nda da bahsedilmekte; bakanlık merkez ve taşra teşkilatı birimlerinin ve dış paydaşlarının GZFT analizine yönelik görüşlerinde eğitim planlamalarının kısa vadeli yapıldığı ve sık sık değiştirildiği ifade edilmektedir (MEB Strateji Geliştirme

Başkanlığı, 2009). Yine alan yazında eğitim sistemine yönelik farklı paydaşların metaforik algılarının incelendiği araştırmalarda da sürekli değişime yönelik temaların (değişken bir yapı olarak Türk eğitim sistemi ve yapboz tahtası) ve benzetmelerin (deneme tahtası, hava durumu, bukalemun, moda, mevsimler, Trabzon havası, terazi burcu, asi deniz, yamalı bohça vb.) ön plana çıktığı görülmektedir (Kasapoğlu, 2016; Örücü, 2014). Sezgin-Nartgün ve Gökçer (2014) ise öğretmen adaylarının eğitim politikalarına yönelik metaforik algılarını incelemiştir. Öğretmen adayları eğitim politikalarının sürekli değişmesine atıfta bulunarak eğitim politikalarını yapboz ve oyuncak gibi benzetmeler ile tasvir etmiştir. Şener ve Gündüzalp, (2016) tarafından yürütülen araştırmada ise öğretmen adaylarının eğitim sisteminin geleceğine yönelik en sık dile getirdikleri beklenti “değişmeyen eğitim politikaları”dır. Öte yandan, mevcut bakan Prof. Dr. Ziya Selçuk 2023 Eğitim Vizyonu’na yönelik yaptığı toplantılarda eğitimde bir dönüşümün gerekliliğine vurgu yapmakta ve 2019-2020 öğretim yılı için bir takım önemli değişikliklere ilişkin ipuçları vermektedir (MEB, 2019b). Bu bağlamda, eğitim sisteminde yaşanan hareketliliğin ilerleyen dönemde de devam edeceği düşünülebilir.

Yukarıda da bahsedildiği üzere değişim günümüz örgütleri açısından her zamankinden daha önemli bir ihtiyaç olarak gözükmekte; toplumsal hayatın farklı alanlarında meydana gelen değişiklikler örgütleri de değişime zorlamaktadır (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006). Bu bağlamda eğitim örgütleri de varlıklarını sürdürebilmek adına çevrelerinde meydana gelen sürekli değişime ayak uydurarak; insan ögesinde, örgüt yapısında ve kullandıkları teknolojilerde değişime gitmek durumundadır (Sarıbaş ve Babadağ, 2015; Töremen, 2002). Ancak Türk eğitim sistemi açısından bir değerlendirme yapıldığında eğitim politikalarının hiçbir zaman partiler üstü olmadığı; sürekli değişen politikalar nedeniyle istikrarın sağlanamadığı söylenebilir (Gedikoğlu, 2005; Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Bu durum ise hem eğitim sistemin genel olarak hem de alt sistemleri bağlamında yap boz tahtasına dönmesine neden olmaktadır (Akyüz; 2010; Çekiç, Öztürk ve Apaydın, 2018; Çırak-Kurt, 2017; EĞİTİM-SEN, 2018; Gedikoğlu, 2005; Karatekin, Elvan ve Öztürk, 2015; Kasapoğlu, 2016; Kuyumcu ve Özşarı, 2016; Sezgin-Nartgün ve Gökçer, 2014; T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014; TEM-SEN, 2018). Yaşanan bu değişikliklerin bazen “*havuz probleminden daha zor*” olduğu

vurgulanmış (Radikal Gazetesi, 2017) bazen “*eğitimde devrim gibi değişiklik*” (Takvim Gazetesi, 2017) gibi başlıklarla kamuoyunu meşgul etmiş; bazen ise “*hiçbir öğrenci başladığı sistemle mezun olmadı*” (Gültekin, 2017) şeklinde eleştirilmiştir.

Eğitim sisteminde gerçekleşen bu sık değişikliklere yönelik eleştiriler artınca sisteminin en üst düzey sorumluları tarafından söz konusu süreç savunulmak zorunda kalmıştır. Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz (Anadolu Ajansı, 2017):

“Eğitimde birçok değişiklik yaptık ama eleştiriyorlar, ‘Her bakan geldi, bir değişiklik yapıldı’ diyorlar. Her yapılan daha iyiye ulaşmak içindir. Eğitimin yapılıp da değiştirilmediği hiçbir ülke yok. Her gün raporları okuyorum ‘Amerika’da eğitim kötüye gidiyor, ne yapabiliriz?’ diye. Japonya’da farklı, Finlandiya’da farklı bir şey. Oralarda eğitimin değiştirilmesi normal, bizde değişiklik olunca, ‘Yine değişiklik oldu’ deniyor. Türkiye büyük mesafeler kat etti. Bunlar bu değişikliklerle (eğitim sistemindeki) oldu. Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir. Dolayısıyla her şey değişime açıktır. Bu eleştirilere bakıp da bazılarının ciddi olduğunu dikkate almayın. Eğitimin amacı toplumu daha refah bir seviyeye ilerletmektir. Türkiye’de biz bunu başardık, bunda hiç kimsenin şüphesi olmasın ”

Öte yandan, dönemin Milli Eğitim Müsteşarı Yusuf Tekin ise temel eğitimden ortaöğretime geçiş sisteminin değişmesine yönelik yaptığı bir açıklamada çok sık tekrar eden değişim girişimlerini savunarak eğitimde sistemin değişmediğini sadece ufak tefek değişiklikler yapıldığını vurgulamıştır (Anadolu Ajansı, 2017):

“Türkiye’de eğitim sistemi cumhuriyetin kuruluşundan itibaren hiç değişmedi. Bunu çok iddialı olarak söylüyorum. Sadece eğitimde bu ana felsefeye ulaşmak için kullanılan araçlar üzerinde minimal değişiklikler yapılmış. Asıl ulaşılacak istenen sonuca sistemi götürecek yolda ufak tefek değişiklikler yapılmış ve bu değişikliklerin hiçbiri eğitim sistemi değişikliği değil. Eğitim sistemi değişikliği olarak algılanamaz. Bugünlerde gene tartışıyoruz. ‘Eğitim sistemi bir daha değişiyor.’ Ne değişecek, ben anlamıyorum. 8’inci ve 9’uncu sınıf, 12 yıllık

zorunlu eğitimin parçası. 6'ncı sınıftan 7'ye geçtiği gibi 7'den 8'e geçtiği gibi 8'den de 9'a geçecek çocuklar. Burada yapacağınız bir değişiklik, eğitim sisteminde bir değişiklik anlamına asla gelmez. TEOG teknik bir konu, basit bir konu.”

Eğitim sisteminin en üst kademesinden gelen bu iki farklı açıklama dahi sürekli değişimin sistem üzerinde yarattığı kaosun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda, değişimin bu denli sık tekrarladığı bir ortamda uygulayıcılar açısından çok önemli bir zorluk teşkil ettiği ifade edilebilir (Johnson, Bareil, Giraud, ve Autissier, 2016). Sürekli ve hızlı bir değişim ortamı öğretmenleri mutsuz etmekte ve mesleklerini icra etmeyi zorlaştırarak emekliliğe yönlendirebilme (Akyüz, 2010; EĞİTİM SEN, 2018); dahası öğretmenlerin mesleki bağlılığına ve motivasyonuna zarar verilmektedir (Perel, 2015). Scott-Morgan, Hoving, Smit, ve Slot (2001) sistemlerde, süreçlerde ve örgütsel donanımlarda meydana gelen sürekli değişimlerin çalışanların değişimle başa çıkma kabiliyetini olumsuz etkilediğini belirterek bu durumun '*değişim yorgunluğu*' ile açıklanabileceğini belirtmektedir. Türk eğitim sisteminde gerçekleşen değişim girişimlerinin sıklığı göz önünde bulundurulduğunda sistemin değişim yorgunluğu için uygun bir zemin hazırladığı ifade edilebilir.

Yukarıda bahsedilen değişikliklerden de anlaşılacağı üzere Türkiye'de eğitim politikalarında istikrar bir türlü sağlanamamış; gerçekleşen değişikliklerin sonuçları da yeterince takip edilerek değerlendirilmemiştir. Ayrıca, politikalar belirlenirken paydaşların katılımına gereken önem verilmediği için kararların etkinliği, uygulanabilirliği ve meşruiyeti bağlamında bir takım sorunlar yaşanmıştır (Gür ve Coşkun, 2011). Nitekim alan yazında mevcut araştırma bulguları eğitim politikalarının uygulamaya aktarılmasında olumsuzluklar yaşandığına işaret etmektedir (Altunay, 2017; Bayazıt ve Seferoğlu, 2009; Bayrakdar ve Karataş, 2016; Demir ve Ersöz, 2016; Doğan, Uğurlu, ve Demir, 2014; Gedikoğlu, 2005; Gül, 2014; Kösterelioğlu ve Bayar, 2014; Oral, 2010; Örs, Erdoğan ve Kipici, 2013; Özoğlu, 2011; Sarıbaş ve Babadağ, 2015; Tekin ve Polat, 2014; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Bu durumu eğitim politikalarının en trajik ikilemi olarak nitelendiren Santoro (2011) nihai amacı öğrenci öğrenmesini iyileştirmek olan eğitim politikalarının öğretmenleri mesleğin manevi

ödüllere erişimden mahrum bırakabileceğini ve söz konusu ödüllere erişemediğinde öğretmenlerin '*moral yitimi*' deneyimlediklerini ifade etmektedir. Öte yandan Türk eğitim sisteminin bir takım yapısal ve yönetsel süreçlere ilişkin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmen moral yitimine neden olabilecek bir takım unsurları barındırdığı ifade edilebilir. Örneğin, eğitim politikalarının eğitimci olmayan yöneticiler tarafından belirlenmesi (Çelik, Savaş, Takmak ve Tuti, 2018); eğitim sisteminin oldukça merkezi bir yapıya sahip olması ve uygulayıcılara yeterince özerklik tanınmaması (Akgün ve Şimşek, 2011; Karataş, 2012); eğitim politikalarının çok hızlı değişmesi (Gür ve Coşkun, 2011); eğitim kolunda faaliyet gösteren sendikaların etkililiğine yönelik endişeler (Taşdan, 2013); ders kitaplarının bakanlıkça belirlenmesi (MEB, 2016); müfredat kısıtlamaları ve uygulamada karşılaşılan sorunlar (Dinç, 2006; Karacaoğlu ve Acar, 2010); öğretmen performansı değerlendirme süreçlerinin amaca yeterince hizmet edememesi (Buyruk, 2014; Altun ve Memişoğlu, 2008; Özmen ve Batmaz, 2006); merkezi sınavların öğretmen performans değerlendirme aracına dönüştürülmesi ve sınav sonuçlarına göre okul ve öğretmenlerin kategorilendirilmesi (Buyruk, 2014) ve öğretmenlerin yaşadığı ekonomik sorunlar (Demir ve Arı, 2013) Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin moral yitimine daha duyarlı hale gelmesine neden olan unsurlar olarak değerlendirilebilir (Baker ve diğerleri, 2010; Bradford ve Braaten, 2018; Carlson-Jaquez, 2016; Dunn, 2015; Evans, Caines ve Thompson, 2016; McNeil-Horton, 2014; Lloyd, 2016; Olsen ve Sexton, 2009; Santoro, 2018a, 2018b; Santoro ve Morehouse, 2011; Tsang, 2019; Wang, 2009).

İş performansındaki bireysel farklılıkları açıklamayı amaçlayan modeller incelendiğinde iş performansının genellikle çalışana ilişkin bireysel özellikler ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır (Allworth ve Hesketh, 1999; Campbell, 1990; Jex ve Britt, 2008; Latham ve Locke, 1991; Motowidlo, Borman ve Schmit, 1997; Wagner ve Hollenbeck, 2010). Çalışan performansını ölçmek için kullanılan ölçme araçlarının da bireyin kontrolü altındaki davranışlara odaklandığı ve durumsal unsurları kapsamadığı görülmektedir (Neal ve Griffin, 1999). Benzer bir hususa vurgu yapan Kennedy (2010) eğitim uygulamalarının niteliğini değerlendirirken hem politika yapıcılarının hem de eğitim araştırmacılarının öğretmenlerin bireysel özelliklerine gereğinden fazla odaklandığını; bununla birlikte öğretmen davranışları üzerinde etkili olabilecek

durumsal unsurların yeterince ciddiye alınmadığını ifade etmektedir. Ancak öğrenci öğrenmesi değerlendirilirken hem bireysel olarak öğretmenin özellikleri hem de öğretim yapılan durumsal faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda mevcut araştırmada hem sınıf içerisinde öğretim uygulamalarını hem de örgüt olarak okul ortamını büyük ölçüde belirlediği değerlendirilen eğitim politikalarının öğretmenlerin taşıdıkları mesleki değerler ile etkileşiminin ve ilgili politikalar kapsamında gerçekleşen değişikliklerin nicel yönüyle öğretmen iş performansı üzerindeki olası etkileri irdelenmektedir.

Hangi ideolojiden beslenirse beslensin eğitim politikalarının etkililiğinin büyük ölçüde öğretmen performansına bağlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenin sahip olduğu manevi değerler ile eğitim politikalarının dayandığı temel felsefenin uyumunun önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Nitekim işlevini yitirmiş bir okul veya moral yitimi deneyimleyen öğretmenler eğitim politikalarının etkili bir biçimde hayata geçirilmesinin önünde en temel engellerden birini teşkil etmektedir (Wang, 2009). Öte yandan alan yazında değişim yorgunluğunun öğretmen iş performansını olumsuz etkileyen unsurlar arasında olduğu ifade edilmektedir (Andersen, 2015; Carter ve diğerleri, 2013; Dilkes ve diğerleri, 2014; Meyer ve Stenstaker, 2006; Mohamad ve Jais, 2016; Reeves, 2009; Stensaker ve diğerleri, 2002; Weeks, Roberts, Chonko ve Jones, 2004). Bu bağlamda öğretmen moral yitimi ve değişim yorgunluğu değişkenleri etkili öğretmen performansını olumsuz etkileyebilecek unsurlar arasında değerlendirilebilir. Eğitim sisteminin daha iyiyi yakalayabilmesi yüksek performans sergileyen nitelikli öğretmenler ile mümkündür. Ancak eğitim politikalarının sürekli değişmesi ve söz konusu politikaların öğretmeni ele alış tarzı öğretmenlerde yorgunluk ve moral yitimi diye nitelendirilen bir takım olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu durum ise Türk eğitim sistemi açısından önemli bir sorun teşkil etmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmen görüşlerine göre değişim yorgunluğu, moral yitimi ve iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin iş performansı (görev, bağlamsal ve uyumsal performans), değişim yorgunluğu ve eğitim politikaları bağlamında moral yitimi (eğitim politikalarına yönelim, mesleki moral yitimi) düzeylerine yönelik algılarını belirlemek; söz konusu algıların farklı demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek ve aralarındaki olası ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. a. Sakarya ili genelinde görev yapmakta olan öğretmenlerin değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi (eğitim politikalarına yönelim, mesleki moral yitimi) ve iş performansına (görev, bağlamsal ve uyumsal performans) yönelik algıları ne düzeydedir?

b. Öğretmen algıları cinsiyet, görev yapılan okul seviyesi, kıdem, görev yeri, öğrenim düzeyi, medeni durum ve mezun olunan fakülte değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Sakarya ili genelinde görev yapmakta olan öğretmenlerin değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı düzeylerine ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?

3. Sakarya ili genelinde görev yapmakta olan öğretmenlerin değişim yorgunluğu ve eğitim politikaları bağlamında moral yitimine ilişkin algıları iş performansı düzeyine yönelik algılarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Değişim yorgunluğu örgütsel değişim yönetimi alanında ayrı bir çalışma konusu olarak 1990'lardan itibaren dikkat çekmeye başlamıştır. Değişim yorgunluğunun önemi örgütsel süreç ve pozisyonları etkilemekten ziyade bireyleri

etkileyen bir olgu olmasından kaynaklanmaktadır. Öte yandan örgütsel değişim çalışanın sadece mesleki yaşantısını değil bütün hayatını etkileyebilmektedir. Bu bağlamda çalışanlardaki yorgunluk düzeyinin belirlenmesi ve mümkün olduğunca hızlı çözülmesi örgütsel etkililiğin devam ettirilmesi adına hayati önem taşımaktadır. Değişim yönetimi açısından ele alındığında ise değişim çabaları genellikle başarılı olup olmadıkları yönüyle değerlendirilmekte ancak güven kaybı ve değişim yorgunluğu gibi ikincil sonuçları çok fazla ele alınmamaktadır (Winter, 2013). Bu yönüyle değişime farklı bir bakış açısı getiriyor olması araştırmanın alan yazına önemli bir katkısı olarak öngörülmektedir. Uluslararası alan yazında değişim yorgunluğu ile ilgili araştırmaların özellikle de eğitim örgütleri bağlamında nerede ise yok denecek kadar az olduğu; ulusal alan yazında ise kavramın henüz ele alınmadığı görülmektedir (Dool, 2006; Education Week Research Center, 2017; Jeffrey, 2015; Grigg, 2016; Hargreaves, 2004; Hargreaves, 2005; Leuschke, 2017; Orlando, 2014). Mevcut çalışma ile ulusal alan yazına değişim yorgunluğu kavramı kazandırılmış olacak; kavram ile ilgili kuramsal temel oluşturulacak ve kavram eğitim örgütleri bağlamında ele alınarak mevcut durumun resmi ortaya konmuş olacaktır. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen değişim yorgunluğu ölçeği gelecekte yürütülecek araştırmalarda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ihtiyacını gidermiş olacaktır. Öte yandan öğretmenlerin olası değişim yorgunluğu deneyimlerinin ortaya konması eğitim sisteminde başarısız değişim girişimlerini açıklamada yeni bir bakış açısı sunarak; eğitim yöneticilerine değişim yönetimi stratejileri noktasında bir rehber niteliği taşıyabilir (Brown, 2016). Değişim yorgunluğuna ilişkin bulguların farklı kişisel değişkenler temelinde karşılaştırılarak bu bağlamda daha duyarlı öğretmenlerin belirlenmesi; eşzamanlı ve süregelen değişim sürecinde bu öğretmen gruplarına özel rehberlik veya liderlik sunulabilmesi yönüyle de büyük önem taşıdığı değerlendirilmektedir.

Araştırma bağlamında ele alınan diğer bir kavram ise eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimidir. Öğretmen moral yitimi eğitim sisteminin bütün yönlerini etkilemekte ancak kavramın önemi yeterince anlaşılamadığı ve henüz herkesçe kabul gören açık bir tanımı ortaya konamadığı için yeterince araştırılmamaktadır (Moore, 2012). Alan yazın incelendiğinde öğretmen moral yitimi ile ilgili çalışmaların kısıtlı olduğu (Santoro, 2011; Santoro, 2012; Santoro, 2018a;

Santoro, 2018b; Santoro ve Morehouse, 2011; Tsang, 2019; Tsang ve Liu, 2016; Wang, 2013) ancak öğretmen moralinin çeşitli örgütsel davranışlar ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin, öğretmen morali okul etkililiği (Abdullah, Yiing ve Ling, 2016); iş tatmini (Rauf, Akhtar ve Iqbal, 2013); liderlik (Rowland, 2008); stres ve iyi oluş (Sturmfels, 2009); işbirliği (Goldstein, 2015); örgütsel odak ve iş rotasyonu (Bovender, 2016); çatışma (Barmao, 2012); öğrenci motivasyonu (Abazaoğlu ve Aztekin, 2016); liderlik uygulamaları (Moore, 2012); okul kültürü (McNeil-Horton, 2014); öğrencilerin akademik başarısı (King' oina, Kadenyi, ve Ngaruiya, 2015) ve okul iklimi (Lam, 1988) gibi farklı değişkenler ile ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda, moral yitimini ele alacak mevcut araştırma hem araştırma bulguları bağlamında hem de kuramsal alt yapısı bağlamında öncü araştırmalarından biri olmayı öngörmektedir. Öte yandan, mevcut araştırma kapsamında Carlson-Jaquez (2016) tarafından geliştirilen öğretmen moral yitimi ölçeği Türk kültürüne uyarlanarak ulusal alan yazına kazandırılacaktır. Uyarlanan ölçek aracılığıyla farklı örneklerde öğretmen moral yitimi düzeyi belirlenebilecek; özellikle moral yitimi deneyimleyen öğretmen gruplarının olup olmadığı veya öğretmenleri moral yitimine daha duyarlı hale getiren olası koşullar ortaya konabilecektir. Ayrıca moral yitimi ölçeği aracılığı ile elde edilecek bulgular politika yapıcılar açısından da önemli içerimler barındırma potansiyeli sergilemektedir. Eğitim politikalarına yön verenler bu bağlamda yürütülen eğitim politikalarının istenmeyen sonuçlar doğurup doğurmadığını görebilir. Bu açıdan mevcut araştırma bulgularının eğitim politikalarına yol gösterici nitelik taşıyabileceği öngörülmektedir.

Örgütsel sürdürülebilirlik, amaçların gerçekleştirilmesi ve rekabet avantajı gibi unsurların çalışanların sergiledikleri performans düzeyi ile yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Campbell ve diğerleri, 1990; Chambers, 2016; Neal ve Griffin, 1999). Eğitim örgütleri açısından değerlendirildiğinde de benzer bir durumdan bahsedilebilir. Örgüt olarak okulun etkililiği öğretmenlerin sergilemiş olduğu performans düzeyinden büyük ölçüde etkilenmektedir (Amin, Shah, Ayaz ve Atta, 2013; Hanif, 2004; Khan, Shah, Khan ve Gul, 2012). Bu bağlamda eğitime yapılan yatırımların karşılığını bulması için öğretmen performansı bir ön koşul olarak değerlendirilebilir (Hanif ve Pervez, 2004). Örgütsel faktörlerin ise öğretmen iş performansı üzerinde göreceli önemli bir

etkisi olduğu iş performansına yönelik modellerde ifade edilmektedir. Örgüt olarak okullar ise çok büyük ölçüde merkezi olarak belirlenen eğitim politikalarına göre şekillenmekte ve bu yönde değişim geçirmektedir. Bu bağlamda değişim ve eğitim politikalarının okulun etkililiği açısından kilit bir öneme sahip öğretmen performansı üzerinde nasıl bir etki yarattığı araştırılması gereken önemli bir husus olarak göze çarpmaktadır. Ancak alan yazında öğretmen iş performansının değişim yorgunluğu ve öğretmen moral yitimi ile ilişkilendiren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alan yazında nispeten yeni bir kavram olarak karşımıza çıkan değişim yorgunluğu okul kültürü (Leuschke,2007; Perel, 2015); müfredat reformu (Dilkes, Cunningham, ve Gray, 2014); pedagojik teknoloji (Orlando, 2014); direnç (Winter, 2013); iş memnuniyeti (Brown, 2016); dayanıklılık (Brown, 2016; Winter, 2013); bağlılık, duygusal yorgunluk ve işten ayrılma niyeti (Bernierth, Walker, ve Harris, 2011; Perel, 2015) gibi değişkenler ile ilişkilendirilmiş; eğitim politikaları bağlamında moral yitimi kavramı ise genellikle nitel araştırmalarda ele alınmıştır (Carlson-Jaquez, Crowder, Hope ve Solomon, 2016; Carlson-Jaquez, Solomon, Hope ve Crowder, 2015; Santoro, 2011; Tsang, 2019; Tsang ve Liu, 2016). Bu yönüyle de mevcut araştırmanın özgünlük arz ettiği; ayrıca okulun etkililiğinde büyük önem taşıyan öğretmen iş performansının (Koçak ve Arslan, 2018) değişim yorgunluğu ve eğitim politikaları bağlamında moral yitimi değişkenlerinden ne ölçüde etkilendiğini ortaya koyması açısından da büyük önem taşıdığı değerlendirilebilir. Öte yandan, ulusal alan yazında öğretmenlerin iş performansını ölçmek için kullanılan ölçme araçlarının (Cerit, 2012; Çöl, 2008) yeterince kapsamlı olmadığı ve iş performansının bütün boyutlarını ele almadığı görülmüştür. Bu açıdan, mevcut çalışmada geliştirilmesi planlanan ‘Öğretmen İş Performansı (Alt Boyutlar: Görev Performansı, Bağlamsal Performans, Uyumsal Performans ve Üretkenlik Karşıtı Davranışlar) ölçeği söz konusu eksikliği giderecek ve yapılması öngörülen araştırmalarda kullanılabilir.

1.5. Varsayımlar

1. Belirtilen koşullar ve sınırlar içerisinde ulaşılan katılımcılar evreni temsil yeterliliğine sahiptir.

2. Araştırma kapsamında yararlanılan kaynaklar doğru ve geçerli bilgiler sağlamaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma bulguları 2017-2018 öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları Sakarya ili genelinde çalışan öğretmenler için genellenebilir.
3. Araştırma bulguları veri toplama araçlarındaki maddelerin kapsamı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okul: Sakarya ili genelinde yer alan kamuya bağlı ilk, orta ve lise düzeyindeki eğitim kurumları.

Öğretmen: Sakarya ili genelinde yer alan kamuya bağlı ilk, orta ve lise düzeyindeki eğitim kurumlarında görevli öğretmenler.

Öğretmen iş performansı: Öğretmenlerin okulun amaçları doğrultusunda görev ve sorumluluklarını görev tanımları çerçevesinde yerine getirmesi, bu görev ve sorumlulukların ötesinde bireysel öncelik olarak okulun etkililiğine katkıda bulunması ve değişen örgütsel şartlara, görevlere uyum sağlayarak, olumsuzluklardan etkilenmeden mesleğini yürütmesidir.

Görev performansı: Öğretmenlerin rol tanımlarında yer alan etkinlikleri etkin bir biçimde yürütmesidir.

Bağlamsal performans: Öğretmenlerin eğitim öğretimin yürütüldüğü ortama (okul veya sınıf düzeyinde) katkıda bulunan ancak resmi olarak kendilerinden beklenmeyen rol ötesi davranışlarıdır.

Uyumsal performans: Öğretmenlerin eğitim sisteminde meydana gelen değişikliklere, zorlu fiziksel, coğrafi ve mesleki koşullara uyum sağlayabilmesi; stres ve beklenmedik durumları başarılı bir biçimde yöneterek mesleklerini etkili bir biçimde yürütebilmeleridir.

Değişim yorgunluğu: Öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin çok hızlı ve sık değiştiğine yönelik algıları ve söz konusu algının öğretmenlerin mesleki bağlılık, motivasyon, sisteme olan güvenlerini, değişim yönetimi becerilerini olumsuz yönde etkilemesidir.

Moral yitimi: Öğretmenlerin MEB tarafından yürütülen eğitim politikalarına yönelimlerinin düşük olması ve eğitim politikalarının mesleki bağlamda manevi ödüllere erişimi zorlaştırmasıdır.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde araştırmada ele alınan kavramlara ve kavramlar arasındaki ilişkiye yönelik detaylı bir alan yazın taraması yer almaktadır. Ayrıca ilgili araştırmalar başlığı altında ulusal ve uluslararası alan yazında yürütülen çalışmalar hakkında bilgi verilmektedir.

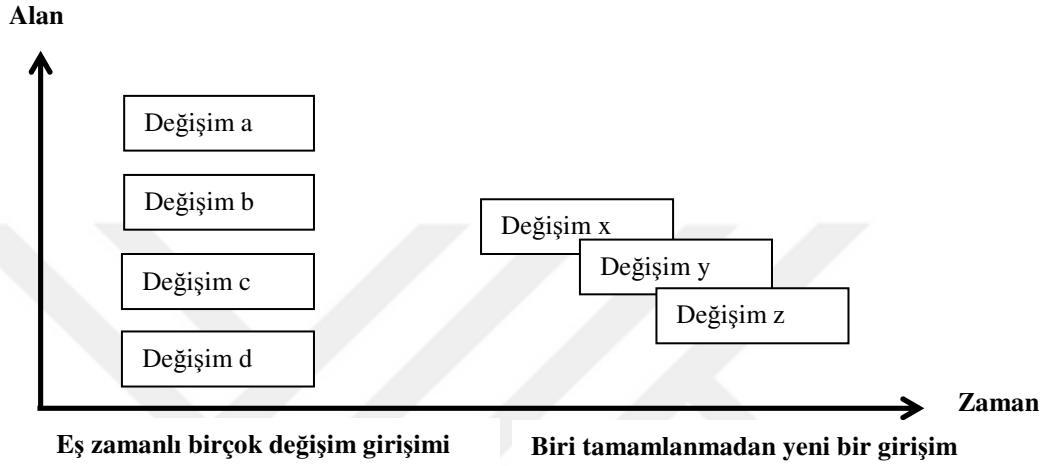
2.1. Değişim Yorgunluğu

Bu bölümde değişim yorgunluğu kavramı ele alınmaktadır. Öncelikle değişim yorgunluğu kavramı tanımlanmış; ilişkili olduğu değerlendirilen kavramlar ile farklı yönlerine vurgu yapılmış; değişim yorgunluğunun nasıl önlenebileceği ve örgütlerde değişim yorgunluğunu minimize edebilecek örgüt yapıları irdelenmiş ve son olarak eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu olgusu ele alınmıştır.

2.1.1. Değişim yorgunluğunun tanımlanması

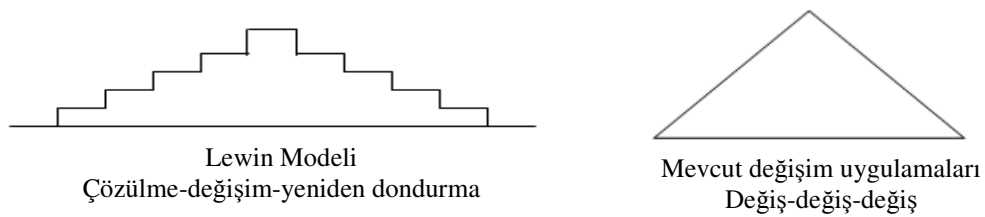
Günümüzde neredeyse bütün toplumsal alanlarda sürekli bir değişimin yaşandığı (Ead, 2015) ve değişimin eskiye nispeten daha kapsamlı, hızlı ve farklı olduğu yaygınca kabul görmektedir (Rivard, Aubert, Patry, Paré, ve Smith, 2004). Abrahamson'a (2000) göre günümüz örgütlerinin sloganı "Değiş veya yok ol" (Change or perish) şeklindedir. Ancak değişim o kadar yıkıcı boyutlara ulaşabilmekte ki örgütler gerçekten değişip yok olabilmektedir. Falkenberg, Stensaker, Christine ve Haueng (2005) günümüzde yaşanan değişim girişimlerinin iki yönüne vurgu yapmaktadır. Birincisi, örgütler bir biri ile ilgisiz ve bazen bir biri ile çakışan değişim girişimini

eşzamanlı olarak başlatmaktadır. İkincisi önceki değişiklikler tamamlanmadan ve sonuçları yeterince değerlendirilmeden yeni girişimler söz konusu olabilmektedir. Araştırmacılar söz konusu bu durumu birçok balonun aynı anda havaya bırakılmasına ve süregelen değişim sürecinin bir anda sonlandırılmasına benzetmektedir. Bu bağlamda ilgili süreç aşağıda Şekil 2.1’deki gibi resmedilebilir.



Şekil 2.1. Aşırı değişim modeli (Falkenberg ve diğerleri, 2005)

Winter (2013) ise günümüz örgütlerinde değişim sürecini Kurt Lewin tarafından ortaya konan model ile karşılaştırmış ve günümüzde değişimin devamlılığına vurgu yapmıştır.



Şekil 2.2. Ziggurat ve piramit değişim modeli (Winter, 2013)

Şekil 2.2’de görülen Lewin’in üç aşamalı değişim modeli zaman zaman farklı aşamalar ilave edilmekle birlikte yaklaşık 60 yıldır değişim yönetimi alanını yönlendiren temel model olmuştur. Ancak son dönemde modelin mevcut değişim ortamını tanımlamakta yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Drasin, 2014). Şekilden de anlaşılacağı üzere Lewin’in değişim modeli değişimi temel olarak Maya zigguratına benzetmektedir. Modelde uzun düz bir çizgi ile temsil edilen ve hazırlık aşaması olarak

ifade edilebilecek olan “*çözülme*” ve bu *çözülme* aşamasından sonra değişimin gerçekleştiği bir eğim ve ardından “*tekrar donma*” olarak nitelendirilen bir diğer uzun düz çizgi yer almaktadır. Bu aşamalar her tekrar ettiğinde bir değişim süreci gerçekleşmektedir. Bununla birlikte günümüzde değişim o kadar hızlıdır ki örgütler “*tekrar donma*” süreci olmadan bir diğer değişimi deneyimlemektedir. Bu bağlamda günümüz değişim ortamı piramit ile temsil edilebilir (Winter, 2013). Diğer bir ifade ile günümüz örgütlerinin sürekli bir değişim süreci deneyimledikleri ifade edilebilir.

Günümüzde hüküm süren ve yukarıda ifade edilen eşzamanlı çoklu değişim girişimleri hem örgütsel hem de bireysel olarak çalışan açısından bir takım sorunları beraberinde getirmektedir (Bamett ve Freeman, 2001; Bernerth, Walker ve Harris, 2011). Örgütler açısından ele alındığında örgütün rekabet yeteneğine zarar verdiği (Scott-Morgan ve diğerleri, 2001), değişimin maliyetini artırırken getirisini azalttığı ve örgüt açısından hedeflenen sonuçların alınamamasına neden olduğu söylenebilir (Abrahamson, 2000; Abrahamson, 2004a). Çalışanlar açısından ele alındığında ise örgütlerin eş zamanlı olarak bir biri ile ilişkisiz veya çakışan değişim girişimini hayata geçirmesi herhangi bir değişikliğin sonuçları beklenmeden bir diğerinin uygulanmaya çalışılması çalışanların değişimi aşırı olarak algılamasına ve değişime yönelik farklı olumsuz tepkiler geliştirmesine neden olabilmektedir (Falkenberg ve diğerleri, 2005; Hargreaves, 2004). Bir dizi birbirini takip eden veya çakışan değişim girişimi ile karşı karşıya kalan çalışanlar ilgili durumun üstesinden gelebilmek için ekstra zaman ve enerjiye ihtiyaç duymaktadır (Smollan, Sayers ve Matheny, 2010). Drasin’e (2014) göre böyle bir durumda çalışanlar psikolojik ve fiziksel tepkiler geliştirebilir; ‘Yine mi!’ hissine kapılarak amaçlanan nihai durumun mevcut olandan daha istikrarlı olmayacağını düşünebilir. Ayrıca algılanan belirsizlik ve buna bağlı olarak da stres gibi istenmeyen sonuçlardan da bahsedilebilir. Cullen-Lester, Webster, Edwards ve Braddy (2019) çalışanların sık örgütsel değişime maruz kaldıklarında değişime yönelik olumsuz bir algı geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Kiefer’e (2005) göre ise böyle bir durumda çalışanlar yeterince etkin çalışmadıkları, değişimin mevcut ve olası pozisyonlarına yönelik bir tehdidi barındırdığı, örgüt yönetiminden yeterince destek / takdir göremediklerini düşünebilir ve neticesinde örgüt yönetimine duyulan güven aşınarak iş yavaşlatma gibi sorunlar dahi ortaya çıkabilir. Andrews, Manthorpe ve Watson (2005)

sağlık çalışanları üzerinde yürüttükleri nitel çalışmada çok hızlı teknolojik değişikliklerin çalışanların mesleki kapasitelerini olumsuz etkilediğini ve işten ayrılma niyeti ile sonuçlanabildiğini ortaya koymuştur. Bunun yanında önemli örgütsel değişimlerin çalışanlar açısından saldırganlık, endişe, korku, sinizm, bağlılık ve sadakatte azalma, yönelim kaybı, güvensizlik, duygusuzluk, çaresizlik, işe gelmeme, işe odaklanamama, ihanete uğradığını düşünme, değişimi reddetme, üzüntü ve belirsizlik gibi sonuçlarından söz edilebilir (Allen, Freeman, Russell, Reizenstein ve Rentz, 2001; Baruch ve Hind, 2000; Akt. Sasol, 2007; İbrahim, Al-Kaabi ve El-Zaatari, 2013). Bu bağlamda alan yazında bahsi geçen bir diğer kavram ise “*değişim yorgunluğu*”dur (Abrahamson, 2000; Ace ve Parker, 2010; Bernerth ve diğerleri, 2011; Camilleri, Cope ve Murray, 2019; Ead, 2015; MacIntosh, Beech, McQueen ve Reid, 2007; Rafferty ve Griffin, 2006; Torppa ve Smith, 2011; Vestal, 2013; Winter, 2013). Alan yazında değişim yorgunluğunun “*tekrarlayan değişim sendromu (repetitive change syndrome)*” (Abrahamson, 2003), “*reform yorgunluğu (reform fatigue)*” (Li, 2008, Akt. Sang, Valcke, Braak ve Tondeur, 2009; Lingard, Mills ve Hayes, 2000; Smith, 2018), “*girişim yorgunluğu (initative fatigue)*” (Freedman, 1992; Kuh ve Hutchings, 2015; O’Quinn, 2018; Reeves, 2009; Reeves, 2010; Reeves ve Allison, 2009), “*yenilik yorgunluğu (innovation fatigue)*” (Lindsay, Perkins ve Karanjikar, 2009), “*değişim bıkkınlığı (being tired of change)*”, “*uyumsuz başarısızlık (adaptive failure)*” ve “*gelecek şoku (future shock)*” gibi terimler ile eş anlamlı olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır (Lyle, 2013; Lyle, Cunningham ve Gray, 2014). Mevcut araştırmada ise değişim yorgunluğu kavramı tercih edilmiştir.

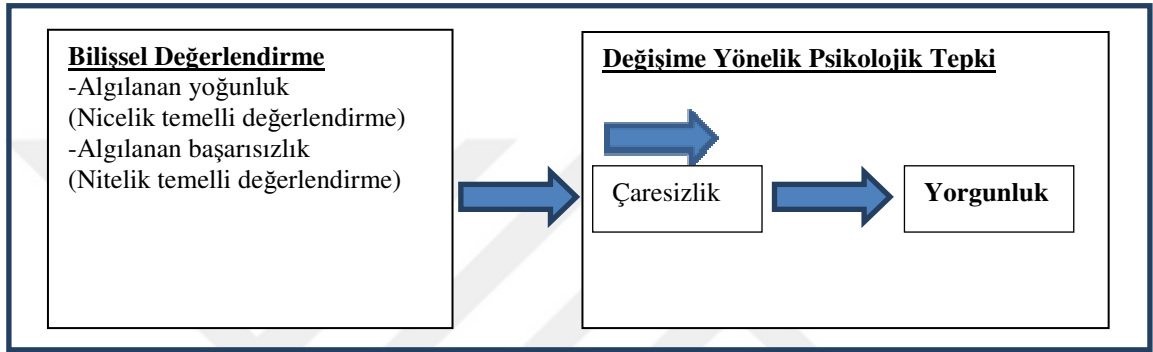
En genel ifade ile değişim yorgunluğu çalışanın değişim girişimlerini ‘gereğinden fazla’ veya ‘aşırı’ olarak algılamasıdır (Falkenberg ve diğerleri, 2005; Bernerth ve diğerleri, 2011). Diğer bir tanımda ise değişim yorgunluğu çok fazla uyaran neticesinde bireyin kafasının karışması ve çalışma tarzının olumsuz etkilenmesi olarak ifade edilmektedir (Stansaker, Meyer, Falkenberg ve Haueng, 2002). Winter’a (2013) göre ise değişim yorgunluğu örgütsel değişime dahil olanların değişikliklerin hiç son bulmayacağı, örgütte farkedilir bir gelişimi veya iyileşmeyi beraberinde getirmeyeceği ve bu nedenle de değişimin bir parçası olmanın anlamsız olacağı yönündeki algısıdır. Lyle ve diğerlerine (2014) göre ise değişim yorgunluğu çok fazla sayıda değişim

girişiminden kaynaklı olumsuz iş deneyimlerinin bir sonucu olarak değişime dönük bir isteksizlik ve bıkkınlık hissedilmesidir. Bir diğer tanımda ise değişim yorgunluğu sürekli ve hızlı örgütsel değişim ile ilintili yoğun bir stres, yorgunluk ve tükenmişlik olarak ifade edilmektedir (Brown, 2016). Zink, Steimle ve Schroder (2008) ise değişim yorgunluğunu tanımlarken değişim sürecinin bütünlüğüne vurgu yaparak bir biri ile ilintisiz çok fazla değişim girişiminin değişim yorgunluğuna neden olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan Bernerth ve diğerleri (2011) değişim yorgunluğunun deneyimlenen değişikliklerin niceliği ile ilişkili olduğunu ve çalışanın gereğinden fazla değişiklik yaşandığına yönelik bir algı geliştirdiğinde görüldüğünü ifade etmektedir. Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere değişim yorgunluğu değişime yönelik bireysel bir tepki olup örgütün bütününe atfedilebilecek bir özellik değildir (Elving, Hansma ve Boer, 2011).

Değişim yorgunluğu deneyimleyen çalışanlar örgütte çok fazla değişim girişimi başlatıldığını, sürekli bir değişim girişimi içerisinde olduklarını, örgütte istikrarsızlığın hakim olduğunu ve bu durumun kendilerini mutsuz ettiğini, öncekilerin sonuçları yeterince değerlendirilmeden yeni girişimler başlatıldığını, örgütte gerçekleşen değişim düzeyinin bunaltıcı olduğunu, değişim girişimlerinin hızından dolayı takip edemediklerini ve söz konusu değişikliklere ayak uydurma çabasının yersiz olduğunu düşünebilir ve değişime yönelik bir bıkkınlık hissedebilirler (Bernerth ve diğerleri, 2011; Elving ve diğerleri, 2011; Rafferty ve Griffin, 2006). Ayrıca değişim yorgunluğu nedeniyle değişim girişimlerinin ne zaman başladığı ve ne zaman sonlandığını tanımlamak çalışanlar açısından zorlaşmaktadır (Rafferty ve Griffin, 2006). Bu bağlamda, değişim yorgunluğu deneyimleyen çalışanların hem mevcut değişim sürecine, hem gelecekte gerçekleşecek olası değişim çabalarına hem de örgüte yönelik bir takım olumsuz deneyimler geliştirdiği ifade edilebilir.

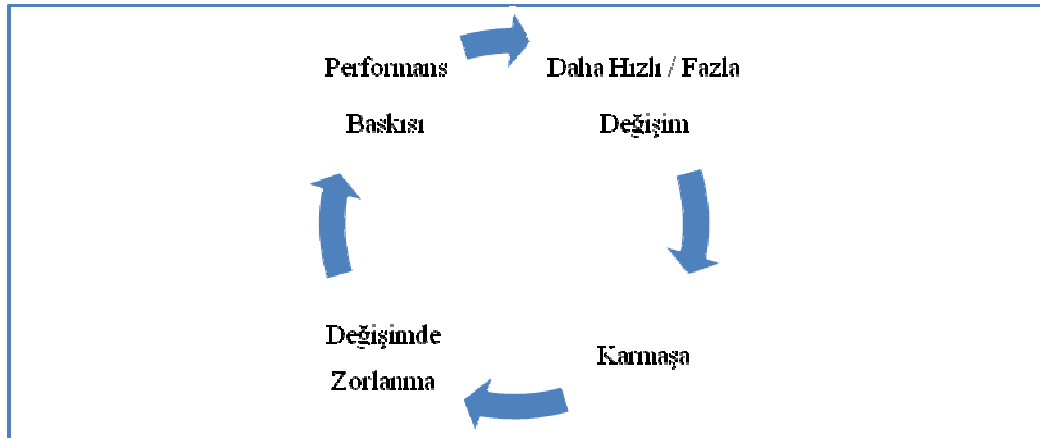
Değişim yorgunluğu deneyimleyen çalışanların bir sonraki değişim girişiminde aktif katılım göstermek istemeyeceğini ifade eden Chung, Choi ve Du'a (2017) göre değişim yorgunluğu süreci çalışanın daha önceki değişikliklere yönelik bilişsel değerlendirmelerine dayandırmaktadır. İlgili değerlendirme ise değişiklikleri nitelik ve nicelik yönünden ele almaktadır. Nicelik önceki değişikliklerin algılanan yoğunluğunu;

nitelik ise algılanan başarısızlığı ifade etmektedir. Çalışanlar kontrolün kendilerinde olmadığı algısına neden olan sürekli tepeden inme değişiklikleri uygulamak zorunda kaldıklarında ve söz konusu girişimler başarısızlıkla sonuçlandığında değişime yönelik öğrenilmiş çaresizlik geliştirmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik ise bir dizi başarısızlıktan sonra başarılı kabul edilen girişimlerden sonra dahi çalışanın değişime yönelik pasif bir tepki sergilemesine yol açmaktadır. İlgili süreç aşağıda Şekil 2.3'te gösterilmektedir.



Şekil 2.3. Değişim yorgunluğu süreci (Chung ve diğerleri, 2017)

Garside (2004) örgütler açısından performans ve kaliteyi artırma çabalarının değişimi gerektirdiğini ifade etmektedir. Ancak Scott-Morgan ve diğerlerine (2001) göre ilgili gereklilik örgütleri bir kısır döngüye itmektir. Örgütler küresel rekabet baskısı ile performanslarını artırma adına değişim girişimlerini hızlandırmakta ancak bu daha büyük aksaklıklara yol açmaktadır. Ortaya çıkan aksaklıklar ise değişimi zorlaştırmakta ve performans baskısını artırmaktadır. Sorunun çözümü ise yine daha fazla değişim girişiminde aranmaktadır. Sonuç olarak örgüt yöneticileri kendilerini içinden çıkılmaz bir ikilem içerisinde bulmaktadır. Örgütler git gide daha hızlı bir değişim ihtiyacı hissetmekte ancak çalışanların değişim enerjisi tükenmektedir. Örgüt çalışanları değişim yorgunluğundan müzdarip olurken yöneticiler ise daha büyük bir değişim arayışına girmektedir. İlgili süreç aşağıda Şekil 2.4'te resmedilmektedir.



Şekil 2.4. Değişim yorgunluğu sarmalı

Değişimi tetikleyen teknoloji, enformasyon ve iletişim gibi unsurların daha da gelişeceği ve bir birini besleyeceği günümüz dünyasında örgütlerin git gide daha fazla değişim girişimi başlatmalarına neredeyse kesin gözüyle bakılmaktadır (Scott-Morgan ve diğerleri, 2001). Değişim yorgunluğu olgusuna yönelik ilginin son dönemde artmış olması ise bu öngörüye destekler niteliktedir. Alan yazın incelendiğinde değişim yorgunluğunun özellikle 2000'li yıllardan itibaren ele alınmaya başladığı ve kavrama yönelik alan yazın taraması (Ead, 2015; Falkenberg, Stensaker, Meyer ve Haueng, 2005; McMillan, 2016; Vestal, 2013); nitel araştırma (Lyle ve diğerleri, 2014; McMillan, 2018; McMillan ve Perron, 2013; Spann, 2018) ve nicel araştırmaların (Babalola, Stouten ve Euwema, 2014; Bernstrom ve Kjekshus, 2015; Brown, 2016; Camilleri ve diğerleri, 2019; Jeffrey, 2015; Leuschke, 2017; Nunnally, 2016; O'Quinn, 2018; Perel, 2015) son dönemde yoğunlaştığı görülmektedir. İlgili çalışmaların yürütüldüğü alanlar incelendiğinde ise sağlık örgütlerinin öncelikli olmak üzere (Brown, 2016; Bernstrom ve Kjekshus, 2015; Camilleri ve diğerleri, 2019; Cumbler ve Pierce, 2017; Ead, 2015; Garside, 2004; MacIntosh ve diğerleri, 2007; McMillan, 2018; McMillan ve Perron, 2013; Mayer ve Hammelef, 2013; Perel, 2015; Valusek, 2007; Vestal, 2013); iş örgütleri (Babalola ve diğerleri, 2014; Carter, Armenakis, Feild ve Mossholder, 2013; Cullen-Lester ve diğerleri, 2019; Johnson, Bareil, Giraud ve Autissier, 2016) ve kamu örgütleri (Rafferty ve Griffin, 2006) şeklinde bir dağılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Abrahamson (2004b) değişim yorgunluğunun bazı belirtilerinden bahsetmektedir. Buna göre “aşırı girişim yükü” değişim yorgunluğunun ilk belirtisi olarak ifade edilebilir. Başlatılan herhangi bir değişim girişiminin tamamlanmadan bir başkasının söz konusu olması yöneticilerin ve çalışanların aynı anda birden fazla girişim için mesai harcaması anlamına gelmektedir. Bir diğer belirti ise değişimden kaynaklanan “kaos” ortamıdır. İlgili durum bir çok girişim dalgasının örgütte hüküm sürmesi sonucunda ortaya çıkan karmaşayı ifade etmektedir. Böyle bir durumda örgütte neredeyse hiç kimse hangi değişikliği uyguladığını veya bunu ne için yaptığını bilmemektedir. Ayrıca böyle bir kaos ortamı sadece endişe ve örgüt çalışanları arasında anlaşmazlıklara neden olmakla kalmaz aynı zamanda hem çalışanlar hem de örgütün hedef kitlesi hangi prosedürleri izleyeceği, hangi görevlerden kimlerin sorumlu olduğu gibi hususlarda bir belirsizlik yaşayabilir. Değişim hızı ve sürekliliği arttıkça kaos büyüme potansiyeli taşıyabilir ve sorunu çözmek daha uzun bir süreç gerektirebilir. Bir diğer değişim yorgunluğu belirtisi ise genellikle değişim sinizmi olarak ifade edilen tükenmişliktir. Her bir değişim girişimi bir diğerinin yavaşlaması veya terkedilmesi anlamına gelmektedir. Bunun sonucunda ise çalışanlar değişim girişimine destek veriyormuş gibi yapıp işlerini her zamanki gibi yürütmeye başlayabilir. Değişim yorgunluğunun hakim olduğu örgütlerde rutin operasyonlara ayrılması gereken zaman değişime harcanarak; müşteri ihtiyaçlarından çok örgüt içi değişime odaklanılmaktadır. Beaudani’a (2006) göre ise değişim çabalarının değerinin sorgulanması, değişimi yönetenlerin aşırı stres düzeyi, değişim gayreti ile ilgili enformasyon paylaşımında isteksizlik, finansal ve diğer kaynakların farklı stratejik girişimlere kaydırılması, değişim gayretinin süresine yönelik sabırsızlık, değişimde anahtar rol üstlenenlerin sürecin takibini yapmaması gibi durumlar değişim yorgunluğunun göstergeleri olarak kabul edilmektedir.

Örgütsel ve bireysel açıdan önemli olumsuzları beraberinde getirme riski barındıran değişim yorgunluğunun önlenmesi için öncelikle nedenlerinin ortaya konması gereklidir. Yukarıda tanımlarda vurgulandığı üzere yaşanan değişimlerin sayısı ve hızı, çalışanlar arasında değişimlerin gereksiz olduğuna yönelik bir inanç, değişim için harcanması gereken zaman ve çaba, üst yönetimin değişimin amaç ve yönünü belirlerken çalışanları dikkate almaması gibi etmenler değişim yorgunluğunun nedenleri

arasında ifade edilebilir (Elving ve diğerleri, 2011). Garside (2004) çalışanlara değişim için yeterince alan ve zaman tanınmadığında değişim yorgunluğu riskinin baş gösterebileceğini ifade etmektedir. Kotter (2011) ise oldukça heyecan verici olabilecek ve beraberinde bir çok fırsatı getirebilecek bir kavram olarak nitelendirdiği değişimin çalışanları yormasını şaşırtıcı bulmaktadır. Değişim yorgunluğunun nedenini de değişim çabalarının çok fazla düşünülmeden, herhangi bir kaynaktan esinlenilmeden yürütülmesine ve birçoğunun başarısızlıkla sonuçlanmasına bağlamaktadır. Yöneticiler değişime A noktasından B noktasına bir geçiş olarak yaklaşmaktadır. Daha sonra ise şartlar değiştiğinde, C noktasına ve daha sonra D noktasına hareket etme ihtiyacı duymaktadırlar. Bu arada çalışanların ek kaynak olmadan ve mevcut sorumluluklarında bir azaltmaya gitmeden davranışlarını sürekli değiştirmeleri ve yeni sorumluluklar almaları istenmektedir. Böyle bir durumda çalışanlar örgütün yönünü ve bu geçiş sürecinde kendi rollerinin ne olacağını veya hangi değişim unsurlarının öncelikle olması gerektiğini tam olarak kestiremeyebilir. Bu bağlamda çalışanların psikolojik bir belirsizlik algılayacakları ve değişimden yorulacakları ifade edilebilir.

Leuschke (2017) değişim yorgunluğunun öncüllerinin üç ana başlık altında toplanabileceğini ifade etmektedir. İlgili başlıklar ise bireysel, örgütsel ve değişim süreci ile ilgili özellikler olarak sıralanabilir. Alan yazında medeni durum, kıdem, cinsiyet ve statü gibi değişkenlerin çalışanların değişim yorgunluğu düzeyini etkileyen bireysel özellikler olduğuna yönelik bulgular mevcuttur (Brown, 2016; Brown, Wey ve Foland, 2018; Carter ve diğerleri, 2013; Elving ve diğerleri, 2011; Hargreaves, 2005; Orlando, 2014; Vestal, 2013). Bireysel özelliklerin yanında değişimin hızı ve ölçeği, değişim yönetimi, değişim tarzı gibi değişim sürecinin kendisinden kaynaklanan bir takım özellikler de değişim yorgunluğunun öncülleri arasında gösterilebilir (Cullen-Lester ve diğerleri, 2019; Leuschke, 2017; Perel, 2015; Rafferty ve Griffin, 2006). Öte yandan örgütün geçmişi ve kültürü ise örgütsel düzeyde değişim yorgunluğu deneyimini etkileyen unsurlar olarak ifade edilmektedir. Örgütün geçmişindeki değişim deneyimleri değişim yorgunluğunu en fazla etkileyen unsurdur. Başarısız değişim girişimleri değişim yorgunluğunu daha fazla tetikleme ihtimali sergilese de sürekli oldukları yönünde bir algı geliştiğinde başarılı değişim girişimleri de değişim yorgunluğuna

neden olabilmektedir (Leuschke, 2017; Perel, 2015). Bu bağlamda değişim yorgunluğunun değişimin niteliğinden çok niceliğinden beslendiği ifade edilebilir.

Kısaca özetlemek gerekirse günümüz örgütleri oldukça dinamik bir çevrede faaliyetlerini sürdürürken söz konusu dinamizme ayak uydurmak ve hayatta kalabilmek adına süreçlerde, politikalarda, örgütsel yapılarda, uygulamalarda ve kullandıkları teknolojide sürekli bir değişime gitme ihtiyacı hissetmektedir. Bununla birlikte girilen değişim çabaları nicel ve etki alanı açısından çalışanlarca aşırı olarak algılandığında bir takım sorunları beraberinde getirebilmektedir. Bu bağlamda değişim yorgunluğu kavramının ön plana çıktığı ve örgütler açısından önemle üzerinde durulması gereken bir husus olduğu anlaşılmaktadır. Değişim yorgunluğunun teşhis ve tedavisi bağlamında ise öncelikle değişimle ilgili diğer kavramlardan ayırt edilmesinin gerekliliği üzerinde durulabilir. Bu nedenle bir sonraki bölümde değişim yorgunluğu ve ilişkili olduğu düşünülen diğer kavramlar ele alınmaktadır.

2.1.2. Değişim yorgunluğu ve ilişkili kavramlar

Örgüt ortamında çalışanların değişim deneyimleri bir takım farklı olumsuz çıktılara neden olabilmektedir (Cullen-Lester ve diğerleri, 2019). Söz konusu çıktılar değerlendirildiğinde değişime direnç, değişim sinizmi, psikolojik belirsizlik ve değişim stresi gibi kavramların özellikle değişim yorgunluğundan ayırt edilmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır (Bernerth ve diğerleri, 2011; Cullen-Lester ve diğerleri, 2019; McMillan, 2018). Değişim stresi çalışanların örgütte meydana gelen değişikliklerle ilintili olarak deneyimledikleri stres, karmaşa, zorluk ve rahatsızlık (Martin, Jones ve Callan, 2005); değişim sinizmi değişim çabalarının sorumluluk makamındaki yöneticilerin yetersizliği, tembelliği veya her ikisi nedeniyle başarısız olacağına yönelik karamsarlık (Reichers, Wanous ve Austin, 1997); değişime direnç çalışanların değişime yönelik geliştirdikleri mantıksız ve işlevsiz tepki (Ford, Ford ve D'Amelio, 2008) ve psikolojik belirsizlik çalışanın örgüt ortamının öngörülemez bir biçimde değiştiğine yönelik algısı, söz konusu değişime nasıl tepki vereceğini bilememesi, değişimin çalışanın mensubu olduğu birimi nasıl ve ne derece etkileyeceği konusundaki şüpheleri

(Rafferty ve Griffin, 2006) olarak nitelendirilmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere psikolojik belirsizlik değişimin yeterince anlaşılmasından veya bilgi eksikliğinden kaynaklanan bilinç bulanıklığını; değişim sinizmi değişimden sorumlu olanların yetersizliği veya tembelliği sebebiyle değişimin olası başarısızlığına yönelik duyguları ifade ederken değişim yorgunluğunun özünde yaşanan değişikliklerin niceliği yer almaktadır (Bernerth ve diğerleri, 2011). Winter (2013) ise değişime direnç ve değişim yorgunluğu arasındaki ayrımı değişim piramidi üzerinden açıklamaktadır. Buna göre değişime direnç bireyin değişim piramidine tırmanırken hissettiği zorlanma, bireyi aşağıya çeken yerçekimi veya değişimin gerçekleşmesini önleme amaçlı eylem veya eylemsizlik olarak ifade edilirken; değişim yorgunluğu değişim piramidine tırmanırken hissedilen fiziksel yorgunluğa benzetilmektedir. Bununla birlikte hem değişime direnç hem de değişim yorgunluğu başarılı değişim girişimlerinin önünde bir engel olarak kabul edilmektedir. McMillan ve Perron (2013) da değişime direnç ve değişim yorgunluğu arasındaki farklılığı açıklarken yorgunluğun pasif; değişime direncin ise aktif bir tepki olduğunu belirtmektedir. Ancak McMillan (2018) değişim yorgunluğu ile ilişkilendirilen ilgisizlik ve geri çekilme gibi pasif davranışların örgüt yöneticileri tarafından yanlış yorumlanabileceğini ifade etmektedir. Yöneticiler çalışanların değişime uyum gösterdiğini hatta daha fazla değişim girişimine hazır olduğunu düşünebilir. Böylesi bir yanlış anlama git gide daha fazla değişimin uygulandığı periyodik bir değişim zincirini tetikleme potansiyeli barındırmaktadır. Diğer bir ifade ile değişim yorgunluğunun diğer kavramlar ile karşılaştırıldığında daha gizli ve teşhisinin daha zor bir tepki olduğu değerlendirilebilir.

Görüldüğü üzere değişim stresi, psikolojik belirsizlik, değişime direnç ve değişim sinizmi gibi kavramlar değişim yorgunluğundan bazı önemli noktalarda ayrılmaktadır. Özellikle değişim yorgunluğunun çalışanın uzun süreli ve bir birini takip eden veya bir biri ile çakışan değişim girişimleri ile meşguliyetinin bir sonucu olduğu değerlendirilebilir. Ancak diğer kavramlar göz önünde bulundurulduğunda geçici/ tekil veya kısa süreli bir değişim girişimine yönelik bir tepki olarak geliştirilebilecekleri anlaşılmaktadır. Öte yandan ilgili değişim çıktıları arasında neden sonuç ilişkisi yaşanabilir. Nitekim alan yazın incelendiğinde hızlı değişimin çalışanlarda değişim kaynaklı stresi (Drasin, 2014; Gibbons, 1998; Akt.Tavakoli, 2010) ve belirsizliği

(Bernerth ve diğeri, 2011) artırabileceği; yine uzun süre değişim çabaları ile meşgul olmanın değişime dirence neden olabileceği (Staw, Sandelans ve Dutton, 1981; Akt. Jones ve Ven, 2016) ifade edilmektedir.

2.1.3. Değişim yorgunluğunun önlenmesi ve istikrar yapıları

Aralarında eğitim örgütlerinin de bulunduğu farklı sektörler üzerinde yapılan güncel bir araştırmada katılımcıların %27'si değişim yorgunluğundan; %41'i ise orta derecede değişim yorgunluğundan şikâyetçi olmuştur (CPHR Alberta, 2017). Morgan'a (2001) göre sürekli dönüşüm çabalarının örgütleri "*kesintisiz değişim girişimleri*" haline getirmesi ile birlikte değişim yorgunluğu son derece yaygınlaşmış ve üst yönetimlerce dayatılan değişime yönelik doğal bir güvensizlik eğiliminin varlığı bu durumu daha da alevlendirmiştir. Örgüt açısından bir olumsuzluk olarak algılanabilecek değişim yorgunluğunun en temel çözümü ise bu yöndeki girişimleri azaltmaktır. Örgütler geniş kapsamlı dönüşüm çabaları yerine küçük iyileştirmelere odaklanmalıdır. Nitekim Abrahamson (2000) örgütlerin başarılı bir değişim için sürekli değişmekten vazgeçerek önemli değişim girişimlerini daha küçük zaman dilimlerine serpiştirmesi ve organik değişimlere gitmesi gerektiğini belirtmektedir. Böylece, örgütler "*dinamik istikrar*" olarak adlandırılan bir yaklaşımla değişimi başarılı bir şekilde yönetebilirler. Bununla birlikte, aynen bir savaşı müzakere yoluyla bitirmenin atom bombası ile bitirmekten daha zor olduğu gibi dinamik istikrarı yakalamak büyük ve cesaret isteyen değişimleri örgüte zorla kabul ettirmekten daha güçtür. Ancak, dinamik istikrar çalışanların değişim sürecinde ayakta kalmasını sağlayacak ve örgüte tabiri caizse '*acısız*' bir değişim imkânı tanıyacaktır. Sonuç olarak, değişim yorgunluğunun tedavisinin öncelikle değişimi iyi yönetmekten geçtiği söylenebilir.

Zink ve diğeri (2008) göre örgütler hayata geçirmeye çabaladıkları değişiklikleri bir bütünün parçası olarak planlamalı ve bunu çalışanlara hissettirmelidir. Nitekim çalışanlar değişim girişimleri arasında bir kopukluk algıladıklarında değişim yorgunluğunu deneyimlemektedir. Elving, Hansma ve Boer (2011) ise değişim yorgunluğunun önlenmesi için değişim yönetimi bağlamında iletişim ve katılım

vurgu yapmaktadır. Araştırmacılara göre değişim yorgunluğunun en aza indirgenmesi veya önlenmesi için örgütlerin değişim ile ilgili enformasyonu çalışanlara daha etkin bir biçimde ulaştırması ve aynı zamanda çalışan katılımının iyileştirilmesi ve artırılması noktasında yatırım yapması gerekmektedir. Lyle ve diğerleri (2014) ise değişim yorgunluğu ile baş etmede başvurulacak stratejilerden biri olarak değişim sürecinde hem çalışanlar arasında hem de çalışanlar ve yöneticiler arasında işbirliğinin önemine dikkat çekmektedir. Değişim yorgunluğunu azaltma ve başarıyı artırma adına kullanılacak diğer bazı stratejiler şu şekilde ifade edilebilir (Mayer ve Hammelef, 2013);

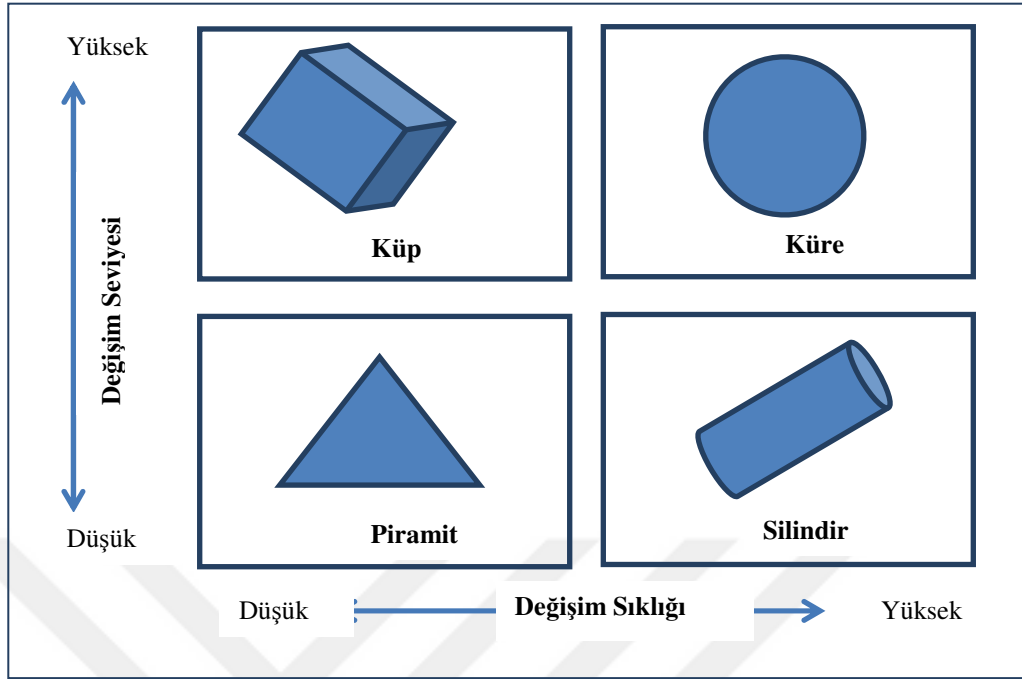
- ✓ İletişim, güçlü takım ilişkileri ve güven inşa edilmesi vesilesiyle bireysel ve kolektif uyum kabiliyetini artırmak,
- ✓ Değişimi grup çalışmalarının sıradan bir süreci olarak planlayarak, değişim projelerini ve projelerin statülerini incelemeye zaman ayırmak,
- ✓ Değişim sayısını azaltabilmek için değişim çabalarını '*paket*' hale getirmek.

Valusek (2007) ise değişim yorgunluğunu önlemek için '*değişim takvimi*' adlı farklı bir yöntem önermektedir. Söz konusu yöntem oldukça basittir ve çalışanları dolaylı veya dolaysız etkileyen herhangi bir durumun zamanlamasını yönetmeye dayanan bir yaklaşımdır. Değişim takvimi örgüte belirli bir periyot içerisinde meydana gelecek değişikliklerin envanter, değerlendirme ve koordinasyon kayıtlarının tutulduğu bir zaman çizelgesidir. Değişim takvimi örgüt içerisindeki değişiklikleri proaktif olarak değerlendirmeyi ve bir takvime bağlamayı ve bunun sonucunda da dikkat dağınıklığı ve değişim yorgunluğunu azaltmayı amaçlamaktadır.

Vestal (2013) ise değişim yorgunluğunun önlenmesi veya minimize edilmesi bağlamında örgüt yöneticilerine düşen bir takım sorumluluklardan bahsetmektedir. Öncelikle örgüt yöneticileri değişimin gerekli olduğunu ve aynı zamanda çalışanları tüketebileceğini kabul etmelidir. Özellikle çalışanlar açısından sürekli değişen beklentilere uyum sağlamak zor olabilir. Yöneticiler değişim kaynaklı strese dayanıklılık noktasında bireysel farklılıklar olabileceğini ancak bütün çalışanların nihayetinde yenilikçi adımlara katılması ve destek sunması gerektiğini unutmamalıdır. İkinci olarak örgüt yöneticilerinin sadece değişim girişimlerinin niceliğini değil aynı

zamanda etki alanını da çok iyi analiz etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda değişim kapsamında çalışanların dahil olduğu bütün etkinlikler sıralanmalıdır. Üçüncü olarak yöneticiler değişim yorgunluğuna karşı daha duyarlı çalışanlara veya bölümlere özel bir ilgi göstermelidir. Örgüt yöneticisinin dikkat etmesi gereken bir diğer husus aşırı iletişim yüküne sebebiyet vermemektir. Çalışanların kendilerine iletilen mesajları göz ardı etmesini önlemek adına yöneticiler iletilmesi gereken en önemli mesajları iletmeli ve mümkünse çalışanlara yenilikleri bildirirken iletişim yöntemi noktasında bireysel tercihleri göz önünde bulundurmalıdır.

Scott-Morgan ve diğerlerine (2001) göre günümüz örgütlerinin karşı karşıya olduğu baskılar göz önünde bulundurulduğunda değişimi sınıflandırmanın en pratik yöntemi bunu sıklık ve düzey temeline oturtmaktır. Değişim sıklığı düşük düzeyden (2 veya 3 yılda bir) yüksek düzeyliye (her birkaç haftada belki de birkaç günde bir); seviyesi ise temel olarak yenilikçi herhangi bir durumun olmadığı düşük düzeyden tamamıyla bir bilinmezliği barındıran aşırıya uzanmaktadır. Bu bağlamda yapılan sınıflandırmada temel olarak dört ana kategori belirlenmiştir. *Artımlı yenilik* örgütün değişimle nasıl başa çıkabileceğini bildiği ve çok nadiren yenilik gerçekleşen örgüt ortamlarını nitelendirmektedir. *Aralıklı yenilik* ise örgütün çok nadiren tek bir yenilik ile baş etmek durumunda olduğu ancak örgütün yapısal olarak dönüşüm geçirdiği yönünde bir algının hakim olduğu örgüt ortamını ifade etmektedir. *Tekrarlı yenilik* ise örgütsel değişimin sık gerçekleştiği; değişikliklerin bir biri ardına terkar ettiği örgüt ortamlarını ifade etmektedir. Son olarak *sürekli yenilik* örgütün daha önce deneyimlemediği tarzda sürekli ve şiddetli değişikliklerin gerçekleştiği örgüt ortamlarını tanımlamaktadır. Araştırmacılar her bir kategori için farklı örgüt yapıları önermektedir. İlgili örgüt yapıları değişim yorgunluğu düzeyini en aza indirgeyerek performansı artırma potansiyelini barındırmaktadır. Önerilen yapılar ise “*istikrar yapıları*” (Bkz. Şekil 2.5) olarak adlandırılmaktadır. Bahsedilen değişim kategorilerinden tekrarlı yenilik ve sürekli yenilik değişim yorgunluğu riskini en fazla barındıran değişim türleri olarak değerlendirilebilir.



Şekil 2.5. İstikrar yapıları (Scott-Morgan ve diğerleri, 2001)

Piramit örgütler artımlı yenilik ortamında yeniliğe yavaş uyum göstererek ve nadiren de yenilikten kaçınarak istikrarı sürdürmekle birlikte yeniliğe ve değişime en fazla direncin sergilendiği örgüt yapılarıdır. Piramit örgütler için kullanılabilir anahtar kelimeler mükemmellik ve sürekliliktir. Bu tip örgütlerde strateji bütün çalışanlarca kabul gören ortak bir amaca odaklanmaktadır. Liderin stratejik rolü ise sistemin güçlü yönlerini vurgulamak ve bütün detayların katkısına önem vermektir. Planlar son derece detaylı ve yazılıdır. Denetim plana uyum üzerinden yürütülmektedir. Finansal yönetim verimlilik ve tasarrufa odaklanmaktadır. Personel seçiminde kendini daha önce kendini kanıtlamış çalışanlara yönelim söz konusudur. Başarı sürdürülebilir edimler olarak algılanmakta; çalışanı motive eden diğer unsurlar ise statü ve aidiyet olarak ifade edilmektedir. Ödül sistemi tanımlanmış görevlerin yürütülmesine dayanmakta ve risk teşvik edilmemektedir. Örgüt içi yetkilendirme belirli bir rol ile sınırlıdır ve örgüt içi roller / işlevler açıkça ifade edilmiştir. Hizmet içi eğitim de ilgili roller çerçevesinde sürdürülmektedir (Scott-Morgan ve diğerleri, 2001)

Küp örgütler istikrar periyotlarını maksimize etmek için aralıklı yenilik sürecini kısa ve verimli evrelere ayırırlar. Bu tür örgütleri tanımlayan anahtar kelimeler hazırlık ve zamanlamadır. Küp örgüt yapısı nadir fakat önemli sayılabilecek

değişiklikler deneyimleyen örgütler için önerilmektedir. Örgüt stratejisi bir kereye mahsus iyileştirmelere odaklanmaktadır. Yenilik aşamasına (geçiş ve tahkim) göre liderlik biçim değiştirebilmeli veya el değiştirebilmelidir. Planlar önemli dönüm noktalarına göre şekillenmekte; geçiş sürecinde acil eylem planları, tahkim sürecinde ise piramit örgüt yapısında olduğu gibi detaylı planlar gerekmektedir. Geçiş sürecinde denetim lidere odaklanmakta; tahkim sürecinde ise daha geniş kapsamlı dönüt sistemleri kullanılmaktadır. Finansal yönetim geçiş süreci boyunca ve sonrasında bilinmeyen için yedeklemeye (rezerve) göre düzenlenmekte; tahkim aşaması süresince ise verimliliğe odaklanmaktadır. Personel seçiminde geçiş ve tahkim aşamalarında gerekli becerileri taşıyan çalışanlar tercih edilmekte; geçiş süreci için gerekli beceriler örgüt dışı danışmanlardan veya bölümler arası paylaşım vasıtasıyla edinilmektedir. Ödül sistemi uzun vadeli amaca sunulan katkıya dayanmaktadır. Geçiş aşamasında liderlik edenler yüksek düzeyde yetkilerle donatılmaktadır. Roller ve işlevler kesin sınırlar ihtiva etmemekte; hizmet içi eğitim değişime hazırlığı sürdürmeye ve tahkim aşamasında verimliliğe odaklanmaktadır. Örgütsel değerler ve yazılı olmayan kurallar ortak bir amaç etrafında bütünlüğü, dayanıklılığı, etkinliği, profesyonelliği teşvik etmektedir (Scott-Morgan ve diğerleri, 2001).

Silindir yapılarda ise aksaklıkları en aza indirmek için tekrarlı yenilikler örgütsel süreçlerin içerisine entegre edilmektedir. Bu örgüt yapısında anahtar kelimeler verimlilik ve öğrenmedir. Silindir yapıların örgütsel süreçleri, kaynakları ve örgütlenmesi küp ve piramitlerden oldukça farklıdır. Silindir yapılarda ihtiyaç duyulan yenilik süreçleri kapsamlı bir döngüye entegre edilmektedir. Örgüt stratejisi döngünün yeni uygulamalarına odaklanmaktadır. Liderin rolü en iyi döngü performansını yakalamak için rekabet duygusu yaratmaktır. Planlama tek bir döngü süreci için yapılmaktadır. Denetim döngünün geri kalmış göstergeleri temelinde yürütülmektedir. Finansal yönetim döngüler içerisinde sürekli iyileştirmeye göre düzenlenmektedir. Personel seçimi önceki döngülerde sergilenen performansa göre yürütülmekte; ihtiyaç duyulan yeterlilikler içerik uzmanlarından temin edilmektedir. Başarı uzmanlık temelinde ele alınmakta ve en iyi motivasyon aracı yaptığı işin en iyisini yapmak olarak ifade edilmektedir. Ödül sistemi son döngüdeki performansa dayanmaktadır. Döngü lideri yüksek düzeyde yetkiye sahipken döngü içerisindeki düşük yetkilere

sahiptir. Roller ve işlevler standardize edilmiştir. Hizmet içi eğitim standardize edilmiş çalışma metotlarına göre düzenlemekte böylece döngüler arası geçiş kolaylaşmaktadır. Örgütsel değer ve yazılı olmayan kurallar ihtiyaç duyulan uzmanlık alanlarında en iyi uzmanları yetiştirmeye önem vermektedir (Scott-Morgan ve diğerleri, 2001).

Küre yapıları örgütler ise değişimden kaynaklı karmaşayı azaltmak amacıyla aralıksız yeniliğin ortasında en üst düzeyde seçenekler geliştirmekte ve sonra bu seçeneklerden en istikrarlı olanı seçmektedir. Bu örgüt yapısında anahtar kelimeler değerlendirme ve eylemdir. Küre örgütler gerektiği kadar esneklik sergilemek üzere tasarlanmıştır. En iyi işleyen küre yapıları birçok seçenek arasından en istikrarlı olanı bulma adına bir çeşit doğal seçim uygulamaktadır. Bu tür örgütler en kısıtlı yatırımlarla bütün seçenekleri açık tutmaktadır. Küreler en esnek yapılar olarak ifade edilebilir. Örgüt stratejisi bütün çalışanları bir arada tutan ortak bir vizyonda yansıtılmaktadır. Liderin rolü karizmatik bir biçimde örgüt vizyonunu bütün örgüte yaymaktır. Planlama son ürün temelinde yürütülmektedir. Denetim örgütsel sürdürülebilirliği tehlikeye atmayacak sınırlar içerisinde risk seviyesini sürdürmeye yöneliktir. Personel seçiminde becerilerden çok tutum ve değerler ön planda tutulmaktadır. Başarı, kazanan takımın bir parçası olmak biçiminde tanımlanmakta ve çalışanın temel motivasyonu sınırları zorlamak olarak ifade edilmektedir. Ödül sistemi iyi yürütülmüş ancak başarısızlıkla sonuçlanmış girişimlerden sonra motivasyonu sürdürmeye dayanmaktadır. Rol ve işlevler akışkandır. Hizmet içi eğitim girişimlerden en fazlasının nasıl elde edilebileceğini göstermeye odaklanmaktadır. Örgütsel değerler ve yazılı olmayan kurallar yenilikçi davranışı teşvik etmekte; kazanan fikirleri olanlardan kahramanlar yaratmaya önem vermektedir (Scott-Morgan ve diğerleri, 2001).

Özetlemek gerekirse değişim yorgunluğu değişim süreci doğru yönetildiğinde ve örgütsel yapılar içinde bulunan değişim iklimine uyarlandığında daha kolay üstesinden gelinebilir bir olgudur. Değişimin artık neredeyse kaçınılmaz bir hal aldığı günümüzde örgütlerin dinamik istikrarı yakalama çabasında olması daha sağlıklı bir değişim süreci deneyimlemelerine katkı sunabilir. Bu bağlamda örgüt yöneticilerinin

örgütün içinde bulunduğu değişim ortamını iyi analiz ederek örgütsel yapıyı bu doğrultuda tasarlamalıdır.

2.1.4. Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu

Günümüz her alanda baş döndürücü değişimlerin yaşandığı ve örgütler açısından bu bağlamda birçok zorluğu barındıran bir zaman dilimi olarak tanımlanabilir. Yaşanan teknolojik gelişmeler ve toplumsal hayatta meydana gelen dönüşüm sonucunda bireylerin ihtiyaç ve beklentilerinin değişmesi ve benzeri etmenler örgütler açısından önemli içerimler barındırmaktadır. Toplumsal hayatın en önemli kurumlarından eğitim örgütlerinin de bu süreçten ayrı tutulamayacağı değerlendirilebilir. Martincic'e (2010) göre eğitim örgütleri de bahsi geçen çalkantılı ortamda kendini gösteren fırsatları takip ederken olası tehditleri bertaraf etmek durumundadır. Ancak özellikle merkeziyetçi yapının hâkim olduğu durumlarda kanun ve yönetmeliklerde gerçekleşen değişiklikler eğitim örgütlerinde tepeden inme uygulamaları beraberinde getirmekte; örgüt olarak okulun değişimle ilgili karar sürecine dâhil olmasını neredeyse imkânsızlaştırmaktadır. Bu bağlamda örgüt olarak okula düşen en temel vazife ise değişime cevap vermek olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, Speck (1996) okulun gelişmesi ve öğrenme ortamının iyileştirilmesi adına değişimin gerekliliğini savunmaktadır. Değişim süreci bireylerin, okulun ve okul çevresinin değişimi kabul etmesini, değişime ayak uydurmasını ve değişimi kurumsallaştırmasını içermektedir. Ancak diğer bütün örgütler açısından olduğu gibi eğitim örgütleri için de değişimin kolay olmadığı söylenebilir. Özellikle girişimlerin nicel olarak fazlalığı uygulamalarını zorlaştırmaktadır (OECD, 2017). Sık ve sürekli değişim girişimleri bir bütün olarak örgütü etkilediği gibi; örgütü meydana getiren unsurlardan biri olan çalışanları da etkilemektedir. Örneğin Brounstein (1992) aynı anda birden fazla ve süreklilik arz eden değişim çabalarına yönelik öğretmenlerin davranışsal ve tutumsal olmak üzere iki farklı boyutta ele alınabilecek tepkiler geliştirdiklerini belirtmektedir. Davranışsal tepkiler değişikliği uyguluyormuş gibi davranma olarak ifade edilebilecek “*değişmeme*” ve değişimle ilgili uyarılardan ve özellikle paydaşlarla etkileşimden kaçınma olarak tanımlanabilecek “*uzaklaşma*” olarak ifade edilmiştir. Tutumsal tepkiler ise “*zaman yetersizliği*”, “*öğretmen en iyisini*

bilir”, “*esneklik*” ve “*ne ekersen onu biçersin*” olarak tanımlanmıştır. Zaman yetersizliği çoklu ve sürekli değişim girişimlerinin zaman yetersizliğinden dolayı uygulanamayacağına; öğretmen en iyisini bilir tutumu ise öğrenci öğrenmesine olumlu yansıyabilecek uygulamaları sınıf dışından birinin öğretmenler kadar iyi analiz edemeyeceğine; ne ekersen onu biçersin değişim girişimlerinin daha önceki başarısız olmuş girişimlerin ufak tefek düzeltmelerle tekrar uygulamaya konulduğuna yönelik tutumları ifade etmektedir. Esneklik ise değişim girişimlerinin nispeten esnetilerek uygulanmasına yönelik tutuma atıfta bulunmaktadır. Tribuzzi (2017) ise çok sık değişikliklerin öğretmenlerin mesleki anlamda dayanıklılıklarını, reformları uygulama isteklerini ve reformların sürdürülebilirliğine ilişkin güvenlerini zedelediğini ifade etmektedir. Öte yandan alan yazında eğitim sistemlerinin yapı, müfredat ve kültürel bağlamda sık değişikliğe gitmesinin öğretim uygulamalarında meydana getirdiği iyileştirmenin asgari düzeyde kaldığına yönelik bulgular mevcuttur (Cuban, 2013; Akt. Beycioğlu ve Kondakçı, 2014). Kezar’a (2009) göre ise eğitim örgütlerinin sürekli ve çoklu değişim girişimleri ile meşgul olmaları değişim uygulama kapasitelerini tahrip etmektedir. Bu bağlamda eğitim örgütleri eşzamanlı olarak varlıklarını sürdüren değişim girişimlerinin topyekün başarısızlığının önüne geçmek için kurumsal vizyon, bölgesel ihtiyaçlar ve iç paydaşların ortak ihtiyaçları doğrultusunda belirli öncelikler belirlemelidir. Böylece, belirlenen öncelikler etrafında bir işbirliği ve sinerji yaratılacak; beşeri ve finansal kaynaklar daha etkin kullanılmış olacaktır. Öte yandan diğer bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri açısından da sık ve sürekli değişim çabaları öğretmenlere bir takım ekstra sorumluluk ve görevleri beraberinde getirmekte; ilgili sorumluluk ve görevlerin öğretmenin sırtına yüklediği zorluk ise değişim yorgunluğu olarak ifade edilmektedir (Spann, 2018). Nitekim küresel açıdan ele alındığında öğretmenlerin değişim yorgunluğu deneyimledikleri anlaşılmaktadır (Cheng ve Walker, 2008; Education Week Research Center, 2017; Hargreaves, 2004; İbrahim ve diğerleri, 2013; Jeffrey, 2015; Kennedy, 2010; Leuschke, 2017; Lingard ve diğerleri, 2000; Lyle, 2013; Lyle ve diğerleri, 2014; Nunnally, 2016; OECD, 2017; O’Quinn, 2018; Orlando, 2014; Overton, 2004; Smith, 2018; Spann, 2018; Tribuzzi, 2017). Öğretmenlerin değişim yorgunluğu deneyimlemelerinin altında yatan en temel neden her öğretim yılında bir veya daha fazla yeniliğin hayata geçirilmesidir. Ulusal veya yerel düzeyde yeni atanan her eğitim yöneticisi kendini bir şeyleri değiştirmeye zorunlu

hissetmektedir. Ancak her girişim öğretmeni rutinini ve öğretim stratejilerini gözden geçirmeye mecbur bırakmakta ve dikkatini bu yöne çevirmesine neden olmaktadır. Öte yandan hayata geçirilen girişimler öğretimin içeriği ile ilintili olmasa dahi öğretim yapılan ortamı etkileyebilmektedir. Bu bağlamda sistemde meydana gelen her hangi bir değişiklik öğretmenin planlarını bu doğrultuda uyarlamasını, hizmet içi eğitim etkinliklerine veya daha fazla toplantıya katılımını, yeni formlar doldurmasını, öğrencileri daha fazla sınava almasını, daha uzun ve karmaşık ders planları yazmasını vb. ek sorumluluklar gerektirebilmektedir. Özetle, eğitim ile ilgili yeni fikirlerin etki alanı genişlediğinde ve zaman alıcı bir hal aldığına öğretmenler değişim yorgunluğu deneyimleyebilmektedir (Kennedy, 2010). Cheng ve Walker (2008) ise eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğunu üç temel unsur ile karakterize edilebileceğini ifade etmektedir:

- ✓ Eğitim sistemlerinin reform amaçlarını çok kısa bir süre içerisinde gerçekleştirmek istemesi ve bir çok girişimi eş zamanlı olarak uygulamaları.
- ✓ Eğitim reformlarının uygulandıkları kültürel ve bağlamsal koşulları göz ardı etmesi.
- ✓ Eş zamanlı yürütülen eğitim reformlarının kaosa neden olması ve başarısızlık riskini artırması.

Reeves (2010) ise değişim yorgunluğunu “*girişim yorgunluğu yasası (law of initiative fatigue)*” olarak adlandırmaktadır. Reeves’e göre eğitim yöneticilerinin zaman, para ve duygusal enerji olmak üzere üç temel kaynağı bulunmaktadır. Zaman ve finansal kaynakların sabit olduğu; hatta günümüzde okulların finansal kaynaklarının azaldığı ifade edilebilir. Duygusal enerji ise değişkendir ve sürekli farklı girişimler için harcanmak zorunda kalındığında hızlı bir biçimde tükenebilecek sınırları vardır. Bu bağlamda kısıtlı olarak nitelendirilebilecek kaynaklar ile eğitimcilerin uygulamak zorunda kaldığı değişim girişimlerinin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Söz konusu artış ise ne kadar iyi niyetli ve ne kadar iyi algılanmış olursa olsun hayata geçirilen her yeni girişime bir önceki ile karşılaştırıldığında daha az zaman, finansal kaynak ve duygusal enerji harcanması anlamına gelecektir. İlgili durum ise değişim yorgunluğu olarak adlandırılabilir.

Alan yazında öğretmenlerin mesleki gelişimde yeni yaklaşımlar, öğretmen performans değerlendirme, müfredat ve eğitim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler gibi unsurlar bağlamında değişim yorgunluğu deneyimledikleri anlaşılmaktadır (Education Week Research Center, 2017; Jeffrey, 2015; Lyle, 2013; Lyle ve diğerleri, 2014; Tribuzzi, 2017). Öte yandan kavram eğitim örgütlerinde örgütsel kültür, otantik liderlik, öğretmenin etkinliği, teknoloji kullanımı gibi değişkenler ile ilişkilendirilmiştir (Leuschke, 2017; Nunnally, 2016; Perel, 2015; Orlando, 2014; O'Quinn, 2018). Alan yazında mevcut araştırmalardan anlaşılacağı üzere eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu olgusu son dönemde gitgide artan bir ilgi görmeye başlamış ve farklı örgütsel davranışlarla ilişkilendirilmeye başlanmıştır.

Sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde olan günümüz dünyasında, hem örgütlerin hem de bireylerin değişime kayıtsız kalarak varlıklarını sürdürmeyecekleri ifade edilebilir (Ömür ve Sezgin-Nartgün, 2014). Bununla birlikte, değişimin barındırdığı potansiyel risklerin de farkına varılması ve söz konusu riskleri en aza indirgeyecek hareket tarzının benimsenmesinin önemli olduğu değerlendirilebilir. Bu bağlamda, Caruana'a (2005) göre değişim yorgunluğu ile mücadele noktasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- ✓ öğretim ile ilgili her yeniliği uygulama çabasından vazgeçmek,
- ✓ öğrencilerin çoğunluğunun faydasına olabilecek uygulamaları hayata geçirmek,
- ✓ öngörülen faydayı elde etmek için yeniliklere zaman tanımak,
- ✓ öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda daha aktif olduklarını göz önünde bulundurarak yeniliklerin maliyetini hesaplamak,
- ✓ uygulamada karşılaşılabilecek olası kayıp ve engelleri öngörmek,
- ✓ öğrenme sürecine yansıyan yeniliklerde öğrencilere gerekli desteği sunmak,
- ✓ öğretim yılı sonunda uygulanan yeniliklerin amaçlanan faydayı sağlayıp sağlamadığını değerlendirmek.

Yukarıda sıralanan stratejiler öğretmenin değişim sürecini çok iyi analiz etmesini, hem proaktif hem de reaktif tepkiler geliştirmesini ve değişimin / yeniliklerin sonuçlarını detaylı bir biçimde değerlendirmesini gerektirmektedir. Öğretmenin değişim

girişimlerini eleştirel bir bakış açısı ile ele alarak sorgulaması ve uygulamaya geçirme noktasında inisiyatif alması değişim yorgunluğunun minimize edilmesinde yararlı olabilir.

Eğitim örgütleri de günümüz koşullarında her türlü gelişmeyi takip ederek toplumun ihtiyaç duyduğu insangücünü yetiştirmek durumundadır. Ancak bu doğrultudaki çabalar nicel olarak eğitim örgütü çalışanlarınca aşırı olarak algılandığında bireysel tepkilere neden olabilir. Değişim yorgunluğu da bu kapsamda ele alınabilecek bir kavramdır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin özellikle değişim sürecinde öğretmenlere gerekli desteği sunması, onlara esneklik tanımaları ve hayata geçirilen yeniliklere zaman tanıyarak sonuçlarını değerlendirmeleri önem kazanmaktadır.

2.2. Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretmen Moral Yitimi

Mevcut araştırmada moral yitimi kavramı eğitim politikaları bağlamında ele alınmakla birlikte kavram orijinal olarak klinik bir anlam içermektedir. Carlson-Jaquez ve diğerleri (2015) klinik moral yitimi göstergelerinin eğitim örgütleri bağlamında gözlemlenebileceğine yönelik bulgular ortaya koymuş, Carlson-Jaquez (2016) ise ilgili göstergeleri içeren bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu bağlamda öncelikle klinik moral yitimi kavramı kısaca tanımlanmış ve daha sonra eğitim politikaları bağlamında moral yitimi olgusu detaylı bir biçimde ele alınmıştır.

2.2.1. Klinik moral yitimi kavramı

Moral yitimi bireyin amaç ve değerlerinin kaybı veya bunlara yönelik olası bir tehdit durumunda keder, ümitsizlik ve kişisel yetersizlik hislerinin hâkim olduğu bir ruh hali olarak tanımlanmaktadır (Gabel, 2013). Oxford Advanced Learners Dictionary’de ise genellikle edilgen bir fiil olarak ifade edilen moral yitimi kavramı ‘bireyin kendine olan güvenini ve ümidini kaybetmesine sebep olmak’ olarak açıklanmaktadır. Alan yazında moral yitimi kavramının özellikle tıp alanında birçok araştırmada ele alındığı görülmektedir (Connor ve Walton, 2011; Kissane, Wein, Love, Lee, Kee, ve Clarke,

2004; Robinson, Kissane, Brooker ve Burney, 2016; Rudilla, Galiana, Oliver ve Barreto, 2016; Vehling ve Menhert, 2014; Vehling ve diğeri, 2012). Kissane ve diğeri (2004) moral yitimini bireyin varoluşsal endişesi; Robinson ve diğeri ise (2016) bireyin anlam ve amaç kaybı nedeniyle deneyimlediği çaresizlik ve ümitsizlik olarak ifade etmektedir. Özellikle kanser hastaları üzerinde yürütülen çalışmalarda kavram huzursuzluk hali, çaresizlik, başarısızlık duygusu, ümitsizlik ve anlam yitimi olarak boyutlandırılmıştır (Clarke Kissane, 2002; Connor ve Walton, 2011; Kissane ve diğeri, 2004; Mullane, Dooley, Tiernan ve Bates, 2009). İlgili boyutlar ise kısaca aşağıdaki gibi açıklanabilir:

- ✓ **Huzursuzluk hali** endişe ve genel anlamda hayattan memnuniyetsizliktir (Oxford Living Dictionaries, 2019). Carlson-Jaquez (2016) moral yitiminin bu boyutunu “Komşunun tavuğu komşuya kaz görünür.” sendromu olarak nitelendirmektedir. Huzursuzluk halinin belirtileri ise bireyin kolaylıkla incinmeye eğilimli olması, birçok şeye karşı kızgınlık hissetmesi, suçluluk duygusu, alınganlık ve birçok şeyle ilgili pişmanlık duyması olarak sıralanmaktadır (Kissane ve diğeri, 2004).
- ✓ **Çaresizlik** bireyin durumu nasıl değiştireceğini veya mevcut durumdan nasıl kurtulacağını bilememesi olarak tanımlanmaktadır (Clarke ve Kissane, 2002). Çaresizlik duygusu deneyimleyen birey kendisine kimsenin yardım edemeyeceğini, duygusal olarak kontrolü elinde bulundurmadığını ve kendisinin de herhangi bir çözüm üretemeyeceğini düşünmektedir (Kissane ve diğeri, 2004).
- ✓ **Ümitsizlik** duygusu ise bireyin hevesinin kırılması, soyutlanmışlık hissi (Kissane ve diğeri, 2004), kararlılığını ve kendine olan güvenini yitirmesi (Oxford Living Dictionaries, 2019) olarak nitelendirilebilir. Ümitsizlik duygusunun belirtileri endişe, köşeye sıkışmışlık, hayal kırıklığı, soyutlanmışlık ve yalnızlık, aşırı mutsuzluk ve keyifsizlik olarak sıralanmaktadır (Kissane ve diğeri, 2004).
- ✓ **Başarısızlık duygusu** ise bireyin gurur duyulacak herhangi bir şey yapamadığı, başkalarına sunabilecek değerli bir şeyi olmadığı, genel anlamda hayat ile başa çıkamadığını düşünmesi ve bireyin kendini değersiz algılaması olarak ifade edilmektedir (Kissane ve diğeri, 2004).

- ✓ **Anlam yitimi** bireyin kişilerarası ilişkilerden ve hayatın diğer alanlarından edildiği anlam ve önemin kaybı olarak ifade edilmekte; moral yitimi sürecinin son aşaması olarak kabul edilmektedir (Clarke ve Kissane, 2002). Anlam yitimi bireylerin hayatın anlamsız olduğu, yaşamaya değmediği ve günlük etkinliklerde amaçsızlık gibi hisler deneyimlemesine neden olmaktadır (Kissane ve diğerleri, 2004).

Aşağıda Şekil 2.6'da klinik moral yitimi süreci sunulmaktadır. Buna göre süreç bireyin stresli bir durum veya olay karşısında kaygı panik veya kendine yönelik bir tehdit algılaması ile başlamaktadır. İlgili durumdan nasıl kurtulacağını veya durumu nasıl değiştireceğini bilemeyen birey çaresizlik hissetmektedir. Yardıma ihtiyaç duyan birey beklediği yardımı bulamadığında veya yardım isteyemediğinde ümitsizlik ve içine kapanma süreci deneyimlemekte ve birey anlamsızlığa düşmektedir.

	Moral Yitimi Süreci	Belirtileri
Varsayılan dünya ⇒ Özgül anlam	Stresli bir durum veya olay; birey durumdan ötürü geleceğe dönük bir belirsizlik veya bilinmezlik deneyimler.	Kaygı, panik ve tehdit algısı
Ümit ⇒ Aleni rol algısı	Birey durumu nasıl değiştireceğini veya nasıl kurtulacağını bilemez.	Çaresizlik
⇒ Evrensel anlam	Birey kendi başına durumu çözemez.	Zayıflık ve yetersizlik
⇒ Genel ümit	Yardım yetersiz kalabilir, zamanında gelmeyebilir, veya birey yardım isteyemez.	Hayata yönelik hakimiyet ve kontrol kaybı algısı
⇒ Hayatboyu amaç	Birey beklentileri karşılayamadığını düşünebilir.	Değer kaybı
⇒	Birey öz-yetkinlik, kişilerarası ilişkiler ve hayatın diğer alanlarından elde ettiği anlamı yitirir.	Ümitsizlik
		Utanç, yalnızlık, soyutlanma ve bireyin içine kapanması
		Varoluşsal ümitsizlik ve anlamsızlık

Şekil 2.6. Klinik moral yitimi süreci (Clarke ve Kissane, 2002)

Öte yandan alan yazın incelendiğine moral yitimi olgusunun sağlık çalışanları açısından örgüt araştırmaları bağlamında da ele alındığı görülmektedir (Gabel, 2011,

2012, 2013). Bu bağlamda moral yitiminin çalışanın mesleki ve kişisel amaçlarına, prensiplerine ve değerlerine yönelik bir tehdit algılaması durumunda ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Araştırma bulgularına göre sağlık çalışanları bütçe kısıtlamaları, personel sayısının azaltılması ve çalışanın hastaya yaklaşımını kısıtlayan yönetsel engeller gibi bir çok nedenle moral yitimini deneyimlemektedir. Moral yitimi ise tükenmişlik, çalışanın fiziksel ve ruhsal sağlığında sorunlar, hasta ile yeterince ilgilenememe, işten ayrılma ve işyeri değişikliği gibi sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle, moral yitimi hasta bakımının istenen düzeyde devam ettirilebilmesi için çözülmesi gereken bir sorun olarak sağlık örgütü yöneticileri açısından önemli bir zorluk teşkil etmektedir (Gabel, 2011). Sağlık çalışanlarının moral seviyesinin yükselmesi veya morallerinin yenilenmesi ise çalışana değerlerini yansıtabileceği bir çalışma ortamı oluşturulması ile mümkün olabilmektedir (Gabel, 2013). Öte yandan Li ve diğerleri (2011) doktor ve hemşirelerin “*linik moral yitimi*” düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda Kissane ve diğerleri (2004) tarafından kanser hastalarının moral yitimi düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçme aracı kullanılmış ve sağlık çalışanlarının moral yitimi düzeylerinin yüksek olduğu bulgusu ortaya konmuştur.

Gabel’e (2012) göre moral yitimi oldukça sancılı bir süreç olmakla birlikte bireylere kendileri için gerçekten önemli olan şeyin ne olduğunu anlama ve bu doğrultuda eyleme geçme fırsatı sunmaktadır. Bu bağlamda moral yitimi olgusunun hem klinik anlamda hem de örgüt araştırmaları bağlamında önemli içerimler barındırabileceği değerlendirilebilir.

2.2.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi

Öğretmenlik mesleği bağlamında moral yitimi oldukça yeni bir kavram olmakla birlikte (Santoro, 2011; Wang, 2009); küresel bağlamda gitgide daha fazla öğretmen kendini soyutlanmış, hayal kırıklığına uğramış ve tükenmiş hissetmekte, sürekli değişen beklentileri ve yasal zorunlulukları karşılamakta yeterli desteği alamadığını düşünmekte ve moral yitimi yaşamaktadır (McNeil-Horton, 2014). Öğretmen moral yitimi mesleğin manevi ödüllere erişimde tutarlı ve kalıcı hayal

kırıklığı olarak tanımlanmaktadır (Santoro, 2011,2018a, 2018b). Bir başka tanımda Carlson-Jaquez (2016) öğretmen moral yitimini eğitim politikalarının öğretmenlerin motivasyon ve duygulanımları üzerinde bıraktığı olumsuz etki olarak nitelendirmektedir. Bu bağlamda, moral yitimi öğretmenler eğitim politikalarına yönelik olumsuz bir eğilim gösterdiklerinde ortaya çıkmakta ve belirtileri ise eğitim politikaları referans noktası olduğunda deneyimlenmektedir. Bradford ve Braaten (2018) ise öğretmen moral yitimi kavramını mesleki beklentilerin öğretmenin nitelikli öğretime yönelik vizyonu ve bütünlük duygusu ile çakıştığında deneyimlenen ümitsizlik ve heves kaybına katkıda bulunan süreçler olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda moral yitimi bir duygu, somut bir vaka veya kişisel bir mizaç olarak değil öğretmenin taşıdığı değerler ile politikaların dayattığı uygulamaların çatışması olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle de öğretmen moral yitimini bertaraf etmenin potansiyel yöntemi öğretmenlerin yeni eğitim politikalarını ve uygulamalarını nasıl anlamlandırdıklarını daha iyi anlamaktan geçmektedir. Carlson-Jaquez ve diğerleri (2015) öğretmen moral yitiminin çaresizlik, ümitsizlik, başarısızlık duygusu, anlam yitimi ve huzursuzluk gibi klinik moral yitimi belirtilerini içeren bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Carlson-Jaquez (2016) ise ilgili boyutların eğitim politikaları ve sınav merkezli hesapverebilirlik kapsamında öğretmenlik mesleği ile nasıl ilişkilendirilebileceğini ortaya koymuştur.

- ✓**Çaresizlik:** Öğretmenin sorunlu olarak algıladığı mevcut durumu değiştirme gücünü kendinde bulamaması olarak tanımlanabilir (Carlson-Jaquez ve diğerleri, 2015). Öğretmen mesleki koşulları yetersiz ve kötü algılamakla birlikte farklı bir alanda istihdam fırsatı bulamayacağını düşündüğü için mevcut koşullar ile başa çıkmak zorunda olduğunu hissedebilir. Öte yandan öğretmen sorun olarak algıladığı mevcut durumdan nasıl kurtulabileceğini veya mevcut durumla nasıl başa çıkabileceğini çok iyi bilmesine rağmen eğitim politikalarının denetleyici doğasından ötürü hareket kabiliyetinin kısıtlandığını düşünebilir. Mesleki anlamda özerklik talep eden ancak hesapverebilirlik politikaları nedeniyle bu talebi kabul görmeyen öğretmenler eğitim reformlarının beraberinde getirdiği stresin üstesinden gelme noktasında çaresizliğe itildiklerine yönelik bir algı geliştirebilir (Carlson-Jaquez, 2016).
- ✓**Ümitsizlik:** Öğretmenin hevesinin kırılması, yalnızlık ve rahatsızlık hisleri taşınması olarak nitelendirilebilir (Carlson-Jaquez ve diğerleri, 2015). Son

dönemde eğitim reformlarının hesap verebilirliği ön plana alması öğretmenin iş yükünü artırmış ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin doğasını değiştirmiş; öğrencinin akademik başarısını artırma öğretmenin öncelikli rolü olarak algılanmaya başlanmıştır. Böylesi bir durum ise öğretmenlik mesleğinin manevi yönünü aşındırarak öğretmende hayal kırıklığı ve ümitsizlik riskini beraberinde getirmiştir (Carlson-Jaquez, 2016).

- ✓ **Başarısızlık duygusu:** Öğretmenin mevcut koşullar altında başarısız veya kötü bir öğretmen olduğunu düşünmesi olarak ifade edilebilir (Carlson-Jaquez ve diğerleri, 2015). Özellikle hesapverebilirlik politikaları kapsamında, öğrenci başarısına yönelik beklentinin çok yüksek tutulması ve merkezi sınavlardaki öğrenci başarısızlığının öğretmene mal edilmesi öğretmen öğrenci ihtiyaçlarını karşılama yeterliliğinde olsa dahi başarısızlık duygusuna neden olabilir. İlgili performans değerlendirmelerinde öğretmenin kontrolü dışındaki unsurlar öğrenci başarısında etkili olabilmekle birlikte sorumluluk öğretmene yüklenmektedir (Carlson-Jaquez, 2016). Nitekim Evans ve diğerleri (2016) de öğretmenlerin sınav ikliminden ve “iyi öğretimin” öğrencileri sınava hazırlamaktan geçtiği yönündeki vizyondan rahatsız olduklarını ifade etmekte ve böylesi bir iklimin moral yitimini tetiklediğini belirtmektedir.
- ✓ **Huzursuzluk:** Öğretmenin mesleki anlamda doyumsuzluk, öfke, suçluluk veya hayal kırıklığı deneyimlemesidir (Carlson-Jaquez ve diğerleri, 2015). Moral yitiminin bu boyutu genel anlamda öğretmenlik mesleğine yönelik doyum veya doyumsuzluğu ifade etmektedir (Carlson-Jaquez, 2016).
- ✓ **Anlam yitimi:** Öğretmenin mevcut koşullar altında mesleki anlamda yürüttüğü etkinliklere bir değer yükleyememesi ve söz konusu etkinlikleri bir gurur kaynağı olarak görememesi olarak tanımlanabilir (Carlson-Jaquez ve diğerleri, 2015). Eğitim politikaları doğrultusunda öğretimin sınav merkezli yürütülmesi, bireysel öğrenci ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi ve müfredatın sınav odaklı hazırlanması gibi unsurlar öğretmenin manevi doyumunun önünde birer engel olarak düşünülebilir. İlgili politika dayatmaları doğrultusunda hareket etme zorunluluğu öğretmenin taşıdığı mesleki değerler ve inançlarla çakışarak mesleğin öğretmen için anlamsızlaşmasına neden olabilmektedir (Carlson-Jaquez, 2016). Carlson-Jaquez ve diğerlerine (2015)

göre politik dayatmalar nedeniyle öğretmen anlamlı bulduğu mesleki davranışlar yerine eğitim politikaları tarafından sorumlu tutulduğu etkinliklere daha fazla zaman harcamak durumunda kalmaktadır. Örneğin, mesai saatleri dışında öğrencisine ayırdığı vakit veya öğrencinin canı yandığında ona sarılması gibi davranışlar istatistiksel olarak bir anlam ifade etmediği için eğitim politikalarınca önemsenmemektedir. Bu nedenle de öğretmen rakamlara dönüştürebildiği etkinlikler ile daha fazla meşgul olmak zorunluluğu hissetmektedir.

Santoro'a (2018a) göre moral yitimi öğretmenler bazı temel manevi beklentileri ihlal ettiklerine inandıklarında zirve yapmaktadır. Moral yitimi deneyimleyen öğretmenlerin yaşadıkları ikilem iyi bir öğretmen olmak için ne yapmaları gerektiği değil; eğitim politikalarının etkisi ile iyi bir öğretmen olmak için ne yapamadıklarıdır. Diğer bir ifade ile öğretmeni moral yitimine sürükleyen unsur yapamadıkları değil yapabilme kapasitesine sahip olup yapma imkanı bulamadıklarıdır. Bu bağlamda sorunun kaynağı öğretim yapılmak zorunda olunan koşullar ile öğretmenin manevi merkezleri arasındaki uyumsuzluktur. Manevi endişe ise öğretmen *vicdan*, *dürüstlük*, *saygınlık*, *sorumluluk*, *mahcubiyet* ve *değer* gibi kavramları kullandığında söz konusudur. Bununla birlikte söz konusu manevi merkezin odağında yer alan değerler bireysel olarak farklılık arz edebilir. Örneğin bir öğretmen için toplumun bütün kesimlerini kucaklayan bir okul iklimi yaratmak ön planda iken bir başkası için öğrencilerin yoğun bir şekilde öğrenme ile meşgul olacakları bir ortam yaratabilmektir. Tsang ve Liu (2016) ise kavrama daha geniş bir perspektiften yaklaşarak öğretmenlerin moral yitimini iyi oluşlarını ve öğretimin niteliğini etkileyen olumsuz duygusal deneyimleri olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte, öğretmen moral yitimi ile ilgili baskın söylem özellikle tükenmişlik olmak üzere psikolojik perspektiften etkilenmekte ve öğretmenlerin iyi oluşlarını ve öğretimin niteliğini artırma çabaları da psikolojik yaklaşımlara dayanmaktadır. Görüldüğü üzere kavrama yönelik temel bir kavramsal çerçeve çizilmiş olmakla birlikte, alan yazında kavramı deneysel olarak ele alan yeterince araştırma olmadığı anlaşılmaktadır (Carlson-Jaquez, 2016).

Santoro (2018b) moral yitiminin mesleki etik ile ilgili manevi bir doyumsuzluk olarak ifade edilebileceğini ve bütün öğretmenlerce deneyimlenebileceğini ifade etmektedir. Ancak nispeten deneyimli öğretmenlerin moral yitimine daha eğilimli oldukları söylenebilir (Santoro, 2018a). Bu durum ise beş yıl veya üzeri deneyime sahip öğretmenlerin mesleklerine belli oranda bağlılık geliştirmeleri, iyi bir öğretmenin nasıl hareket etmesi gerektiği ile ilgili bir vizyon ifade edebilmeleri ve belirli mesleki değerleri sergilemek için zaman bulmuş olmaları ile bağdaştırılmaktadır. Moral yitimine meslektaşlarına nispeten daha eğilimli olan bir diğer grup ise öğretmenlik mesleğini önemli manevi amaçlar ile veya güçlü mesleki etik duygusu ile yürüten öğretmenlerdir. Öte yandan öğretmenlik mesleğini daha işlevsel bir yaklaşımla yürüten bireylerin ise moral yitimine nispeten daha dirençli oldukları ifade edilebilir.

Özetlemek gerekirse öğretmen moral yitimi mesleğin manevi mekanizmalarını referans noktası olarak almakta ve eğitim politikaları ile ilgili manevi değerler örtüşmediğinde söz konusu olabilmektedir. Öte yandan öğretmen moral yitiminin klinik moral yitiminin boyutlarını içeren çok boyutlu bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Moral yitimi deneyimleyen öğretmenler çaresizlik, ümitsizlik, başarısızlık duygusu, anlam yitimi ve huzursuzluk gibi olumsuz hisler taşıyabilmektedir.

2.2.2.1. Öğretmen moral yitiminin nedenleri

Santoro (2011) klinik moral yitimi kavramını öğretmenlik mesleği bağlamına uyarlayarak bir tanım ortaya koyarken, öğretmen moral yitimini eğitim politikaları ekseninde ele almıştır. İlgili tanımı yürütmüş olduğu çalışma kapsamında revize eden Carlson-Jaquez'e (2016) göre öğretmen moral yitiminin temelinde öğretmenlik mesleğini yönlendiren politikalar ile söz konusu politikaların öğretmenin duygu durumu ve motivasyonu üzerinde yarattığı etki arasındaki etkileşim yer almaktadır. Nitekim öğretmen moral yitimi üzerine yürütülen diğer çalışmaların da benzer bir eğilim sergilediği görülmektedir (Carlson-Jaquez ve diğerleri, 2016; Carlson-Jaquez ve diğerleri, 2015; Dunn, 2015; Tidwell, 2014; Tsang, 2019; Tsang ve Liu, 2016). Santoro (2011) eğitim reformlarının en trajik ikilemini öğrenci öğrenmesini ve öğretimi

iyileştirmeyi hedeflerken; öğretmenleri öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaktan ve manevi ödüllere yoksun bırakabilmeleri olarak ifade etmektedir. Ancak ilgili olumsuzluğa rağmen öğretmenin rol model olması ve “*manevi ajan*” rolünü sürdürmesi beklenebilmektedir. Bir takım manevi dürtüler ile söz konusu rolün gerekliliklerini karşılama uğraşındaki öğretmen eğitim politikalarını bu yöndeki gayretine yönelik bir engel olarak algıladığında moral yitimi ortaya çıkabilmektedir. Olsen ve Sexton (2009) eğitim politikalarının öğretmen moral yitimine neden olan bir başka yönüne vurgu yapmakta; öğretmenlerin eğitimci olmayanlarca hayata geçirilen politikalara uyma zorunluluğu nedeniyle moral yitimini deneyimlediklerini belirtmektedir. Nitekim eğitimci geçmişi olmayan politikacıların öğretmenlerin değerlerini ve mesleki endişelerini göz önünde bulundurmaları ve eğitim politikalarını bu doğrultuda hazırlamaları düşük bir ihtimal olarak değerlendirilebilir.

Eğitim politikalarından kaynaklı zorunluluklar gibi durumsal şartlar öğretmeni halihazırdaki uygulamalarını değiştirmeye zorladığında ve ilgili değişiklikler çok hızlı bir biçimde hayata geçirildiğinde öğretmen mesleki etkililiğini sorgulamaya başlamakta ve moral yitimi riski başgösterebilmektedir (Santoro ve Morehouse, 2011). Diğer bir ifade ile eğitim politikalarının sadece niteliğinin değil aynı zamanda hayata geçirilme hızında moral yitimine neden olan unsurlar arasında olduğu söylenebilir. Santoro’ya (2018b) göre moral yitimi deneyimleyen öğretmenler takip etmek zorunda oldukları okul temelli uygulamaları veya politika zorunluluklarını öğrenciler açısından faydasız hatta zararlı bulmakta ve ilgili politika ve uygulamaların öğretmenlik mesleğinin itibarını zedelediğine inanmaktadır. Ayrıca öğretmen durumu değiştirme çabalarının sonuçsuz kalacağına yönelik bir algı taşımaktadır. Bunun yanında böylesi bir durum öğretmenin özerklik ihtiyacına da bir engel teşkil etmekte ve öğretmenin sergileme durumunda olduğu davranışların tamamıyla dışsal unsurlar tarafından düzenlendiğine yönelik bir algıya neden olabilmektedir (Carlson-Jaquez, 2016). Benzer bir hususu vurgulayan Tsang’a (2019) göre eğitim reformları öğretmeni yetkisiz kılarak manevi anlamda doyumuna engel olduğunda moral yitimi ile sonuçlanmaktadır. Söz konusu yetkisizleştirme ise teknik ve bilişsel olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Teknik yetkisizleştirme öğretmenin mesleki anlamda yürütmüş olduğu faaliyetler üzerinde kontrolünün olmamasına atıfta bulunurken; bilişsel yetkisizleştirme eğitim reformlarının

öğretmeni mesleğin öğretimsel değerini tanımlamasından mahrum bırakmasıdır. Yetkisiz kılınan öğretmenin manevi ajan olarak rolü erozyona uğramakta ve öğretmen moral yitimi deneyimlemektedir. Örneğin; Schweisfurt (2006) Kanada’da küresel vatandaş yetiştirme rollerinin bir takım müfredat kısıtlamaları ile engellendiği yönünde algı geliştiren öğretmenlerin moral yitimi deneyimledikleri bulgusunu ortaya koymuştur. İlgili araştırmada elde edilen bulgu teknik yetkisizleştirme ile bağdaştırılabilir.

Tsang ve Liu (2016) moral yitiminin psikolojik kökeninden ziyade sosyal nedenlerine eğilmekte; okul yönetiminin öğretmenleri öğretim sürecini kontrol etmede yeterince yetkilendirmemesi ve onları takdir etmemesi, okul yönetimi ile öğretmenler arasında iletişim eksikliği, yönetimin öğretmenlere karşı ilgisizliği ve güvensizliği gibi sebeplerle öğretmenlerin moral yitimi deneyimlediklerini ifade etmektedir. Araştırmacılara göre öğretmenlik mesleğinin temel amacı bireylerin hayatlarında bir fark yaratmaktır. İlgili amaç ise öğretmenlerin mesleği tanımlama biçimini dolayısıyla da morallerini etkilemektedir. Öğretmenin yaptığı işler öğretimsel ve öğretimsel olmayan olmak üzere ikiye ayrılabilir. Öğretimsel işler öğrenme ve öğretim ile dolaysız ilişkili etkinliklerdir. Öğretimsel olmayan işler ise daha çok bürokratik işlemlerdir. Öğretmenler öğretimsel olmayan işlere çok fazla zaman ve enerji harcamak zorunda kaldıklarında öğrenci öğrenmesine ve gelişimine katkı sunamadığını düşünmekte ve moral yitimi deneyimlemektedir. Bunun yanında öğretmen okul yönetiminin yürütmüş olduğu gözetim ve denetimin öğretim ve öğrenmenin niteliğine zarar verdiğine veya öğretim ve öğrenme ile ilgisiz olduğuna yönelik bir algı geliştirdiğinde moral yitimi söz konusu olabilmektedir. Bununla birlikte okul yönetimi ile öğretmen arasında iletişimin yetersizliği ve özellikle alınan kararlara öğretmenin dahil edilmemesi moral yitimine neden olan unsurlar arasında ifade edilebilir. Alınan kararların öğretimsel değer taşımadığı yönünde bir algı ise durumu daha da vahim hale getirebilir. Son olarak okul yönetiminin öğretmenin sorunlarına ilgisiz kalması ve güvensizlik sergilemesi moral yitimine sebep olan unsurlar arasındadır. Wang (2009) öğretmenin mesleki uzmanlığına saygı duymayan ve öğretmenlerin kararlara katılımını reddeden otoriter okul yönetimini moral yitiminin temel nedeni olarak göstermektedir. Deneyimlenen bu hayal kırıklığı ise kuralcı ve yozlaşmış bürokratik sistem nedeniyle daha da şiddetli bir hal

alabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin durumun iyileşeceğine veya öğretmenlik vesilesiyle taşıdığı değerleri mesleki hayatına yansıtabileceğine dair ümidinin olmaması öğretmeni moral yitimine sürüklemektedir. Santoro'a (2013) göre öğretmenin mesleki ideallerini kurumsal bir destek olmadan sürdürmeye çalışması yorgunluğa ve moral yitimine neden olabilmektedir.

Santoro (2018a) okul yöneticileri gibi öğretmen sendikalarının da hem moral yitimi hem de moral kaynağı olabileceğini ifade etmektedir. Sendikalar kendi örgütsel çıkarlarını öğretmen ve öğrenci hakkını savunmaktan daha ön planda tutan bir kurum olarak algılandığında öğretmen sendikaya yönelik olumsuz bir tutum geliştirebilir. Öte yandan sendikanın güçlü mesleki ve toplumsal bağlantılar kurma ve amaç duygusu geliştirme olanağı tanıma potansiyeli de mevcuttur. Öğretmen sendikalarının öğretmene sesini duyuracağı bir platform sunması, öğretmen liderliğine olanak tanınması, öğrenci merkezli etkinlikleri savunması ve öğrenme topluluklarını geliştirmesi öğretmenlerin moral kazanması açısından büyük önem arz eden hususlar olarak değerlendirilebilir. Öğretmen sahip olduğu mesleki değerlere mensubu olduğu sendikanın riayet etmediğini gördüğünde, ilgili normaları / değerleri sürdürmenin anlamını sorgulamaya başlayarak moral yitimi deneyimleyebilir. Bu bağlamda, öğretmenler kendilerini ve mesleklerini savunan örnekleri göremediklerinde, özellikle de sendikanın temel değerlerini ihlal ettiğini düşündüğünde yalnızlık hissedebilir.

Öğretmenin moral yitimine neden olan birçok farklı unsurdan bahsedilebilir. Gold ve Roth (1993) öğrenci disiplinsizliği ve ilgisizliği, öğretmenin kişisel destekten yoksun olması, reform girişimlerinden kaynaklanan baskılar, toplumsal desteğin olmaması, olumsuz mesleki imaj ve rol belirsizliği gibi unsurların öğretmen moral yitimine neden olduğunu ifade etmektedir. Dunn'a (2015) göre ise ekonomik sorunlar, tepeden inme eğitim politikaları, öğretmenin kendi mesleki kariyeri üzerinde kontrolünün olmaması ve eğitim politikalarının öğretmenin manevi değerleri ile örtüşmemesi moral yitimini tetiklemektedir. Öte yandan Wang (2009) ekonomik sorunlar ile öğretmen moral yitimi ilişkisine farklı bir bakış açısı getirmektedir. Wang'a göre öğretmenler yapmış oldukları işin maddi olarak karşılığını alamadıkları için değil; ekonomik araçlar mesleki değerlerini uygulamaya yansıtma noktasında engel teşkil

ettiği için moral yitimi deneyimlemektedir. Benzer bir hususa vurgu yapan Santoro'ya (2018a) göre ise öğretmen moral yitimi eğitim politikaları, eğitim reformları ve öğretimsel uygulamalar ile öğretmenin sahip olduğu değerlerin ve ideallerin sürekli olarak çakışması sonucunda ortaya çıkan çaresizlik ve heves kaybından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, her öğretmen moral yitimi deneyimlemeyebilir. Öğretmenin değerleri ile eğitim politikaları aynı doğrultuda ise bahsi geçen değer çatışması yaşanmayacaktır. Bazı öğretmenlerin ise mesleğe yaklaşımı mesleğin manevi yönüne odaklanmamaktadır. Bu gibi durumlarda öğretmen moral yitimi düşük bir ihtimal olarak göze çarpmaktadır. Mesleğini özellikle manevi bir motivasyonla yürüten öğretmenler açısından moral yitimine neden olabilecek endişeler aşağıdaki gibi sıralabilir (Santoro, 2018a, 2018b):

- ✓ Öğretim uygulamalarını yönlendiren değerlerin somutlaştırılmaması,
- ✓ Öğretmenin uymak zorunda olduğu müfredat veya takip etmek durumunda olduğu zorunlu ders kitapları nedeniyle öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması,
- ✓ Öğrencilerin okula farklı duygusal ihtiyaçlar ile geldiklerinin farkında olup akademik başarı odaklı uygulamaları takip etmek zorunda kalmak,
- ✓ Okullar arası karşılaştırmalar (sıralama, derecelendirme vb.) nedeniyle öğrencilerin kendilerini değersiz hissettiklerine şahit olmak,
- ✓ Haketmediğini düşündüğü halde öğrencilere geçer not verilmesi yönündeki baskılar,
- ✓ Öğretmen uzmanlığı ve girişimi ile yürütülebilecek projelerde pahalı ürün veya uygulamaların satın alınması,
- ✓ Mesleki değerleri tehlikeye atabilecek zorunluluklara uymak,
- ✓ Öğrenciye ilave endişe / sıkıntı yaratabilecek prosedür ve politikalara katkıda bulunmak,
- ✓ Öğrenci öğrenmesini desteklemek amacıyla tasarlanan eğitim politikalarının öğretmeni feda edilebilir hale getirmesi,
- ✓ Öğretmenlik mesleğinin sürdürülebilir ve gerçekçi bir kariyer olmaktan uzaklaştırıcı bir dönüşüm geçirdiğinin farkına varılması,
- ✓ Öğretmenlik mesleğinin itibarını zedeleyen ve profesyonellikten uzaklaştırıcı hızlı ve alternatif sertifikasyon programlarının artışı,

- ✓ Mesleki değerler savunulduğunda izolasyon deneyimlenmesi.

Öğretmen moral yitimine neden olduğu belirtilen bir diğer unsur ise performans değerlendirme süreçleridir (Baker ve diğerleri, 2010; Bradford ve Braaten, 2018; Evans ve diğerleri, 2016; Lloyd, 2016; Santoro, 2018a). Bradford ve Braaten (2018) başlangıçta öğretmen için mesleki öğrenme fırsatı potansiyeli barındıran değerlendirme süreçlerinin; öğretmene mesleki anlamda bir katkısının olmaması ve öğretmen için bir anlam ifade etmemesi nedeniyle moral yitimine neden olabildiğini belirtmektedir. Özellikle öğretmen değerlendirme sürecinin hesap verebilirlik aracına dönüştürülmesi, bir takım zorunlulukları ve “öğretmen ile” değil “öğretmen için” anlayışını barındırması moral yitiminin nedenlerinden biri olarak ifade edilmektedir. Baker ve diğerleri (2010) de öğretmenin mesleki etkililiği açısından herhangi bir faydayı barındırmayan bir değerlendirme sisteminin benimsenmesinin ve bu değerlendirme sisteminin bir takım yaptırım veya ödüller ile ilişkilendirilmesinin öğretmen moral yitimine neden olabileceğini öngörmektedir. Özellikle sınav odaklı bir performans değerlendirme yaklaşımı sadece öğretmenler açısından değil öğrenciler açısından da bir takım olumsuzluklar barındırmaktadır. Nitekim alan yazında sınav ve hesap verebilirlik kaynaklı yüksek düzeyli stresin öğretmenlerin eğitimci olarak rollerini ciddi bir biçimde etkilediğine ve moral yitimine katkıda bulunan bir unsur olduğuna yönelik bulgular mevcuttur (Cawelti, 2006; Tidwell, 2014). Öğrencileri sınavlarda yeterli performansı gösteremeyen öğretmenler kendi yeteneklerini ve öğretim becerilerini sorgulamaya başladığında yetersizlik duygusu ve moral yitimi söz konusu olabilmektedir (Elcan, 2017). Öte yandan performans değerlendirme sisteminin rastgele yürütüldüğüne yönelik bir algı, örneğin belirli bir öğretmenin değerlendirme sonucunun somut bir neden olmadan bir yıldan diğerine büyük ölçüde değişmesi, öğretmen moral yitimine neden olabilir. Öğretmenin sınıf içerisinde yürüttüğü öğretim ile değerlendirme yöntemi arasında uyumsuzluk algılaması da öğretimi iyileştirme yönündeki isteğini olumsuz etkileyecektir (Baker ve diğerleri, 2010).

Bu bölümde öğretmen moral yitimi sürecinde rol oynayan dinamikler ele alınmıştır. Temel amacı öğretim ve öğrenmeyi iyileştirmek olan eğitim politikaları öğretmenin taşıdığı manevi endişeleri göz ardı ettiğinde moral yitimi sürecine neden

olabilmektedir. Söz konusu olumsuzluk ise öğretmenlere öğretim öğrenme süreçlerinde hareket alanı sunularak azaltılabilir. Diğer bir ifade ile öğretmenin yetkilendirilmesi sorunun çözümüne katkı sunabilir. Öte yandan performans değerlendirme süreci de moral yitimine neden olan unsurlar arasında değerlendirilebilir. İlgili sürecin objektif ve amaca yönelik olması büyük önem arz etmektedir. Öğretmen sendikaları üyelerin manevi değerleri doğrultusunda hareket etmediğinde; okul yöneticileri ise öğretmene değerlerini yansıtabileceği bir ortam oluşturamadığında öğretmen moral yitimi sürecine katkı sunan unsurlar arasında değerlendirilebilir. Bu bağlamda bir sonraki bölümde tüm bu bahsedilen unsurlar nedeniyle moral yitimi deneyimleyen öğretmenin moral yitimi ile nasıl başa çıkabileceğine dair ipuçları verilmektedir.

2.2.2.2. Öğretmen moral yitimi ile başa çıkma stratejileri

Santoro (2018a) moral yitimi olgusunun bir süreç olduğunu bu sebeple de önlenebileceğini veya sürecin tersine çevrilebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerine bir takım sorumluluklar düşmektedir. Connor ve Walton (2011) klinik moral yitimine atıfta bulunmakla birlikte bireyin tekrar moral kazanmasının zaman ve kişisel hikayesinin iyice anlaşılmasını gerektirdiğini ifade etmektedir. Örneğin, bir baş ağrısının su kaybından şiddetli bir darbeye çok çeşitli nedenleri olabilir ki ilgili durumların tedavisi de farklı yöntemler gerektirir. Benzer biçimde okul yöneticilerinin de moral yitimi sürecinin yaratabileceği olumsuzlukları en aza indirmek adına öğretmenlerin memnuniyetsizliklerinin manevi kaynaklarını iyi anlamaları gerekmektedir (Santoro, 2018b). Okul yöneticisinin öğretmenin moralini tekrar kazanması için dikkat etmesi gereken hususlar şu şekilde ifade edilebilir (Santoro, 2018a, 2018b):

- ✓ Öğretmenin manevi endişelerini dinlemesi, tanınması ve bu endişelere duyarlı olması,
- ✓ Öğretmenin inandığı öğretim uygulamalarını hayata geçirebilmesi için imkan tanınması,
- ✓ Tam olarak aynı fikirde olmasa dahi, öğretmenin uzmanlığına değer vermesi ve fikirlerini paylaşması için iletişim kanallarını açık tutması,

- ✓ Öğretmenleri gereksiz reform girişimlerinden koruması,
- ✓ Veriye dayalı saha araştırmaları yürütülmesi,
- ✓ Profesyonel öğrenme topluluklarının teşvik edilmesi,
- ✓ Öğretmenlerin farklı mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması,
- ✓ Önemli kararlarda öğretmenin sorumluluğunun paylaşılması,

Okul yöneticisi öğretmenin memnuniyetsizliğinin tek kaynağının eğitim politikalarına yönelik direnç olduğu gibi bir varsayımda bulunmamalı; öğretmen manevi endişelerini açıkça ifade etmese dahi okul yöneticisi bu hususu derinlemesine sorgulamalıdır. Bunun yanında okul yöneticisi moral düzeyi yüksek öğretmenlerden yararlanarak süreci tersine çevirmenin yollarını aramalıdır. Moral yitimi deneyimleyen öğretmenler çözümün bir parçası olmaktan memnuniyet duyabilir. Bu bağlamda öğretmenleri olası çözümler sunmaya teşvik etmek tekrar moral kazanma sürecine katkıda bulunabilir (Santoro, 2018c). Okul yöneticileri yukarıdaki hususlara dikkat ettiğinde öğretmen ihtiyaç duyduğu destek ve cesareti hissedecektir. Okul yöneticisinden aldığı bu destek ve cesaret ile de kendisini öğretmenliğe yönlendiren manevi amaçlarını sahneleme yönünde tekrar harekete geçebilecektir (Santoro, 2018b).

Santoro (2018a) mesleğini manevi endişelerle yürüten öğretmenlerin moral yitimine neden olabilecek durumlarla farklı biçimlerde başa çıktıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenleri isyancılar, kuralları değiştirenler, kurallara uyanlar ve keşifler olmak üzere dört gruba ayırmıştır. İsyancı olarak nitelendirdiği öğretmenler uygun bulmadıkları eğitim politikalarını mümkün olan her platformda eleştirmekte ve düşüncelerini dile getirmektedir. Ayrıca hemfikir olmadıkları uygulamaları da hayata geçirmekten öte durmaktadırlar. İsyancılar olarak nitelendirilen bu grup bir takım mesleki riskler almaktadır. Kural değiştiriciler ise hemfikir olmadıkları uygulama ve politikaları değiştirmek adına çaba sarf etmektedir. Diğer taraftan kurallara uyan öğretmenler derin şüpheler taşımalarına rağmen reform zorunluluklarını uygulamaktadır. Son olarak keşifler sınıfa girip kendince doğru olduğunu düşündükleri uygulamaları yürütmektedir. Özetle, öğretmenlerin moral yitimine neden olabilecek reform girişimlerine karşı aktif veya pasif farklı baş etme stratejileri geliştirdikleri ifade edilebilir.

Santoro (2018a) moral yitimi deneyimleyen bazı öğretmenlerin öğretimin bütünlüğünü sarstığına ve öğrencilerin zararına olduğuna inandıkları politikalara ve uygulamalara karşı bir tutum sergilediklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda özellikle deneyimli öğretmenler moral yitimini bertaraf etmek veya tekrar moral kazanmak amacıyla bir dizi eylem tanımlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki anlamda tekrardan morallenmek için başvurdukları stratejiler beş kategoride ele alınabilir:

- ✓ **Öğrenci merkezli eylem:** Çoğunlukla öğrenci ve öğretmen arasında gerçekleşir. Öğrenci merkezli eylemlere örnek olarak öğretmenin müfredat ile ilgili ve öğretimsel seçimlerinde değişikliğe gitmesi gösterilebilir. Öğretmenin test odaklı bir yaklaşımdan vazgeçmesi, sosyal sermayesi daha zayıf bir öğrenciyi geçirmesi, dezavantajlı öğrenciler için burs arayışına girmesi öğrenci merkezli eylemlerdir.
- ✓ **Öğretmen liderliği:** Öğretmenin ilgili stratejiyi sergilemesi için belirli bir unvan taşıyor olması gerekmez. Meslektaşlarını sınıfta test çözmek için ayırdıkları vakti müfredatla ilgili uygulamalara yönlendirmeye ikna etmesi bir öğretmenin liderlik davranışına örnek gösterilebilir.
- ✓ **Eylemcilik:** Öğretmenin herhangi bir eğitim politikası veya uygulamasının lehinde veya aleyhinde kamusal bir duruş sergilemesidir. İlgili strateji sendikalar tarafından desteklenebilir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının sonlandırılması konusunda gösteri yürüyüşü yapılması örnek olarak ifade edilebilir.
- ✓ **Düşüncelerini dile getirme:** Öğretmenin moral kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Birçok öğretmen deneyimlediği moral yitimini sesini yeterince duyuramamaya bağlamaktadır. Günümüzde özellikle sosyal medya araçlarının gelişmesi moral yitimi deneyimleyen öğretmenlerin bu stratejiye başvurmasını kolaylaştırmaktadır. Örneğin, eş durumu ataması ile ilgili sözleşmeli öğretmenlerin “Hashtag (#)” etkinliği düzenlemesi.
- ✓ **Mesleki topluluklar:** Bazı yönleri ile hemfikir olunan bireylerle birlikte vakit geçirmeyi ve müttefikleri tanımlamayı içermektedir. Öğretmenin herhangi bir stratejiyi kendi başına hayata geçirmesi çok etkili olmayabilir. Bununla birlikte sendika, dernek veya meslek odaları gibi topluluklar ile hareket edildiğinde öğretmen destek gördüğünü ve daha güçlü olduğunu

hissedebilir. Öte yandan mesleki topluluklar stratejisi diğer stratejiler ile birlikte kullanılmalıdır.

2.2.2.3. Öğretmen tükenmişliği ve moral yitimi arasındaki ayrım

Alan yazında moral yitimi bir süreç olarak kabul edilmekte ve ilgili sürecin tersine çevrilebileceği ifade edilmektedir. Ancak gerekli hassasiyet ile ele alınmadığında moral yitimi tükenmişliğe katkıda bulunabilir veya tükenmişlik ile sonuçlanabilir (Gabel, 2012). Bu bağlamda moral yitimi tükenmişliğin bir öncülü olarak düşünülebilir. Tükenmişlik öğretmenlerin mesleki anlamda doyumsuzluğunu ve bunun sonucunda meslekten ayrılma niyetini ifade etmektedir. Tükenmişliği bir ateşin sönmesine benzeten Santoro (2018b) tükenmişlik deneyimleyen öğretmenlerin mesleki anlamda bütün kişisel kaynaklarını harcadığını ve öğrencilerine sunacak hiçbir şeyleri kalmadığını ifade etmektedir. Özellikle mesleki baskının çok yüksek olduğu ancak yeterli desteğin olmadığı ortamlarda öğretmenler tükenmişliğe karşı daha savunmasızdır. Bununla birlikte öğretmenleri yıpratın tek unsurun tükenmişlik olmadığı söylenebilir. Mesleki bağlamda öğretmenleri zorlayan ve belki de tükenmişlikten daha yaygın bir diğer unsur ise moral yitimidir.

Öğretmen moral yitimi kavramının tükenmişlik, stres, doyumsuzluk ve benzeri bir takım kavramlar ile benzerlik arz ettiği ifade edilmektedir (Carlson-Jaquez ve diğerleri, 2016, Frank, 2015; Santoro, 2011). Özellikle tükenmişlik ile öğretmen moral yitimi karşılıklı kullanılmakla birlikte iki kavramın bir takım farklılıklar barındırdığı anlaşılmaktadır (Frank, 2015). Santoro (2011) tükenmişliğin bireysel olarak öğretmenin kişisel kaynaklarının mesleğin getirmiş olduğu zorlukları karşılamaya yetmediği durumlarda uygun bir teşhis olabileceğini; bununla birlikte, kavramın daha önce zorlu mesleki koşullarda erişimi mümkün olan manevi ödüllerin koşulların şiddetli bir şekilde değişmesi ile erişilemez olduğu durumları açıklamak için yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Bu durum öğretmenin duygusal olarak tükenmişliğine neden olabilmekte ancak öğrencilere yönelik ilgi ve alakasında herhangi bir olumsuzluğa sebebiyet vermemektedir. Carlson-Jaquez (2016) moral yitimi ve tükenmişlik arasındaki en önemli ayrımın bu noktada kendini gösterdiğini; moral yitimi kavramının tükenmişliğin

“*duyarsızlaşma*” boyutunu kapsamadığını ifade etmektedir. Tükenmişlik öğretmenin kişisel kaynaklarının aşınmasından kaynaklanan bir sorun olarak ifade edilirken; moral yitimi mesleğin yapısal özellikleri ile ilintilidir ve odak noktasında öğretmenlik mesleğinin manevi ödülleri ve bu ödüllerin öğretmenlerin erişebileceği sınırsız bir kaynak olarak potansiyeli yer almaktadır. Bu bağlamda moral yitimi deneyimleyen öğretmenlerin tükenmedikleri ancak kendilerine dayatılan politikalara, reformlara ve uygulamalara vicdani olarak karşı durdukları ifade edilebilir (Frank, 2015). Diğer bir ifade ile tükenmişlik psikolojik moral yitimi ise sosyal temellere dayandırılabilir (Tsang ve Liu, 2016).

Santoro (2012) tükenmişliğin öğretmenin kişisel psikolojik özelliklerinden kaynaklanırken; moral yitiminin sebebinin ise öğretmenlik mesleğinin değişiminde yattığını ileri sürmektedir. Tükenmişliğin tedavisi bireysel olarak öğretmenden geçerken; moral yitimi kolektif ve yapısal bir tepki gerektirmektedir. Santoro’ a (2018a) göre tükenmişlik bireysel olarak öğretmen ile ilgili kötü giden bir şey olduğuna işaret ederken; moral yitimi öğretmenin görev yaptığı bağlam ile ilgili bir sorun algıladığı normatif bir durumdur. Moral yitimi öğretmenin içinde bulunduğu koşullarda etkili mesleki performansın imkânsız olmasa bile çok zor olduğunu düşünmesi olarak nitelendirilebilir. Öte yandan tükenmişlik kavramı öğretmenin deneyimlemiş olduğu memnuniyetsizliğin manevi kaynağını kapsamamaktadır. Bu bağlamda soyutlanmışlık, ümitsizlik, okul değiştirme veya meslekten ayrılma gibi istenmeyen bir takım sonuçlar doğurabilecek bu farklı durumu tanımlamak ve ele almak için ayrı bir kavrama ihtiyaç duyulmaktadır ki bu yeni kavram moral yitimidir.

Santoro (2018a) tükenmişlik ve moral yitimi arasındaki ayrımı mum metaforu ile açıklamaktadır. Öğretmeni bir muma benzeten Santoro, mesleki kimliklerini bir kenara bırakıp kendilerine vakit ayırmazlarsa öğretmenlerin sürekli yanan bir mum gibi zamanla söneceğini / tükeneceğini ifade etmektedir. Bu durumda öğretmenin mesleki anlamda beslenebileceği bir kaynak kalmayacaktır. Ancak, moral yitimi henüz mum yanabilecekken öğretmenin mesleki anlamda öğrencilerine bir şey verememesi durumu olarak ifade edilmektedir.

2.3. İş Performansı

Örgütler açısından işgücünün üretkenliği hayati önem taşıdığından iş performansı örgütsel davranış alanında pek çok araştırmanın odağında yer almaktadır (Ajzen, 2011). Herhangi bir organizmanın performansının genlerini aktarmasına bağlı olduğu gibi, örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri de çalışan performansı ile doğrudan ilintilidir (Chambers, 2016). Amaçlarına ulaşmak, faaliyet alanlarında üretmiş oldukları ürün veya hizmetleri hedef kitleye ulaştırabilmek ve rekabet avantajı elde edebilmek için örgütler yüksek performans sergileyen çalışanlara ihtiyaç duyarlar (Sonntag ve Frese, 2002). Daha genel bir ifade ile örgütün başarısı veya başarısızlığı örgüt çalışanlarının sunmuş olduğu katkının düzeyine bağlıdır. 1920'lerde iş performansı her bir çalışanın üretmiş olduğu çıktının niceliği ve niteliği açısından tanımlanmaktayken; günümüzün daha az hiyerarşi içeren ve daha çok hizmet yönelimli örgütleri açısından çalışanların iş tanımında ortaya konandan çok daha fazlasını yapması beklenmektedir (Ramawickrama, Opatha ve Pushpakumari, 2017; Robbins ve Judge (2012). Bu açıdan iş performansı kavramının günümüzdeki önemi göz önünde bulundurulduğunda birçok farklı disiplin tarafından bir tanım ortaya koyma çabası olağan bir durum olarak ortaya çıkar (Koopmans, Bernaards, Hildebrandt, Vet ve Beek, 2013). Performans kavramı genellikle 'çıkıtı' (nicel amaçların gerçekleştirilmesi) odaklı bir bakış açısıyla tanımlanmaktadır. Ancak performans sadece insanların ne başardığı ile değil aynı zamanda bunu nasıl başardıkları ile de ilintilidir. The Oxford English Dictionary'de performans tanımlanırken 'emredilen veya üstlenilen herhangi bir işin başarılmaması (accomplishment), yerine getirilmesi (execution), ifa edilmesi (carry out) veya üzerinde çalışılması (work out)' gibi ifadelerin kullanılması bunu doğrular niteliktedir. Yüksek performans uygun davranışların-özellikle de isteğe bağlı- ve gerekli bilgi, beceri ve yeterliliklerin etkili kullanımının sonucudur (Amstrong, 2006). Bu bağlamda iş performansı davranışa veya çıktıya odaklı bir bakış açısı ile tanımlanabilir. Bir başka deyişle iş performansı çok boyutludur (Muindi ve K'Obonyo, 2015). Davranışsal bakış açısı çalışanın iş ortamında sergilediği davranışlara odaklanırken; çıktıyı odağa alan bakış açısı söz konusu davranışların sonuçlarına odaklanmaktadır. Birincisinde performans bir satış elemanının müşterilerle diyalog kurması, öğretmenin öğrencilerine istatistik öğretmesi, bilgisayar yazılımı programlama veya bir ürünün

parçalarını toplama gibi davranışları içermektedir. Çıktı odaklı bakış açısından ele alındığında ise yukarıda sıralanan davranışlar belirli satış rakamları, öğrencilerin istatistik konusunda yeni bilgiler edinmesi, bir yazılım programı veya bir araya getirilen ürünlerin sayısı gibi çıktılar sağlayabilir. Öte taraftan, çıktı yönüyle performans üzerinde farklı unsurlar etkilidir. Örneğin bir araba satıcısı satmış olduğu modelin bütün özelliklerini mükemmel bir şekilde müşterilere anlatabilir (davranış); ancak yine de satmakta olduğu modele yönelik ilginin azlığından dolayı düşük satış rakamları ile karşı karşıya kalabilir (sonuç). Benzer şekilde istatistik dersini bütün yönleriyle mükemmel sunan (davranış) bir öğretmen öğrencilerin yeterince istekli olmamalarından veya bilişsel yetersizliklerinden dolayı amaçladığı öğretimsel çıktılara ulaşamayabilir (Sonntag, Volmer ve Spychala, 2008). Nitekim, Brumback (1988) performansın hem davranış hem de sonuç anlamına geldiğini belirtmektedir. Sergilenen davranışlar performansı soyut olmaktan çıkararak eyleme dönüştürür. Bu anlamda davranışlar sadece çıktının aracı olmaktan ziyade kendi içlerinde belirli görevleri yerine getirmek için sarf edilen zihinsel ve fiziksel gayretin çıktısı özelliğini taşımaktadır ve çıktılardan ayrı değerlendirilebilir. Büyükgöze ve Özdemir (2017) ise işgören performansının çıktıya dayandırılmasını olumsuz yönde eleştirmekte ve bunun yüksek performans sergiliyor izlenimi verebilme adına hedefe en kısa yoldan ulaşma çabası riski taşıdığına işaret etmektedir. Ayrıca araştırmacılar tarafından çıktı odaklı bir performans perspektifinin işin insani boyutunun ihmal edilmesine sebebiyet verebileceği; performansın davranışların sonucu olarak değil kendisi olarak değerlendirilmesi gerekliliği dile getirilmektedir. Campbell (1990) ise performansın eylemin sonuçlarından ziyade bizzat eylemin kendisi olduğunu vurgulamakta ve böylesi bir bakış açısının en önemli sorununun ise davranışların her zaman gözlemlenebilir olmamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Örneğin bir matematik problemini çözmek için ortaya konan bilişsel davranış ancak etkilerine bakılarak belirlenebilir.

Kavramın farklı tanımlarını yapmadan önce iş performansını ilgili bazı terimlerden ayırt etmek önemlidir (Jex ve Britt, 2008). Bu terimlerden en göze çarpanları ise etkililik, verimlilik ve faydadır. Etkililik bir çalışanın iş performansı çıktılarının değerlendirilmesini; verimlilik hem performans hem de etkililik ile ilişkili olmakla birlikte belirli bir performans veya etkililik seviyesine erişebilmenin maliyetini;

fayda ise belirli düzeydeki performans, etkililik veya verimliliğin örgüt açısından özdeğerini simgelemektedir (Campbell, 1990).

Farklı disiplinler açısından ele alındığında, performans kavramının anlamı çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, psikoloji, sosyal bilimler ve yönetim bilimleri gibi disiplinler daha çok birey, toplum, örgüt ve sistem performansına dayanan tanımları kullanmaktadır. Bu bağlamda iş performansının üniter ve sınırları belirli bir anlamı olmadığından söz edilebilir (Bouckaert ve Halligan, 2008). İş performansı en basit ifadeyle çalışanın işyerinde meşgul olduğu bütün davranışlar olarak tanımlanabilmekle birlikte böyle bir tanımın yanıltıcı olabileceği de değerlendirilmektedir (Jex ve Britt, 2008). Şöyle ki performansın işyerinde sergilenen bütün davranışlar olarak tanımlanması örgütsel amaçlar ile ilgisi olmayan bir çok davranışın da tanıma dahil edilmesine; çalışanların yürüttükleri temel görevlerin teknik yönleri ile sınırlandırılması ise işyerinde sergilenen bir çok üretken davranışın tanım dışında tutulmasına sebep olabilir. Bu sebeple ortaya konacak olan tanımların bu iki tür davranışı birbirinden ayırt etmesinin büyük önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, Campbell ve diğerleri (1990) iş performansını örgütsel amaçlara ulaşılması açısından önem taşıdığı değerlendirilen etkinlik ve davranışların toplamı olarak tanımlar. Bir başka tanımda, çalışanın bizzat meşgul olduğu veya dolaylı olarak sebebiyet verdiği örgütsel amaçlara katkı sunan veya örgütsel amaçlarla ilintili ölçülebilir eylemler, davranışlar ve çıktılar iş performansı olarak ifade edilmektedir (Viswesvaran ve Ones, 2000). Motowildo (2003) ise iş performansının örgüte sağlamış olduğu değere vurgu yaparak, çalışanın standart bir zaman dilimi içerisinde sergilemiş olduğu ayrı davranış kesitlerinin örgüt açısından beklenen toplam değeri şeklinde bir tanım ortaya koymuştur. Jamal (2007) performansın farklı yönlerini vurgulayarak iş performansını normal koşullar altında örgütün mevcut kaynaklarından faydalanarak çalışanın görevlerini ne ölçüde başarılı bir şekilde yerine getirebildiği olarak ifade etmektedir. Bir diğer tanımda Dar, Akmal, Naseem, ve Khan (2011) iş performansını çalışanın kendine verilen görevleri başarılı bir şekilde tamamlayabilmesi olarak ifade etmektedir. Aladenusi ve Ayodele (2014) da örgütsel amaçlara vurgu yaparak iş performansını örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi adına çalışanın kendine atanan veya kendisinden beklenen görevleri yerine getirmede izlediği yöntem ve tutum olarak tanımlamaktadır. Daha güncel ve kapsamlı bir tanıma

göre ise iş performansı, çalışanın belirli bir zaman dilimi içerisinde görevi ile ne derece meşgul olduğunu ve bu bağlamda ne kadar çıktı ürettiğini, yine aynı bağlamda kişisel vasıflarını ne ölçüde sergilediğini; vatandaşlık ve üretkenlik karşıtı davranışlar ile ne ölçüde meşgul olduğunu veya olmadığını ifade etmektedir (Ramawickrama, Opatha ve Pushpakumari, 2017). Balcı (2016) ise iş performansını bireyin girdileri bilişsel, duygusal ve devinimsel gücüyle, içinde bulunduğu ortamda işleyerek elde ettiği çıktı veya ürün olarak tanımlamaktadır. Kısaca özetlemek gerekirse, alan yazında iş performansı çok farklı şekillerde tanımlandığı; bazı tanımlarda davranışsal bazı tanımlarda ise çıktı odaklı bakış açısının ön planda olduğu; ve yine iş performansına yönelik tanımlarda performansın farklı boyutlarına değinildiği görülmüştür.

Motowidlo, Borman, ve Schmit (1997) yukarıdaki tanımların bazılarında vurgulanan iş performansına yönelik bir takım varsayımlardan bahsetmektedir. Söz konusu varsayımlar kısaca aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

- ✓ **Davranışsallık:** Herhangi bir performans modelinin çıktılardan ziyade davranışlar üzerine odaklanmasının iki önemli sebebi vardır. Öncelikle, performansın değiştirdiği nesnelere veya bireylere ilişkin durumlar ve koşullar bireyin kontrolü dışındaki bazı etmenlerden de etkilenir. Bu dış etmenleri göz önünde bulundurmeyen ve sadece performansın görünen çıktılarına dayalı yapılan bir değerlendirme örgütsel amaçlara sunulan katkıyı tam olarak yansıtmayacaktır. İkinci olarak, personel seçim süreçlerinin psikolojik açıdan anlaşılabilmesi ve psikolojik ilkelerin ve araçların performansın en verimli şekilde tahmin edilmesinde uygulanabilmesi açısından davranışsal bir vurgu gereklidir.
- ✓ **Aralıklı (Epizodik):** Bir bakış açısına göre çalışma saatleri içerisinde işyeri davranışı sorunsuz bir biçimde süreklilik gösterir. Bununla birlikte, sekiz saatlik bir işgününde, çalışanlar örgütsel amaçlara katkı sunan veya söz konusu amaçları aksatan birçok davranış sergiler. İkinci tür davranışların performansa herhangi bir katkısı bulunmamaktadır. Bu bağlamda, örgütsel amaçlara katkı sunan davranışlar iş performansını oluşturan kısımlardır.
- ✓ **Değer Biçen:** Performans alanındaki davranış kesitleri örgüte katkıları açısından farklılık göstermektedir. Bu katkı az olumludan-son derece

olumluya veya az olumsuzdan-son derece olumsuzu şeklinde değerlendirilebilir.

- ✓ **Çok boyutluluk:** Çalışanın örgüte sağladığı toplam değer genel performans olarak ifade edebilir. Tek bir performans yapısı oluşturmak için performans alanında bütün davranış kesitleri ile ilgili enformasyon birikimini mümkün kılan unsur ise söz konusu davranış kesitlerinin her birinin bir ölçüte göre derecelendirilebilmesidir. Bu ölçüt katkı değeridir. Örgütsel amaca sundukları toplam fayda açısından ifade edildiğinde iş performansı çok boyutludur.

Bu varsayımlar ve yukarıda ifade edilen tanımlardan da yola çıkarak iş performansı çalışanın belirli aralıklarla sergilediği; örgütsel amaçlar açısından göreceli değeri bulunan ve farklı boyutları olduğu değerlendirilen davranışlar olarak tanımlanabilir.

2.3.1. İş performansı modelleri

Psikolojinin ilk yasası bireylerin birbirinden farklı olduğudur. Bireyler eğilimleri, yetenekleri, ilgileri ve diğer birçok psikolojik özellikleri bakımından olduğu gibi birçok fiziksel özellikleri ile de farklılık sergilemektedir. Bununla birlikte, bireyler sahip oldukları kaynakları ve enerjilerini örgütsel amaçların elde edilmesi için ne ölçüde harcadıkları noktasında da büyük farklılıklar ortaya koymaktadırlar. Örneğin, bir grup çalışan gözlemlendiğinde kısa bir süre zarfında bazılarının diğerlerine göre daha etkin olduğu fark edilecek; bazılarının diğerlerine göre daha hızlı, daha az hatayla ve işinden daha fazla zevk alıyormuş gibi çalıştığı görülecektir (Cascio ve Aguinis, 2005). İş performansı teorileri işte bu bahsi geçen bireysel farklılıkların kaynağını tanımlama yönünde gösterilen çabalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Kanfer ve Kantrowitz'e (2002) göre iş performansının tahmin edilmesi psikolojinin temel alanlarındaki (zeka, kişilik, motivasyon, duygu) teorilerin uygulanmasından iş gereklilikleri ve koşulları hakkındaki bilgiye kadar geniş bir yelpazeyi içermektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda ve ortaya konan teorilerde iki temel unsurun göze çarptığı görülmektedir. Bu unsurlar

bilişsel yetenek ve kişilik özellikleridir. İş performansı ile ilgili araştırmalarda üç farklı bakış açısından söz edilebilir (Sonntag ve Frese, 2002; Ramawickrama, Opatha, ve Pushpakumari, 2017). Birincisi, bireysel farklılıkları ele almakta ve performans farklılıklarının kaynağı olarak bireysel özellikleri (genel zihinsel yetenek, kişilik vb.) kabul etmektedir. Bu bakış açısında temel soru “Hangi bireyler en iyi performansı sergiler?” sorusudur. Temel bulgu ve varsayımlar ise bireysel farklılıkların temelinde bilişsel yetenek, motivasyon, kişilik ve mesleki deneyimin yer aldığıdır. İkinci bakış açısı, çalışan performansını kolaylaştıran veya engelleyen durumsal yönere odaklanan durumsallık bakış açısıdır. Buradaki temel soru “Bireyler hangi durumlarda en iyi performansı sergiler?” sorusudur. Temel bulgu ve varsayım performansın işin özelliklerinden, işle ilgili stres faktörlerinden ve durumsal engellerden etkilendiği yönündedir. Sonucusu ise performans sürecini tanımlayan performans düzenlemedir. Bu üç bakış açısı birbirinden tamamıyla bağımsız olmayıp performans olgusuna farklı açılardan yaklaşarak birbirini tamamlamaktadır.

Alanyazında iş performansını belirleyen etmenlerden bazıları örgütsel adalet, işle bütünleşme ve motivasyon (Jankingthong ve Rurkkhum, 2012); duygular (Pervez, 2010); iş deneyimi (McDaniel, Schmidt ve Hunter, 1988); sorumluluk ve algılanan örgütsel destek (Witt ve Carlson, 2006) ve sosyal destek (Ling ve Bhatti, 2014) olarak göze çarpmaktadır. Korm (2011) ise performansı belirleyen etmenleri iş güvencesi, sosyal statü ve prestij, kişisel gelişim, profesyonellik olarak sıralamıştır. Cascio ve Aguinis’e (2005) göre ise bireysel performans düzeyi performansı çevreleyen koşullardan etkilenebilir. Performansı çevreleyen koşullar ise aşağıdaki gibi gruplandırılabilir:

- ✓ **Çevresel ve örgütsel özellikler:** Maaş ve terfi politikaları, grup bütünlüğü, arkadaşlık ilişkileri, iş arkadaşlarından ve üstlerden duyulan memnuniyet, rol belirginliği, görev tekrarı, özerklik, sorumluluk, yaş, kıdem, ailenin büyüklüğü, ruh hali.
- ✓ **Güvenlik:** İş ortamının güvenliği, olumlu iletişim iklimi vb.
- ✓ **Yaşam Alanı Değişkenleri:** Söz konusu değişkenler çalışanı işyerinde ve işyeri dışında çevreleyen önemli koşullardır. Çalışanın örgütsel etmenlerle

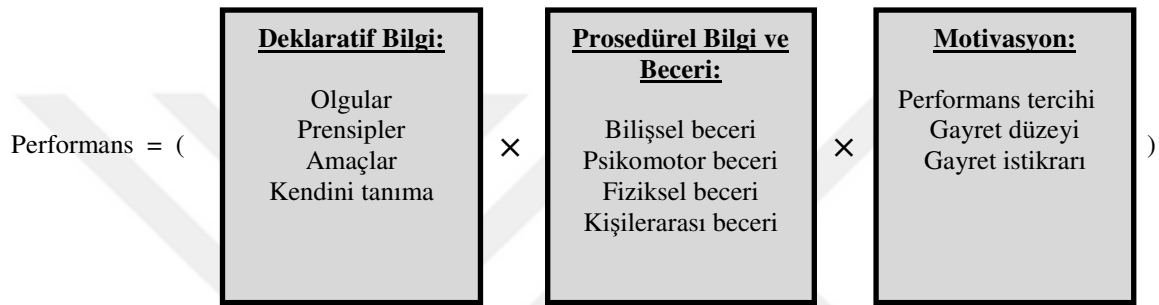
etkileşimlerini, görev taleplerini, denetimi ve iş dışındaki koşulları kapsamaktadır.

- ✓ **İşin Kendisi ve Konumu:** İş performansı sadece görevin kendisi ile değil aynı zamanda örgütün politikaları ve uygulamaları gibi yapısal ve bağlamsal bir takım etmenler ile ilişkilidir.
- ✓ **Birey Dışı Etmenler:** İş yükü vb.
- ✓ **Liderlik:** Liderin çalışan performansı üzerindeki etkisi birçok çalışma ile ortaya konmuştur. İş performansı üzerinde etkili birey dışı önemli unsurlardan biri liderliktir.

Neal ve Griffin'e (1999) göre insan kaynakları yönetimi uygulamaları örgüt çalışanlarının performansını iyileştirerek örgütsel etkililiği artırmayı hedeflemektedir. İş performansı modellerinin rolü de daha etkili insan kaynakları uygulamaları geliştirilmesine; değişen iş ortamının bireysel performans ölçümü bağlamında sebep olduğu sorunların belirlenmesine ve örgütsel çıktılar ile bireysel performans arasındaki bağlantıları irdeleyen araştırmalara yardımcı olmasıdır. Bu bağlamda, alan yazında mevcut performans modellerine göz atmakta fayda görülmektedir.

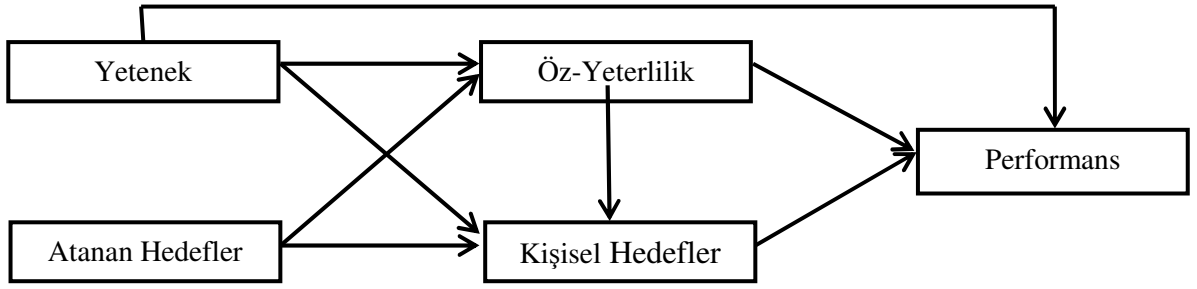
Campbell (1990) belirli bir performans alanındaki bireysel farklılıkların en önemli üç belirleyicisinin deklaratif bilgi, prosedürel bilgi (beceri) ve motivasyon olduğunu belirtmektedir. Deklaratif bilgi olgu ve olaylara ilişkin sürekli yenilenen bilgiyi ifade etmektedir. Çalışana atanan görevin gerekliliklerine ilişkin kavrama yetisine atıfta bulunur. Prosedürel bilgi veya beceri ise deklaratif bilgi veya ne yapılacağına ilişkin bilginin söz konusu görevin nasıl yapılacağına dair bilgi ile başarılı bir şekilde bütünleştirildiğinde elde edilir. Performansın dolaysız belirleyicisi olarak motivasyon tercihen sergilenen üç farklı davranışın birleştirilmiş etkisi şeklinde tanımlanabilir. Söz konusu davranışlar ise gayret sarfetme, sarfedilecek gayretin düzeyi ve son olarak belirli bir gayret düzeyinde istikrar sergilemektir. Modele göre öncelikle belirli bir zaman dilimi için herhangi bir gayret düzeyinde performans sergileme tercihi ortaya konulmadıkça performans ortaya çıkmayacaktır. Bu bağlamda, motivasyon her daim performansın belirleyicisi olarak ifade edilebilir. Öte yandan, performansın ortaya çıkabilmesi için prosedürel bilgi ve becerinin belirli bir eşiğin üzerinde olması

gerekmektedir. Diğer bir varsayım ise, deklaratif bilginin prosedürel bilgi ve becerinin ön koşulu olduğu yönündedir. Çalışan herhangi bir görevi ifa edilebilmek için ne yapılması gerektiğini bilmelidir. Campbell tarafından önerilen modelde performansa etki edebilecek durumsal faktörlerin sabit olduğu varsayılmıştır. Öte yandan, bireysel farklılıklar, öğrenme ve motivasyonel manipülasyonlar bahsi geçen belirleyicileri artırarak performansa etki edebilir. Aşağıda Şekil 2.7’de ilgili performans modeli resmedilmektedir.



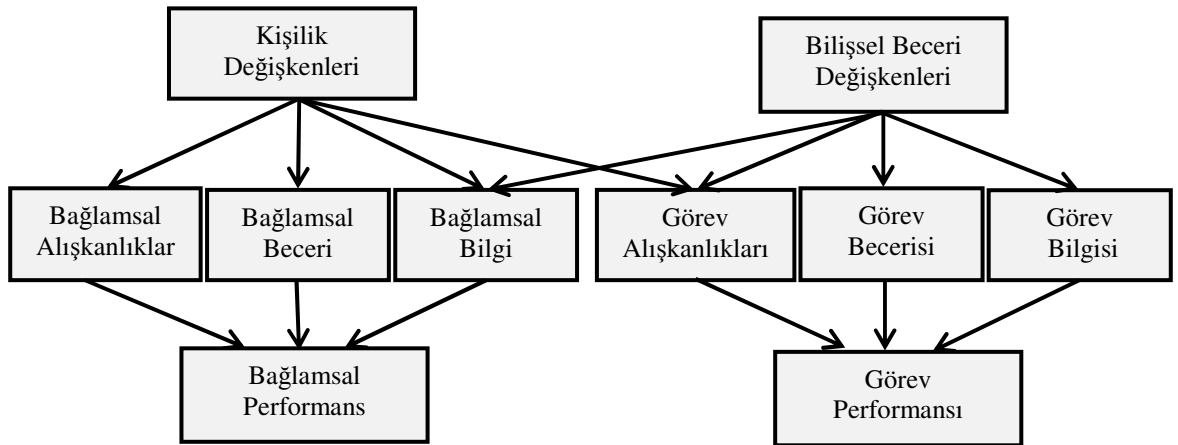
Şekil.2.7. Campbell’in Performans Modeli (Campbell, 1990)

Latham ve Locke’a (1991) göre öz-yeterliliğin ve kişisel hedeflerin birbirlerinden bağımsız olarak performans üzerinde doğrudan etkisi vardır. Performans üzerindeki doğrudan etkisine ilaveten, öz-yeterlilik kişisel hedef seçimine ve atanan hedeflere bağlılığa etkisiyle dolaylı olarak performansını etkileyebilir. Bununla birlikte, çalışana zorlu görevler verilmiş olması çalışan tarafından güvenin bir ifadesi olarak algılanabileceğinden zorlu görevler verilen çalışanların öz-yeterlilik algısının kendilerine nispeten daha kolay görevler verilen çalışanlar ile karşılaştırıldığında daha yüksek olma ihtimali mevcuttur. Öte yandan, yetenek hem performans hem de öz-yeterlilik üzerinde doğrudan etkilere sahiptir. Söz konusu kavramlar arasındaki ilişkiler aşağıda Şekil 2.8’de gösterilmektedir.



Şekil 2.8. Yetenek, öz-yeterlilik, hedefler ve performans arasındaki ilişki (Latham ve Locke, 1991)

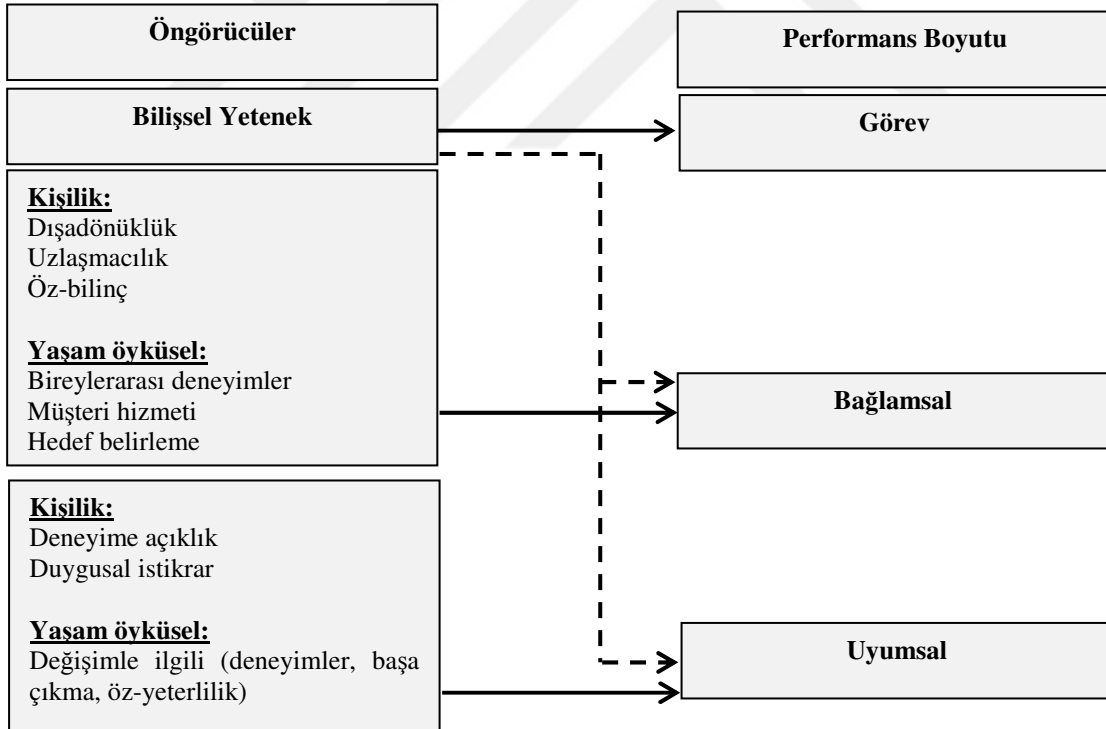
Motowidlo, Borman ve Schmit (1997) ise görev performansı ve bağlamsal performansa yönelik bir teori ortaya koydukları modelde bilişsel beceri ve kişilik değişkenlerinin söz konusu iki performans boyutundaki rolünü açıklamaya çalışmışlardır. Teoride bilişsel becerinin görev performansı; kişiliğin ise bağlamsal performansı daha iyi yordadığı varsayılmıştır. Bilişsel becerinin en güçlü etkisi görev performansı üzerinde olmakla birlikte, bağlamsal performansı da belirli bir düzeyde etkilemektedir. Bununla birlikte, kişilik değişkenleri de en güçlü etkilerini bağlamsal performans üzerinde göstermelerine rağmen, bazı kişilik değişkenleri görev performansını etkilemektedir. Model aşağıda Şekil 2.9'da resmedilmektedir.



Şekil 2.9. Görev / Bağlamsal performans teorisi (Motowidlo ve diğerleri, 1997)

Allworth ve Hesketh (1999) ise ortaya koydukları modelde performansı görev, bağlamsal ve uyumsal olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Modelde performans öngörücüleri bağlamında ise kişisel ve bilişsel yetenek etmenlerine ek olarak günümüz

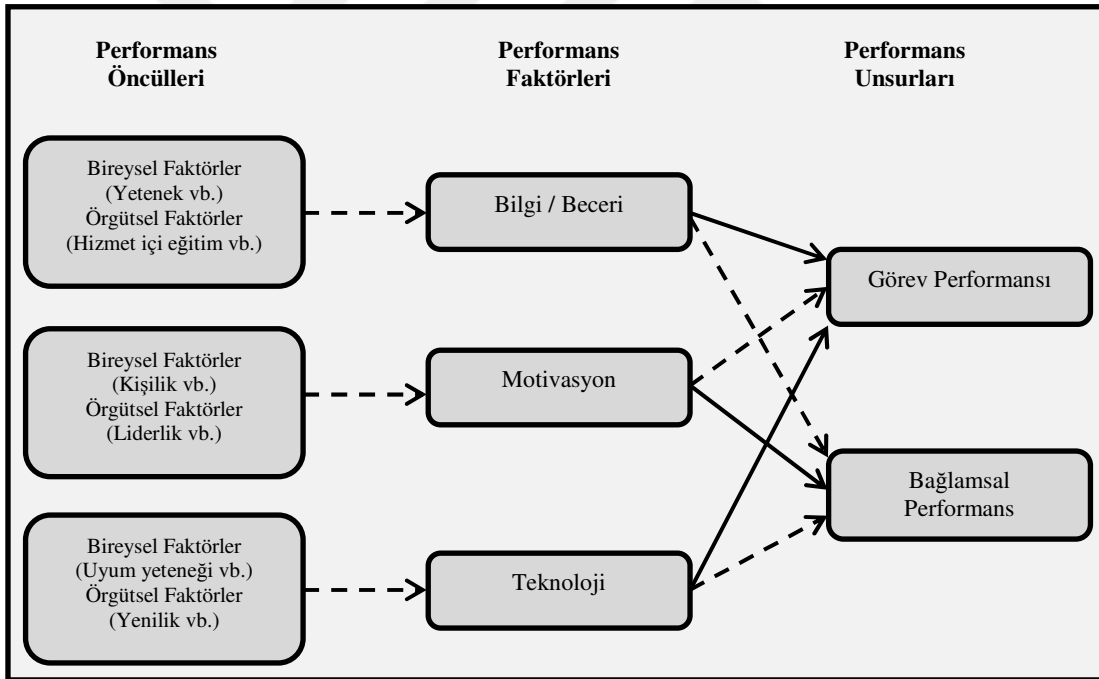
örgütlerinin önemli bir özelliği olan değişime vurgu yapılmaktadır. Yapılan analizler sonucunda öngörülenin aksine görev performansını en iyi yordayan değişkenlerin değişimle ilgili yaşam-öyküsel deneyimler ve üç farklı kişilik özelliği (dışadönüklük, uzlaşmacılık ve sorumluluk) olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan bilişsel beceri ve görev performansı arasındaki korelasyonun daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Modelde bağlamsal performansın ise kişilik özellikleri ve yaşam öyküsel değişkenler tarafından belirleneceği öngörülmüştür. Analizler sonucunda, değişimle ilgili yaşam öyküsel deneyimlerin ve bilişsel becerinin bağlamsal performansı en yüksek düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır. Son olarak modelde uyumsal performansın değişimle ilgili yaşam öyküsel deneyimler ve bilişsel beceri tarafından yordanması öngörülmüş ve yapılan analizler söz konusu öngörüğü doğrulamıştır. Bununla birlikte değişimle ilgili kişilik özellikleri ile uyumsal performans arasında nispeten daha düşük düzeyde bir korelasyon bulunmuştur. Aşağıda Şekil 2.10'da söz konusu model resmedilmektedir.



Şekil 2.10. Allworth ve Hesketh'in iş performansı modeli (Allworth ve Hesketh, 1999)

Neal ve Griffin (1999) bir performans modelinin performans öncülleri, performans faktörleri ve performans unsurlarını içermesi gerektiğini belirtmektedir. Performans unsurları performansı oluşturan gerçek davranışları; performansı belirleyen

faktörler ise çalışanların söz konusu bu davranışları sergilemeleri için gerekli insani ve teknolojik kapasiteleri temsil etmektedir. Performans öncülleri ise insani ve teknolojik kapasite farklılıklarına etki eden unsurlardır. Önerilen modelde performans unsurları olarak görev ve bağlamsal performans boyutları ele alınmıştır. Performansı belirleyen faktörler bağlamında ise bilgi/beceri, motivasyon ve teknoloji ön plana çıkmaktadır. Modelde performans öncülleri olarak performans faktörlerini (bilgi/beceri, motivasyon ve teknolojiler) etkileyen bütün unsurlar ifade edilmektedir. Bu unsurlar bireysel ve örgütsel olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmıştır. Bireysel unsurlar çalışanın örgüte taşıdığı bütün niteliklerini (yetenek, deneyim ve kişilik); örgütsel unsurlar örgüt ortamının kendisine has niteliklerini (fiziksel ortam, örgütsel iklim, takım iklimi, liderlik, insan kaynakları uygulamaları) tanımlamaktadır. Şekil 2.11’de modele ilişkin unsurlar resmedilmektedir.

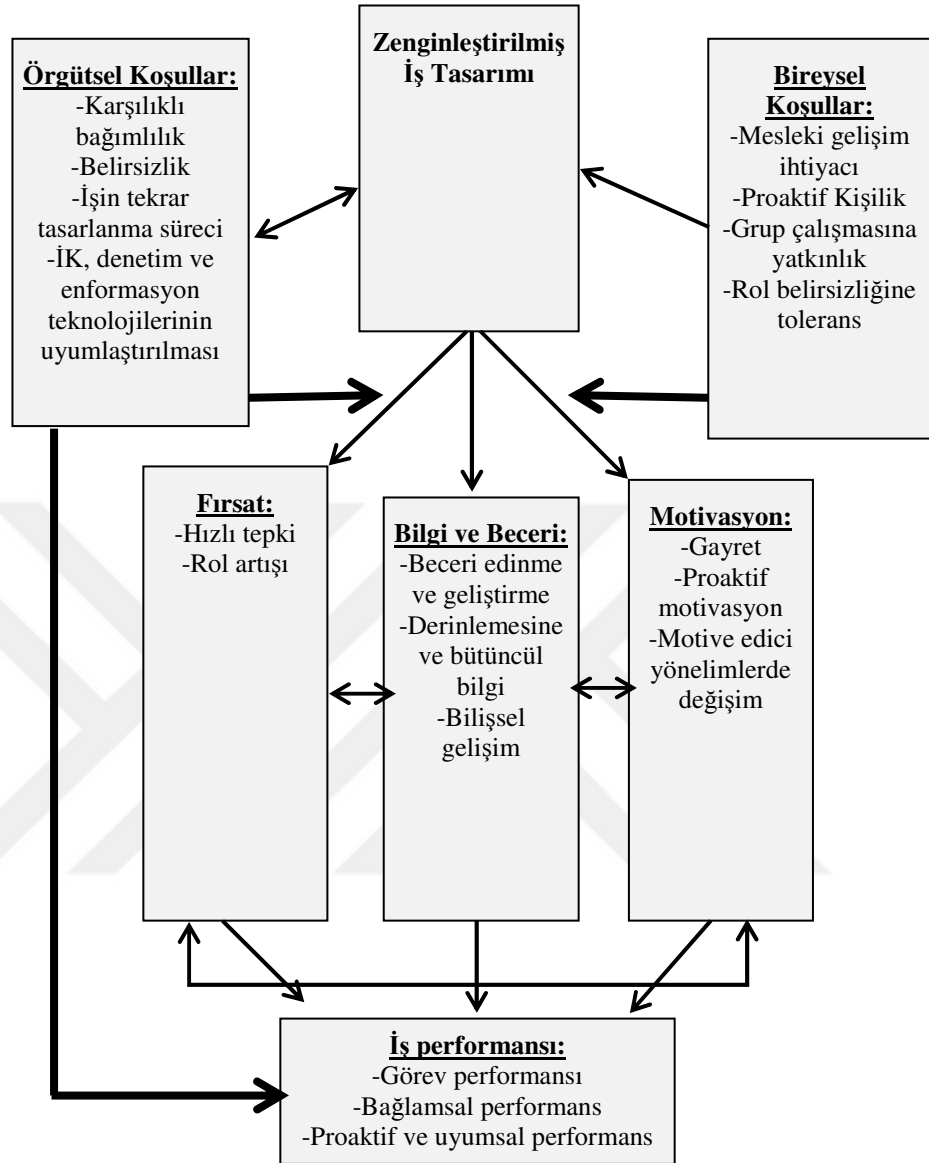


Şekil 2.11. İş performansı modeli (Neal ve Griffin, 1999)

Not: Kesik çizgiler orta düzey; düz çizgiler güçlü ilişkileri temsil etmektedir.

Alan yazında ön plana çıkan bir başka model ise Parker ve Turner (2002) tarafından önerilmiştir. Modelde iş performansının beş özelliğinden bahsedilmektedir. Birincisi iş performansının görev performansı ile birlikte bağlamsal performans, proaktiflik ve uyumsal performansı da içermesidir. İkincisi, zenginleştirilmiş iş

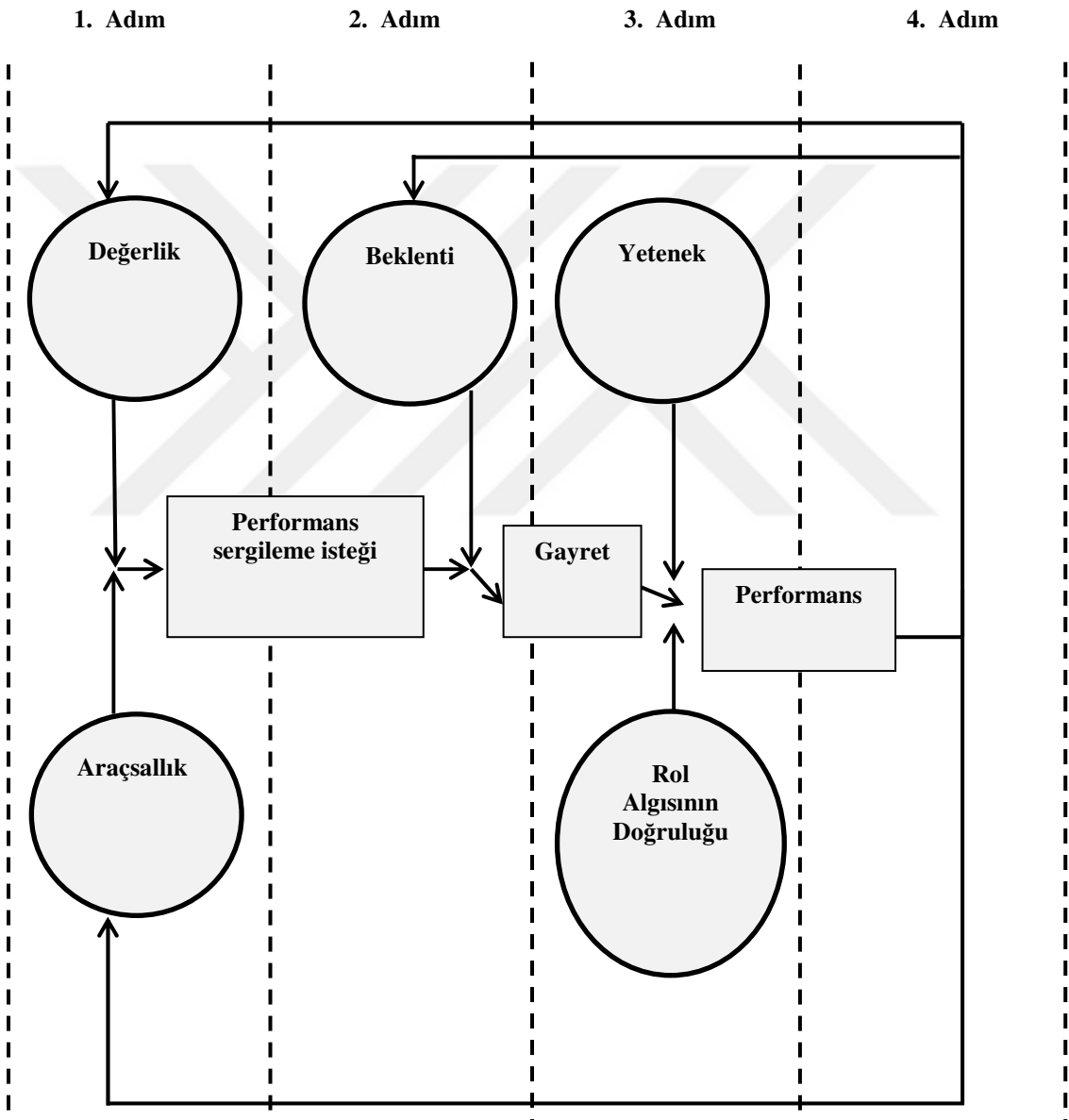
tasarımının iş performansını motivasyon (gayret, proaktif motivasyon, motivasyon yöneliminde değişimler), bilgi ve beceri (beceri edinme ve geliştirme, derinlemesine bilgi, bütünleştirilmiş bilgi, bilişsel gelişim) gibi psikolojik mekanizmalar ve fırsatlar aracılığı ile etkilemesidir. Aynı zamanda, söz konusu mekanizmaların birbirini etkilediği öngörülmektedir. Üçüncüsü, modelde iş tasarımı ve performans arasındaki ilişkide bireysel ve örgütsel koşulların aracılık rolünün bulunmasıdır. Dördüncüsü, zenginleştirilmiş iş tasarımı ve bireysel koşullar arasındaki çift yönlü oklar zenginleştirilmiş iş tasarımının nispeten tutarlı bireysel değişkenler geliştirilmesini etkileyebileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, bireysel farklılıklar iş ortamının zenginleştirilmesini kolaylaştırabilir veya engelleyebilir. Son olarak, örgütsel koşullardan zenginleştirilmiş iş tasarımına uzanan tek yönlü ok zenginleştirilmiş iş tasarımının potansiyel olarak bazı koşullarda daha mümkün ve uygulanabilir olduğunu ifade etmektedir.



Şekil 2.12. Parker ve Tuner'ın iş performansı modeli (Parker ve Turner, 2002)

Jex ve Britt (2008) tarafından önerilen modelde iş performansını etkileyen en önemli bireysel farklılıklar zihinsel yetenek, iş deneyimi ve vazifeşinaslıktır. Bu değişkenleri iş performansı ile ilişkilendiren mekanizma ise iş bilgisi ve nispeten daha az da olsa hedef belirleme ve motivasyondur. Son olarak modelde ortaya konan ilişkilerin çoğunun ise iş karmaşıklığından etkilendiği söylenebilir. Modelde gösterilmemekle birlikte Jex ve Britt (2008) motivasyon, liderlik ve örgütsel iklim gibi durumsal etmenlerin de iş performansı üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Genel anlamda, iş performansındaki bireysel farklılıklar yetenek, motivasyon ve performansı

gayret, doğru rol algısı ve yeteneğin bir işlevidir. Yüksek performans ancak stratejilere ve arzulanan hedeflere dair gerekli bilgi ve becerilere sahip çalışanların ellerinden gelen gayreti sarfetmeleri sonucu ortaya çıkacaktır. Motivasyonun dinamik doğası ise mevcut performans seviyelerinin gelecek değerlik, araçsallık ve beklenti seviyelerini etkilemesi yönüyle modelde gösterilmektedir. Şekil 2.14'te modele ilişkin kavramlar arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.



Şekil 2.14. Motivasyon ve performans modeli (Wagner ve Hollenbeck, 2010)

2.3.2. İş performansının boyutları

Performans örgütün amaçları ile uyumlu gözlemlenebilir davranışlar olarak tanımlanabilir. Performansı oluşturan davranışlar ise performansı temsil düzeyleri bakımından ölçeklendirilebilir. Bir başka ifade ile bireysel performans göstergeleri (davranışları) makul faktör çözümleri elde edilebilecek değişkenliği sergilemektedir. İş performansı olarak sınıflandırılacak tek bir çıktı, faktör veya herhangi tek bir şey yoktur. Bu bağlamda, iş performansının çok boyutlu bir kavram olduğu söylenebilir (Campbell, Mchenry ve Wise, 1990; McCloy, Campbell ve Cudeck, 1994). İş performansını boyutlandırma çabaları bütün meslek gruplarına uyarlanabilecek ortak performans boyutları tanımlamayı hedeflemektedir. İş dünyasında mevcut meslek çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda performansın nispeten az sayıda boyutla açıklanabilmesinin oldukça zor olduğu değerlendirilebilir. Bununla birlikte, örgütsel psikoloji alanında birçok araştırma ve uygulama iş performansının tahmin edilmesine yoğunlaştığı için iş performansının modellenmesi hayati önem taşımaktadır (Jex ve Britt, 2008). Öte yandan, günümüz örgütlerinin içinde bulunduğu dinamik ortam performansın kavramsallaştırılması ve anlaşılması noktasında bir takım doğurguları barındırmaktadır (Sonnentag ve Frese, 2002). Örneğin örgütsel yapı ve süreçlerdeki değişiklikler ve teknolojik yenilikler bireysel iş gerekliliklerini de hızlı bir şekilde değiştirmektedir. Günümüzde çalışanlar mevcut ve olası görevlerini başarılı bir şekilde tamamlayabilmek için sürekli öğrenme süreçleri ile meşgul olabilmeli ve buna istekli olmalıdır. Oysaki önceleri öğrenme iş performansının bir önkoşulu olarak kabul edilmekteydi. Bununla birlikte, çalışanların rol tanımlarındaki gereklilikleri yerine getirmeleri örgütler açısından yeterli görülmemekte; çalışanlardan proaktif davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Proaktifliğin öneminin gittikçe artması ise kavramlaştırma ve performans öncülleri açısından bir takım sonuçları beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda diğer bir husus ise örgütlerin takım çalışmasına atfettikleri önemin her geçen gün artmasıdır. Bu yüzden, örgütler bireysel performanstan çok takım performansı ile ilgilenmektedir. Ancak, takımlar bireylerden oluştuğu için takım süreçleri ve takım performansı bireysel performansı hesaba katmadan tam olarak anlaşılabilir veya iyileştirilemez. Küreselleşme iş performansına bakış açısını etkileyen bir diğer önemli olgudur. Günümüzde üretim ve hizmetler daha küresel bir pazarı hedef

almaktadır. Ayrıca rekabet ortamı çok daha geniş bir alana yayılmaktadır. Örgütlerin işgücü de küreselleşmektedir. Son olarak, teknolojinin kullanımının son derece yaygınlaşmış olması iş performansını büyük ölçüde etkilemektedir. Teknolojinin kullanımı önemli bir performans unsuru olarak gündeme gelmektedir. Bu bağlamda, örgütsel bağlamın zaman içerisinde bir dönüşüm geçirdiği bu dönüşüme paralel performans gerekliliklerinin de evrildiği ifade edilebilir. Sonuç olarak performansı oluşturan unsurlarda da bu değişim ve dönüşüm ile birlikte bir farklılaşma olduğu ifade edilebilir.

Campbell ve diğerleri (1990) iş performansının iki temel unsuru barındırdığını varsaymıştır. Birincisi belirli bir mesleğe özgü unsurlardan oluşmaktadır. Söz konusu unsurların ölçümü o meslek için gerekli teknik yeterlikleri veya o mesleğe özgü iş davranışlarını yansıtmaktadır. İkinci performans faktörü ise bütün meslekler için aynı şekilde tanımlanan ve ölçülen unsurları içermekte; mesleğe-özü olmayan unsurlar olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, toplam iş performansı mesleğe özgü görev ve teknik yeterliklerden çok daha fazlasını ifade etmektedir. Takım çalışmasına katkı, sürekli öz-gelişim, örgütsel normlar ve geleneklerin desteklenmesi ile zorluklarda sabır gösterme bu bağlamda ele alınabilir. Öte yandan Campbell (1990) daha sonra daha ayrıntılı bir sınıflandırma ortaya koyarak iş performansının birçok mesleğe uyarlanabilecek sekiz boyutundan bahsetmektedir. Söz konusu boyutlar mesleğe özgü görev yeterliliği, mesleğe özgü-olmayan görev yeterliliği, sözlü ve yazılı iletişim, çaba, kişisel disiplinin sürdürülmesi, takım veya bireysel performansı kolaylaştırma, gözetim ve denetim, idare ve işletme şeklinde sıralanmaktadır. Tablo 2.1’de söz konusu boyutlar detaylı bir biçimde açıklanmaktadır.

Tablo 2.1. Campbell'in performans boyutları

Boyut	Açıklama
Mesleğe-özgü görev yeterliliği	Çalışanın mesleğine özgü görevleri ne derece iyi yerine getirdiğidir. Meslekten mesleğe farklılık gösterebilir.
Mesleğe özgü-olmayan görev yeterliliği	Çalışanın mensubu olduğu örgüte özgü ancak mesleğine özgü olmayan görevleri ne derece iyi yerine getirdiğidir. Bu tarz görevler örgüt içerisinde bütün çalışanlara uyarlanabilir.
Yazılı ve sözlü iletişim	Çalışanın yazılı ve sözlü iletişim becerisine işaret eder.
Çaba gösterme	Çalışanın işine mesleğine olan bağlılığını ve dayanıklılığdır.
Kişisel disiplin	Çalışanın bizzat kendisini ve mesai arkadaşlarını olumsuz etkileyebilecek davranışlarla meşgul olmaktan ne derece uzak durduğuna işaret eder.
Diğerlerinin performansını kolaylaştırma	Çalışanın bir bütün olarak örgütün ve bireysel olarak takım arkadaşlarının başarılı olmasına ne düzeyde katkı sunduğudur.
Gözetim ve denetim	Çalışanın astları üzerinde bıraktığı olumlu etkiye işaret eder.
Yönetim ve idare	Çalışanın örgütün yararına olan yönetsel görevleri ne derece iyi yerine getirdiğini ifade eder.

Welbourne, Johnson ve Erez (1998) altı farklı örgüt, farklı meslekler ve örgütsel bağlamlarda yürüttükleri çalışmada rol-temelli bir performans ölçeği geliştirmiştir. Buna göre rol-temelli performans iş tanımında belirtilen görevleri yürütmek (iş çıktılarının niceliği, iş çıktılarının niteliği, işi doğru şekilde yapma ve müşteri hizmetleri); gerekli mesleki becerileri edinmek (kişisel kariyer hedefleri saptamak, geleceğe yönelik beceriler geliştirmek, kariyer ilerlemesi, kariyer olanakları peşinde koşmak); yaratıcılık ve yenilikçilik (yeni fikirler üretmek, yeni fikirleri uygulamak için çalışmak, işleri yürütme tarzını iyileştirmek, daha iyi süreç ve rutinler geliştirmek); örgütsel hedefler doğrultusunda meslektaşlarla ve takım üyeleri ile birlikte çalışmak (bir takımın veya grubun üyesi olarak çalışmak, grubun diğer üyelerinden enformasyon edinmek, grubun başarısına katkı sunmak, gruptakilerin ihtiyaçlarına cevap vermek); görev gerekliliklerinin ötesine geçmek (meslektaşlarına yardımcı olmak, genel olarak örgütün iyiliği için çalışmak, örgütün durumunu geliştirmek için çalışmak, örgütü çalışılması daha iyi bir ortam haline getirmek için yardım etmek) boyutlarını içermektedir. Performans ölçümlerindeki hataları en aza indirmeyi amaçlayan bu çalışma; performansın görev, bağlamsal ve uyumsal boyutlarını oluşturan davranışları içermektedir.

Griffin, Neal ve Parker (2007) görev performansı, takım ve örgüt üyeliği boyutları arasında yeterlilik, uyum ve proaktivite unsurlarını kullanarak çapraz bir sınıflandırma yapmış ve iş performansına yönelik dokuz alt boyut elde etmiştir. Bu alt boyutlar ise bireysel görev yeterliliği, bireysel görev uyumu, bireysel görev proaktifliği, takım üyeliği yeterliliği, takıma uyum yeterliliği, takıma uyum proaktifliği, örgüt üyeliği yeterliliği, örgüt üyeliği uyumu ve örgüt üyeliği proaktifliğidir. Söz konusu modelin uyum ve proaktivite davranışlarını kapsamlı bir şekilde entegre etmesi, ayrıca iş performansı bağlamında ele alınan davranışların hangi düzeyde etkililiğe katkı sunduğunu göz önünde bulundurması ve örgütsel etkililik çıktıları ile bireysel performans arasında bir bağlantı kurması güçlü yönleri olarak göze çarpmaktadır.

Robbins ve Judge (2012) ise iş performansını tanımlarken kavramın üç farklı boyutuna vurgu yapmaktadır: görev performansı, örgütsel vatandaşlık ve üretkenlik karşıtı davranışlar. Benzer bir sınıflandırma yapan Koopmans ve diğerleri (2013) ise görev performansı ve üretkenlik karşıtı davranışlara uyum ve bağlamsal performansı eklemiştir. Carlos ve Rodrigues (2016) iş performansına yönelik daha güncel bir boyutlandırma önermiştir. Buna göre iş performansı görev ve bağlamsal performans olmak üzere iki boyutta ele alınmış; ancak görev performansı örgütsel beceriler, etkililik ve iş bilgisi bağlamsal performans ise sürekli çaba, işbirliği, sorumluluk, kişilerarası ve ilişkisel beceriler ve kişisel özellikler şeklinde alt boyutlara ayrılmıştır. Pradhan ve Jena (2017) deneysel olarak da geçerliliğini ortaya koydukları modelde iş performansını görev performansı, bağlamsal performans ve uyum performansı olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Son olarak; Ramawickrama, Opatha ve Pushpakumari (2017) tarafından yürütülen alan yazın taramasında iş performansının boyutlandırılmasına ilişkin çabalar Tablo 2.2’de kronolojik olarak gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Kronolojik olarak iş performansı boyutları

N.	Boyutlar	Yazarlar kronolojik sıralama*													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Pro-sosyal davranış	*	*												
2	Örgütsel vatandaşlık		*								*		*		
3	Görev performansı			*			*				*		*	*	*
4	Kişilerarası yönelim			*											
5	Atıl zaman			*											
6	Yıkıcı davranışlar			*											
7	Mesleğe özgü görev davranışı				*									*	
8	Mesleğe özgü olmayan davranışlar				*									*	
9	Yazılı ve sözlü iletişim				*									*	
10	Gayret sergileme				*									*	
11	Kişisel disiplin				*									*	
12	Bireysel ve takım performansı				*									*	
13	Gözetim ve liderlik				*									*	
14	Yönetim / idare				*									*	
15	Rol performansı					*									
16	Ekstra rol davranışları					*								*	*
17	Bağlamsal performans						*	*	*					*	*
18	Üretken iş davranışları									*					
19	Uyumsal iş davranışları										*		*	*	*
20	Üretkenlik karşıtı davranışlar										*		*	*	*

(1. Brief ve Motowidlo, (1986), 2. Organ (1988), 3. Murphy (1989), 4. Campbell ve diğerleri (1990), 5. Borman ve Brush (1993), 6. Borman ve Motowidlo (1993), 7. Motowidlo ve Van Scotter (1994), 8. Borman ve Motowidlo (1997), 9. Hunt (1996), 10. Viswesvaran ve Ones (2000), 11. Pulakos, Arad, Donovan ve Plamondon (2000) 12. Rotundo ve Sackett (2002), 13. Stokes (2008), 14. Koopmans ve diğerleri (2011))

Kaynak: (Ramawickrama, Opatha ve Pushpakumari, 2017)

Tablo 2.2’den de anlaşılacağı üzere, boyutlandırmada kendine en fazla yer bulan performans türü görev performansıdır. Görev performansını sırasıyla bağlamsal performans, uyumsal performans, üretkenlik karşıtı davranışlar ve örgütsel vatandaşlık boyutları izlemektedir. Ayrıca, aynı davranışları ölçtüğü düşünülen bazı boyutların farklı şekillerde adlandırıldığı görülmektedir. Örneğin, “görev performansı”, “mesleğe özgü görev davranışları” ve “rol performansı” aynı kategori altında kabul edilebilir. Öte yandan, “örgütsel vatandaşlık davranışı”, “ekstra rol davranışı”, “mesleğe özgü olmayan görev davranışı” ve “bağlamsal performans” aynı yapıyı ölçmektedir. Son olarak “yıkıcı iş davranışları” ve “üretkenlik karşıtı davranışlar” benzer davranışları ifade etmektedir (Ramawickram ve diğerleri, 2017). Mevcut araştırmada öğretmen iş performansı görev performansı, bağlamsal performans ve uyumsal performans olarak boyutlandırılmıştır. Bu bağlamda, ilgili boyutlar detaylı olarak ele alınacaktır.

2.3.2.1. Görev performansı

Katz'a (1964) göre örgütlerin işlevlerini yerine getirebilmesi üç temel unsura bağlıdır. Birincisi, bireylerin örgüt çalışanı olmaya özendirilmesi ve sistemde kalması; ikincisi, çalışanların örgüt içindeki rollerini güvenilir bir şekilde yürütmeleri ve sonuncusu ise örgütsel amaçları başarmak için yaratıcı ve kendiliğinden ortaya konan rol gerekliliklerinin ötesinde davranışlar sergilemeleridir. Bu bağlamda, Katz "Örgütsel davranışın motivasyonel temeli" adlı çalışmasında görev performansına atıfta bulunan ilk yazarlardan biridir.

Alan yazında iş performansı mesleki standartlarda belirtilen görevleri başarılı bir şekilde yürütmek olarak tanımlanmaktaydı (Murphy ve Kroeker, 1988). Tanımdan da anlaşılacağı üzere iş performansının yapısını keşfetmeyi amaçlayan ilk çalışmalar büyük ölçüde görev gereklilikleri üzerine odaklandığından (Viswesvaran ve Ones, 2000) görev performansı iş performansı kavramı ile eş anlamlı (Locke, Frederick, Lee ve Bobko, 1984) olarak kullanılmakta; bütün iş performansı tanımları görev yetkinliği kavramını içermekteydi (Cortina ve Luchman, 2013). Ancak, çalışanların örgütte bütün zamanlarını görevleri ile meşgul olarak geçirmediği yönündeki gözlemler, iş performansını ölçmek için kullanılan ölçme araçlarının sadece görev tanımlarındaki davranışlar ile sınırlı olmaması ve iş performansının daha uzun vadeli değerlendirilmesinin gerekliliği görev performansının iş performansının sadece bir boyutu olduğunun anlaşılmasının yolunu açmıştır (Murphy ve Kroeker, 1988). Nitekim görev performansı bir mesleği diğerinden ayıran sabit görev çıktılarına atıfta bulunan bir kavramdır (Witt, Kacmar, Carlson ve Zivnuska, 2002). Bu bağlamda görev performansının çoğu meslek açısından ortak performans unsurlarını dışarıda tuttuğu söylenebilir (Scotter ve Motowildo, 1996). Diğer bir ifade ile görev performansının mesleğe özgü olduğu ifade edilebilir.

Görev performansı örgütsel amaçların başarılması ile doğrudan ilintili olup önceden belirlenmiş ve boyutları iş tanımında açıkça ifade edilmiş davranışlara (Allworth ve Hesketh, 1999) atıfta bulunmak için kullanılan bir kavramdır. Alan yazında görev performansının; rol performansı (Cohen ve Liu, 2011; Johari ve Yahya,

2009; Williams ve Anderson, 1991; Zhu, 2013), rol temelli performans (Welbourne, Johnson ve Erez, 1998), görev yeterliliği (Stout, Salas ve Carson, 1994) ve teknik beceriler (Wade ve Parent, 2002) gibi farklı şekillerde adlandırıldığını görmek mümkündür. Her ne kadar farklı kavramlar kullanılsa da her biri görev performansı bağlamında değerlendirilebilecek davranışları ifade etmektedir. Görev performansı ürün veya hizmet üretimine doğrudan etki eden davranış örüntülerini ve örgütün teknik süreçlerine dolaylı destek sunan eylemleri içermektedir. Çalışanlar belirli bir görevi yürütmek için teknik beceri ve bilgilerini işe koştuklarında görev performansından söz etmek mümkündür (Scotter, Motowildo ve Cross, 2000). En basit ifade ile görev performansı belirli bir işin rutin etkinliklerini ifade etmektedir (Conway, 1996; Jawahar ve Ferris, 2011; Ng ve Feldman, 2009). Williams ve Anderson (1991) görev performansının farklı bir yönüne vurgu yaparak, görev performansını örgütün resmi ödül sistemi tarafından tanınan ve iş tanımında yer bulan gereklilikler olarak ifade etmişlerdir. Bir başka tanım ise yetkinliğe vurgu yaparak; görev performansını çalışanın kendisine atanan görevlerde göstermiş olduğu yetkinlik olarak ifade etmiştir (Bott, Svyantek, Goodman ve Bernal, 2003; Hatstrup, O'Connell ve Wingate, 1998). Görev performansı örgütün teknik süreçlerinin yönetilmesi, sürdürülmesi ve desteklenmesini içermektedir. Görev etkinlikleri örgütsel amacın teknik özünü doğrudan destekler (Hogan, Rybicki, Motowidlo, ve Borman, 1998). Teknik öz ise hammaddenin (makine parçaları, eğitim almamış öğrenci vb.) örgütsel ürünlere (makine, nispeten eğitilmiş öğrenci) dönüştürülmesidir. Örneklerden de anlaşılacağı üzere hammadde kavramı ile sadece dökme demir veya kumaş ruloları kastedilmemektedir. Hammadde söz konusu örgüt ne üretiyor ise o bağlamda işlenen şeylerdir. İşte bu işleme sürecine dolaylı veya dolaysız katkı sunan herhangi bir davranış görev performansı ile ilgilidir. Yöneticilik açısından ise çatışma çözme veya çalışanları motive etme gayreti teknik öz kapsamında ele alınabilir (Schmitt, Cortina, Ingerick ve Wiechmann, 2003). Motowidlo, Borman ve Schmit (1997) iki çeşit görev performansından söz etmektedir. Birincisi örgütün hammaddesini örgütsel hizmet veya ürüne dönüştürme; ikincisi ise bu dönüştürme sürecinde planlama, koordinasyon, denetim gibi etkinliklerin yürütülmesidir. Diğer bir ifade ile birinci tür görev performansı örgütün temel faaliyetlerinin yürütülmesine; ikincisi ise bu temel faaliyetlerin yönetilmesine yönelik süreci ifade etmektedir.

Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere görev performansının iki temel özelliğinden bahsedilebilir. Görev performansı örgütün teknik özüne katkı sunan ve örgütün resmi ödül sistemi tarafından tanınan davranışlardır. “Teknik öze katkı” kavramı iş performansının bu boyutunu diğer performans boyutlarından ayırmaktadır. Bununla birlikte, davranışın resmi olarak mesleğin bir parçası olarak tanınması zorunluluğu örgütler arasında görev performansı bağlamında bir karşılaştırma yapmayı zorlaştırmaktadır. Çünkü resmi zorunluluklar örgütten örgüte değişmektedir (Rotundo ve Sackett, 2002). Diğer bir ifadeyle, görev performansı genellikle mesleğe özgü davranışları içermekte ve görev performansını ölçme amacıyla kullanılan ölçme araçları da o meslekle ilgili belirli maddeleri içermektedir (Gevorkian, 2011). Bununla birlikte, bütün meslekleri kapsayacak ortak bir kavramsal boyutlandırma (Befort ve Hatstrup, 2003; Hense, 2000) çabalarına da rastlamak mümkündür. Buna göre görev performansı iş bilgisi, görev yeterliliği, örgütlenme, muhakeme, sorun çözme ve iletişim şeklinde boyutlandırılabilir (Hense, 2000). Befort ve Hatstrup (2003) ise öz dönüştürme etkinlikleri, teknik süreci sürdüren davranışlar ve sözlü ve yazılı iletişim boyutlarında toplanan dokuz maddelik bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Borman, Ackerman ve Kubisiak (1994) ise görev yetkinliği, üretkenlik ve muhakeme ve sorun çözme olmak üzere üç boyutlu bir yapı önermiştir (Akt. Coole, 2003). Görev yetkinliği; iş görevlerinde maharet sergileme, yürütülen görevlerde hatasızlık, ayrıntılara dikkat etme ve hata yapmaktan kaçınma, yüksek nitelikli iş çıktılarını ifade etmektedir. Üretkenlik; örgütsel kaynakları etkin bir şekilde kullanma ve maliyet etkinliği, zamanı iyi kullanma ve her koşulda görevleri yetiştirme ve sürekli olarak çok fazla iş üretmedir. Son olarak muhakeme ve sorun çözme boyutu; sorun veya engeller ile karşılaştığında isabetli kararlar verme, sorunları doğru analiz etme ve mevcut enformasyondan yararlanarak doğru hareket tarzını belirleme davranışlarını kapsamaktadır. Öte yandan Bott ve diğerleri (2003) tarafından kullanılan tek boyutlu ölçme aracı da bir çok mesleğe uyarlanabilecek maddeler içermektedir. Aşağıda bahsedilen ölçme aracının maddeleri sıralanmaktadır:

- ✓ İş amaçlarını başarma,
- ✓ Terfi kriterlerini karşılama,
- ✓ İşle ilgili bütün görevlerde uzmanlık sahibi olma,
- ✓ İşin bütün gerekliliklerini yerine getirme,

- ✓ Atanandan daha fazla sorumluluk yüklenme,
- ✓ Daha üst bir pozisyon için uygun görünme,
- ✓ Bütün iş alanlarında yeterli olma ve görevleri yetkin bir şekilde ele alma,
- ✓ Kendinden beklenen görevleri yürüterek iyi bir performans sergileme,
- ✓ Gerçekleştirilmesi gereken hedefleri planlama ve organize etme ve son teslim tarihlerine uyma.

Alan yazında yaygın bir şekilde kullanılan (Cohen ve Liu, 2011; Dyne ve LePine, 1998; Guan, Sun, Hou, Zhao, Luan ve Fan, 2014; Jawahar ve Ferris, 2011; McCook, 2002; Poursafar, Rajaeepour, Seyadat ve Oreizi, 2014; Schlenter, 2011; Wu, Liu ve Liu, 2009) bir diğer ölçek ise (Williams ve Anderson, 1991) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek bütün mesleklere uyarlanabilecek davranışlar içermektedir. Çalışanın kendisine atanan görevleri layıkıyla tamamlaması, iş tanımında belirtilen sorumlulukları yerine getirmesi, kendisinden beklenen görevleri etkili bir biçimde yürütmesi, işin resmi performans gerekliliklerini karşılaması, performans değerlendirmesini doğrudan etkileyecek etkinlikler ile meşgul olması, işinin sürdürmek zorunda olduğu yönlerini ihmal etmemesi ve temel görevleri sürdürmede başarılı olması gibi davranışlar görev performansı bağlamında ele alınmıştır.

Öte yandan bazı çalışmalarda görev performansının ölçümünde objektif göstergelerden (satış rakamları, belirli hesaplamaları yapma veya görevleri tamamlama vb.) yararlanıldığı görülmektedir (Eleventh, 1999; Hatrup ve diğerleri, 1998; Kellett, Humphrey ve Sleeth, 2009; Levitt, 1997; Locke ve diğerleri, 1984; MacKenzie, Podsakoff ve Rich, 2001; Ramsey, 2008; Shoss, Witt ve Vera, 2011; Whitfield, 1999). Ancak bu durum daha önce de belirtildiği gibi iş performansına çıktı odaklı bir yaklaşımı yansıtmaktadır.

Görev performansı kapsamında sıralanan etkinlikler etkili bir şekilde yürütüldüğüne, beklenen örgütsel değeri olumlu davranışsal kesitlerdir. Çünkü örgütsel ürün ve hizmetlerin üretimini kolaylaştırırlar. Söz konusu davranışlar etkili bir şekilde yürütülmediğinde ise örgütsel hizmet ve ürünlerin üretimini aksatacağından beklenen örgütsel değerleri olumsuz olacaktır (Motowildo, 2003). Diğer bir ifade ile görev

performansı örgütün amaçlarını doğrudan desteklemekte ve örgüt açısından hayati önem taşımaktadır.

Görev performansı görev yetkinliğini yansıtan bir dizi değişken tarafından yordanmaktadır. Bu değişkenler hizmetiçi eğitim, iş bilgisi, deneyim, bilişsel beceri, kavrama becerisi ve psikomotor becerilerdir (Scotter, 1994). Nitekim, bu öncüllerin bazı performans modellerinde de görev performansı ile ilişkilendirildiğini görmek mümkündür (Allworth ve Hesketh, 1999; Motowidlo ve diğerleri, 1997; Neal ve Griffin, 1999). Öte yandan, alan yazında görev performansı istihdam edilebilirlik becerileri (Abas-Mastura, Imam ve Osman, 2013); toplam kalite yönetimi (Baş, 2000); başarı motivasyonu (Budden, 2007); kişilik ve iş deneyimi (Bott, Svyantek, Goodman ve Bernal, 2003); deneyim, denetim, liderlik, iletişim, uyum, ekstra gayret (Befort ve Hatrup, 2003); bireysel değerler ve bağlılık (Cohen ve Liu, 2011); işe tutulum (Chughtai, 2008); dışadönüklük (Cox-Fuenzalida, Angie, Holloway ve Sohl, 2006); proaktif kişilik, networking ve kariyer doyumu (Gevorkian, 2011); lider üye etkileşimi, tecrübe ve terfi edilebilirlik (Gürbüz ve Ayhan, 2017); bireyin etik yaklaşımı ve kurumsal değerler (Gügerçin, 2015); hizmet telafi performansı (Günaydın, 2018); amaç yönelimi (Hendricks, 2015); öz-yeterlilik (Hendricks, 2015; Jawahar, Meurs, Ferris ve Hochwarter, 2008; Şahin ve Gürbüz, 2012); kariyer bağlılığı ve öz-yetkinlik (İbrahimoğlu ve Aydınçelebi, 2013); politik beceriler (Jawahar ve diğerleri, 2008); kariyer gelişimi ve kolektif yeterlilik (Kellett, Humphrey ve Sleeth, 2009); kültürel zeka ve kültürel uyum (Jyoti ve Kour, 2015); rol beklentisi ve rol algısı (Kumar, Kaur, ve Kalra, 2013); prosedürel adalet, ücret eşitsizliği ve kişilik (Levitt, 1997); istismarcı yönetim, geleneksellik ve güven (Wu, Chen ve Li, 2014); iş tutumları ve gayret (McCook, 2002); duygusal zeka ve duygusal emek (Onay, 2011); insan kaynakları yönetimi uygulamalarına yönelik adalet algısı (Özçelik, 2011); psikolojik sermaye (Polatçı, 2014); kariyer memnuniyeti (Saraih, Ali ve Khalid, 2014); yöneticinin koçluk davranışları (Schlenter, 2011); rol belirsizliği ve dönüt isteği (Srikanth ve Jomon, 2013); geribildirim yönü, başarı hedef yönelimi ve benlik düzenleme odağı (Şahan, 2013); kültürel zeka (Şahin ve Gürbüz, 2012); uyumsal performans (Shoss ve diğerleri, 2011); İKY uygulamaları, prosedürel adalet ve örgütsel destek ve güven (Tremblay, Cloutier, Simard, Chenevert ve Vandenberghe, 2010); proaktif kişilik yapısı ve yenilikçi davranış

(Tunca, 2018); kontrol odağı ve görev karmaşıklığı (Whitfield, 1999); performans değerlendirme (Whiting, Podsakoff ve Pierce, 2008); iş doyumunu ve örgütsel bağlılık (Williams ve Anderson, 1991); maddi ödüller (Zedelius, Veling, Bijleveld ve Aarts, 2012) gibi kavramlarla ilişkilendirilmiştir.

Kısaca özetlemek gerekirse görev performansı iş performansının mesleğe özgü yönü olarak değerlendirilebilir. Diğer bir ifade ile ilgili performans boyutunun göstergeleri meslekten mesleğe değişebilmektedir. Çalışanlar görev performansı ile meşgul olduklarında örgütte varlık nedenlerini hayata geçirmektedir. Ancak günümüz koşullarında içinde buldukları rekabet ortamında örgütler görev sorumluluklarından daha fazlasını ortaya koyan çalışanlara ihtiyaç duymaktadır. Bu ise bir başka performans boyutunu gündeme getirmektedir.

2.3.2.2. Bağlamsal performans

Campbell ve diğerleri (1990) tarafından askeri bir proje kapsamında iş performansını modelleme amacıyla bir çalışma yürütülmüş ve iş performansının iki boyutuna işaret edilerek; iş performansının iki genel unsurdan oluştuğu varsayılmıştır. Birincisi, belirli bir mesleğe özgü unsurlardan (görev performansı) oluşmaktadır. Bu tarz davranışları ölçmek amacıyla kullanılan ölçme araçları belirli teknik yeterlilikleri veya başka meslekler için zorunluluk taşımayan davranışları yansıtmaktadır. İkinci performans unsuru ise bütün meslekler için aynı şekilde ölçülen ve tanımlanan takım çalışmasına katkı, sürekli mesleki gelişim, örgütsel normların ve geleneklerin desteklenmesi, zorluklarda direnç gösterme gibi mesleğe özgü olmayan unsurları içermektedir. Bu bağlamda, kavramsal olarak tanımlanmamış olsa da, söz konusu varsayım iş performansının bağlamsal boyutuna işaret eden ilk çalışmalardan biri olarak dikkate değerdir. Witt ve diğerleri (2002) görev performansı geleneksel olarak çok daha fazla ilgi görmekle birlikte, örgütlere rekabet avantajı kazandıran bağlamsal performansın git gide daha fazla ilgi görmeye başladığını belirtmektedir. Nitekim, 1990'lı yıllarda bağlamsal performans görev performansından ayrı bir boyut olarak tanımlama çabaları yoğun bir şekilde devam etmiş (Borman ve Motowidlo, 1993; Borman ve Motowidlo, 1997; Borman, Penner, Allen ve Motowidlo, 2001; Conway,

1996; Hatstrup ve diğeri, 1998; Hunthausen, 2000; Motowidlo ve Scotter, 1994) ve bağlamsal performansın ayrı bir boyut olduğu yönünde bulgular ortaya konmuştur.

Bağlamsal performans örgütte işlerin yürütüldüğü sosyal ve motivasyonel ortamı destekleyen kişilerarası ve bireysel irade sonucunda sergilenen davranışlar olup (Borman ve Motowidlo, 1993) belirli bir mesleğe özgü davranışlar olmaktan ziyade bütün meslek gruplarının doğasında yer almaktadır (Witt ve diğeri, 2002). Scotter (1994) iş performansını görev performansı, işe adanma ve kişilerarası kolaylaştırma şeklinde boyutlandırarak bağlamsal performansın iki ayrı boyutunu tanımlamış ancak kavramsal olarak “bağlamsal performans” ifadesini kullanmamıştır. Nitekim, daha sonra Motowidlo ve Scotter (1994) işe adanma ve kişilerarası kolaylaştırma boyutlarını bağlamsal performans adı altında birleştirmiştir. Sergilenen davranışlar özellikleri temelinde iki farklı performans boyutuna ayrılmış; görev performansı davranışları teknik becerilerin ve mesleğe özgü bilginin kullanımı ile ilişkilendirilirken bağlamsal performans davranışları iş arkadaşları, üstler ve müşteriler ile etkileşim, kişisel disiplin, süreklilik ve ekstra gayret sergilemede isteklilik gibi davranışlar ile ilişkilendirilmiştir. Bağlamsal performansın genel anlamda performans bünyesine dahil edilmesi örgütsel ortamda çalışmanın yalnız başına çalışmaktan farklı olduğunun bir göstergesidir. Örgütler üyelerine davranış, tutum ve giyim gibi bir takım gereklilikler empoze edebilir. Ancak çalışanların bunların ötesinde bir takım davranışlar sergileme gerekliliği (Scotter ve Motowidlo, 1996) bağlamsal performansı gündeme getirmektedir. Daha önceleri ihmal edilmekle birlikte, örgütsel ortamda yürütülen işlerin doğasının değişmesi ve birçok mesleğin sadece görev etkinlikleri ile sınırlı olmadığına farkına varılması da performansın bağlamsal yönünü ele almayı zorunlu kılan sebepler arasındadır (Schmitt ve diğeri, 2003).

Bağlamsal performansı görev performansından ayrı bir boyut olarak tanımlama çabaları kapsamında Motowidlo ve diğeri (1997) bir teori ortaya koymuştur. Teoriye göre bilişsel yetenek görev performansını; dışadönüklük, uzlaşmacı olma ve vicdanlılık gibi kişisel değişkenler ise bağlamsal performansı daha iyi yordamaktadır. Nitekim daha sonra, Bergman, Donovan, Drasgow, Overton ve Henning (1997) ortaya konan bu teoriyi test ederek doğrulamış ve görev performansı ile bağlamsal performansı öngören

değişkenlerin farklılık gösterdiğini deneysel olarak kanıtlamıştır. Benzer bir çalışma yürüten Bott ve diğerleri (2003) kişiliğin görev performansı ile karşılaştırıldığında bağlamsal performansı; iş deneyiminin ise görev performansını daha iyi bir yordadığı bulgusuna ulaşmıştır. Conway (1999) bağlamsal performans ile görev performansı arasında bir ayırım yapmanın iki önemli getirisinden bahsetmektedir. Birincisi, bağlamsal performans ayrı bir performans boyutu olarak tanımlandığında, insan kaynakları yönetimi bağlamında işe alımlarda kullanılan ölçme araçlarının geçerliliği artırılabilir. İkinci getirisi ise örgütsel etkililiğin artırılmasına sunacağı katkıdır. Örneğin, örgütler bağlamsal davranışları teşvik etmek amacıyla kullanmaları gereken teknikler ile görev performansını teşvik etmek amacıyla kullanmaları gereken teknikleri birbirinden ayırt edebilecektir. Öte yandan bağlamsal performans görev performansından bazı yönleri ile ayırt edilebilir (Borman ve Motowidlo, 1997; Grubb, 1999). Öncelikle, görev etkinlikleri meslekten mesleğe değişirken; bağlamsal etkinlikler farklı meslekler bağlamında benzer davranışları içermektedir. Görev etkinlikleri rol tanımlarında kendilerine yer bulurken; bağlamsal etkinlikler rol tanımlarında yer almaz. Üçüncüsü, görev performansının öncülleri daha çok bilişsel yeteneği, alana özgü bilgiyi ve becerileri içermekte iken; bağlamsal performansın öncülleri kişilik ile ilgili ve motivasyonel değişkenleri içermektedir. Son olarak, görev performansındaki bireysel farklılıkların kaynağı yürütülen görev etkinlikleri ile ilgili yeterlilik; bağlamsal performanstaki farklılıklar ise bağlamsal etkinlikleri yürütmeye yönelik irade ve yönelimle açıklanabilir. Conway (1996) görev performansı ve bağlamsal performans arasındaki ayırımın yönetsel olmayan işlerde daha açık olduğunu ifade etmektedir. Elde edilen bulgulara göre görev ve bağlamsal performans arasında karşılıklı bir bağımlılık bulunmakta ve bu bağımlılık iş türüne ve bağlamsal performans boyutuna göre farklılaşmaktadır.

Bağlamsal performans teknik öze doğrudan katkı sunmayan ancak görev performansının yürütüldüğü psikolojik, sosyal ve örgütsel ortamı oluşturan ve devam ettiren davranışlardır (Griffin, Neal, ve Neale, 2000; Hogan ve diğerleri, 1998; Rotundo ve Sackett, 2002; Witt ve diğerleri, 2002). Çalışanlar diğerlerinin bir görevi tamamlamasına yardımcı olduklarında, üstleri ile işbirliği yaptıklarında veya örgütsel süreçleri iyileştirme adına önerilerde bulduklarında bağlamsal performanstan (Scotter

ve diğerleri, 2000) söz edilebilir. Mal veya hizmet üretiminde (görev performansı) teknik özü de ihtiva eden sosyal ve örgütsel yapının oluşturulması ve sürdürülmesi adına beceri ve enerjilerini kullandıklarında da bağlamsal performans söz konusudur (Hogan ve diğerleri, 1998). Robbins ve Judge'a (2012) göre iyi bir çalışan iş performansının bahsedilen her iki boyutunda da istenilen davranışları sergileyebilmelidir. Buna göre, iş tanımında sıralanan görevleri oldukça etkili yürüten ancak çalışma arkadaşlarına karşı kaba ve saldırgan bir tutum sergileyen bir çalışan birçok örgütte kabul görmeyebilir. Öte yandan, son derece samimi ve eğlenceli bir çalışan da temel mesleki görevlerini yürütmediğinde iyi bir çalışan olarak tanımlanmayabilir. Scotter ve diğerlerine (2000) göre bağlamsal performans görev performansının ardından iş performansındaki varyansı açıklayan en önemli değişken olup; bağlamsal etkinlikler örgütsel etkililiğe sunmuş oldukları katkı (Borman ve Motowidlo, 1997; Bott ve diğerleri, 2003; Coleman, 1997; Griffin ve diğerleri 2000; Motowidlo ve diğerleri, 1997; Motowidlo ve Kell, 2013; Schmitt ve diğerleri, 2003) sebebiyle de önem arz etmektedir. Yardımsever, anlayışlı ve işbirlikçi davranışların grup etkililiğine katkı sunması; örgüt üyeleri arasında uyuşmazlıkları azaltarak ve görev performansını kolaylaştıran sosyal ve psikolojik ortamı destekleyerek örgütsel koordinasyon ve kontrolü iyileştirmesi beklenmektedir (Borman ve Motowidlo, 1993; Akt. Scotter, 2000). Öte yandan, talimatları takip eden, girişkenlik sergileyen, zorlu görevlerde sabır gösteren, diğerleri ile etkili işbirliği yapan ve örgüt yararına gönüllü eylemde bulunan çalışanların örgüte katkısının daha fazla olduğunu tahmin etmek zor değildir (Scotter, 2000). Borman ve Motowidlo (1997) bağlamsal performansın personel seçimi açısından anlamını ortaya koydukları çalışmada söz konusu performans boyutunun önemine dair bir takım çıkarımlar yapmışlardır. Buna göre küresel rekabetin gitgide artması, takım temelli örgütlerin gittikçe yaygınlaşması, müşteri hizmetlerine odaklanması, saha çalışmalarının rutin evrak işlerinin yerini alması gibi olası değişimler çalışanlardan beklenen ekstra gayreti de artıracaktır. Nitekim, yaklaşık 20 yıl önce ortaya konan bu öngörülerin günümüz iş dünyasında doğrulandığını söylemek mümkündür. Motowidlo (2003) ile Motowidlo ve Kell (2013) ise bağlamsal performansın örgütsel etkililiğe sunmuş olduğu katkının görev performansından farkını ortaya koymayı amaçlamıştır. Buna göre; bağlamsal performans sergileyen çalışanlar diğerlerini de olumlu anlamda etkileyerek onların da olumlu davranışlar sergilemelerine

katkıda bulunurlar. Bu ise kişilerarası düşmanlıkları, çatışmaları azaltacak ve güveni teşvik edecek; birbirinden bağımsız görevlerde bireylerin koordinasyonuna, iletişime ve işbirliğine olumlu yansiyacaktır. Örgüte atfedilen sıradışı bir bağlılık, örgütteki diğer çalışanlara da rol model olarak onları da bu yönde davranmaya motive edebilir. Söz edilen olumlu iklim bireysel seviyeden grup seviyesine ve ardından örgüt geneline yayılacaktır. Bağlamsal performansın örgütsel bağlamda bir diğer katkısı bireyin olumlu örgütsel davranışlara yönelik hazırbulunuşluğunu artırmasıdır. Bağlamsal davranışlar örgütün maddi kaynaklarına da olumlu yansiyabilir. Örneğin, çalışanın kişisel kaynaklarını kullanarak örgütsel işlerde kullanılması (belirli bir görev için şahsi aracını kullanma) veya örgütün fiziksel kaynaklarının israfının önüne geçilmesi (ofisten ayrılırken ışıkları söndürme) gibi davranışlar örgütsel amaçlara olumlu katkı sunabilir. Scotter'a (2000) göre bağlamsal performans çalışan açısından bireysel olarak da bir takım içerimler barındırmaktadır. Daha yardımsever, daha işbirlikçi ve daha takım çalışması yönelimli çalışanların, diğer bir ifade ile bağlamsal performans düzeyleri daha yüksek olanların, performans değerlendirmelerinde daha etkili olarak görülmeleri olasılığı vardır. Nitekim alan yazında bağlamsal performansın genel performans değerlendirmelerindeki önemine işaret eden bulgular mevcuttur (Johnson, 2001; Rotundo ve Sackett, 2002). Bağlamsal performans bir yandan çalışanın üstlerinden olumlu dönüt alma ihtimalini ve çalışanın örgütte kalmasına yönelik teşviği artırırken (Johnson, 2001; Scotter, 2000) diğer yandan terfi olasılığına da olumlu yansımaktadır (Jawahar ve Ferris, 2011; Scotter, 2000). Sonuç olarak, bağlamsal performans düzeyi yüksek çalışanların iş doyumlarının ve örgütsel bağlılıklarının daha yüksek işten ayrılma niyetlerinin ise daha düşük olması beklenir (Scotter, 2000). Öte yandan, Scotter ve diğerleri (2000) yürütmüş oldukları boylamsal çalışmada bağlamsal performansın çalışanların kariyer gelişimlerinde ve informal ödüllere erişimlerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Alan yazında bağlamsal performans profesyonel öğrenme topluluğu ve psikolojik sahiplenme (Ekinci, 2018); kişilik ve pozitif duygusallık (Harmancı, 2018); örgütsel adalet (Sherwani, 2018); kişilik, öz-yeterlilik ve izlenim yönetimi (Delgado-Rodríguez, Hernández-Fernaud, Rosales, Díaz-Vilela, Isla-Díaz ve Díaz-Cabrera, 2018); kişilik ve iş doyumunu (Aslan ve Yıldırım, 2017); babacan liderlik, yatay/dikey,

bireyci ve kolektivist eğilimler (Yener ve Arslan, 2017); çalışma ortamının özellikleri (Akca ve Yurtçu, 2017); duygusal zeka (Mshellia, Malachy, Sabo ve Abdissamad, 2016); örgütsel bağlılık (Franco ve Franco, 2017); dönüşümcü liderlik ve duygusal bağlılık (Pradhan ve Pradhan, 2015); duygusal yetenek (Aykan, 2014); duygu düzenleme stratejileri (Wu, Chen ve Li, 2014); iş doyumunu (Bağcı, 2014); psikolojik sermaye (Polatçı, 2014); denetim odağı (Asiedu-Appiah ve Addai, 2014); örgüt kimliğinin gücü, algılanan örgütsel prestij, kişi örgüt uyumu (Öcel, 2013); güçlendirme (Hamidizadeh, Baramond ve Latifi, 2012); psikolojik sermaye (Guo, 2011); örgüt kültürü (Xu, 2011); duygusal tükenme (Ünlü ve Yürür, 2011); duygusal zeka ve duygusal emek (Onay, 2011); kişilik ve arkadaşlık ağları (Lee, Yang ve Van, 2010); pozitif ve negatif duygusallık (Doğan ve Özdevecioğlu, 2009); örgütsel bağlılık (Cichy, Cha ve Kim, 2009); algılanan örgütsel destek, lider üye etkileşimi ve vazifeşinaslık (Jawahar ve Carr, 2006); ırksal kimlik ve özgüven (Harris, 2003); değişim öz-yeterliliği, belirsizliğe tolerans, başa çıkma stratejileri (White, 2003); duygusal zeka, iş doyumunu ve deneyim odağı yönelimi (Busso, 2003); uzlaşmacılık ve örgüt politikaları (Witt ve diğerleri, 2002); iş tutumları (Ford, 2001); kişilerarası özellikler ve örgütsel vatandaşlık iklimi (Abod, 2001); durumsal ve yönelimsel etmenler (Beatty, 2000); beş büyük kişilik özelliği (Hense, 2000); kişi örgüt uyumu ve paylaşılan değerler (Goodman ve Svyantek, 1999) gibi örgütsel davranışlarla ilişkilendirilmiş olması yönüyle de dikkate değer bir kavram olarak göze çarpmaktadır.

Coleman ve Borman (2000) bağlamsal performans alanının örgütsel vatandaşlık (Organ, 1990), prososyal davranışlar (Brief ve Motowildo, 1986), örgütsel sorumluluk, sivil erdem, centilmenlik ve örgütsel nezaket (Organ, 1990), ekstra rol performansı (Van Dyne ve LePine, 1998) gibi kavramlar ile kastedilen davranışları kapsadığını belirtmektedir. Ayrıca bağlamsal performans kavramı ile eş anlamlı olarak Borman ve diğerleri (2001) ve Coleman ve Borman (2000) “vatandaşlık performansı” kavramını tercih etmiştir. Alan yazında bağlamsal performans kavramı ile karşılıklı veya benzer anlamda kullanılan bir diğer kavram ise “örgütsel vatandaşlık”tır. (Bott, ve diğerleri, 2003; Braun, 1996; Coleman ve Borman, 2000; Harris, 2003; Busso, 2003; Jawahar ve Carr, 2006; Johari ve Yahya, 2009; Öcel, 2013; Robbins ve Judge, 2012; Sonnentag ve Frese, 2002). Bu bağlamda, Motowildo (2000) iki kavrama ilişkin temel

hususlara açıklık getirmeyi amaçlamıştır. Buna göre iki kavram benzer davranış kalıplarına atıfta bulunuyormuş gibi görünse de aralarında bir ayrım yapmayı gerektirecek çağrışımları da barındırmaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışı iş doyumunun davranışsal çıktıları olarak değerlendirilmekte ve söz konusu davranışların örgütsel etkililik açısından önemli içerimleri barındırdığı düşünülmektedir. Ayrıca bu davranışlar yöneticilerin çalışanların sergilemelerini istedikleri ancak bu yönde bir zorlama yapamayacakları davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bağlamsal performans kavramının altında yatan temel düşünce ise farklı bir kaynaktan beslenmektedir. İnsan kaynakları uygulamaları daha çok performansın “görev” boyutu ile ilgilenmekte ancak bu durum önemli bir boyutun ihmal edilmesi anlamına gelmekteydi. Bu davranışlar örgütün teknik özünün yürütüldüğü psikolojik ve sosyal ortamı destekleyen bağlamsal performans davranışlarıdır. Bu açıdan örgütsel vatandaşlık kavramı “İş doyumunu örgütsel etkililik açısından önemli bireysel davranışları nasıl etkilemektedir?” ve “Yöneticilerin çalışanlardan bekledikleri ancak onları sergilemeye zorlayamadıkları davranışlar nelerdir?” sorularına cevap olarak doğmuştur. Öte yandan, bağlamsal performans kavramı “Personel seçimi araştırmaları ve uygulamaları hangi performans alanını ihmal etmektedir?” ve “İhmal edilen bu performans alanı odaklanılan performans alanından (görev performansı) ne yönüyle farklıdır?” sorularına cevaben ortaya çıkmıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışları örgütün resmi ödül sistemi tarafından tanınmayan ve örgütsel etkililiğe katkı sunan isteğe bağlı davranışlar olarak tanımlanırken; bağlamsal performansın tanımlanmasında “görev dışı” kavramına odaklanılmaktadır.

Scotter ve Motowidlo (1996) bağlamsal performansı tanımlayan belirli davranış unsurlarını ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada kavrama yönelik iki yönlü bir sınıflandırma yapmıştır. Birincisi, işbirliği, ilgi ve yardımlaşma gibi iş arkadaşlarına destek sunan eylemleri içeren “kişilerarası kolaylaştırma”; diğeri ise sıkı çalışma, sorumluluk alma ve örgütsel amaçları destekleyen kurallara uyma gibi kişisel disiplinli ve motive eylemleri içeren “kendini işe adama” boyutudur. Tablo 2.3’te görüldüğü gibi Borman ve Motowidlo (1997) daha kapsamlı bir taksonomi ile bağlamsal performans davranışlarını açıklama yoluna gitmiştir. Önerilen taksonomi üç farklı kavrama dayanmaktadır. Birincisi, özgecilik ve uyum faktörlerinden oluşan örgütsel vatandaşlık davranışı; ikincisi ise, davranışın yöneltildiği birey veya grubun refahını artırmayı

amaçlayan prososyal davranışlardır. Üçüncü kavram örgütlerin teknik özünün dışında kalan ancak etkililik doğrultusunda gerekli görülen davranışların genelidir.

Tablo 2.3. Borman ve Motowildo'nun bağlamsal performans taksonomisi

Boyut	Gösterge
Görev ve etkinliklerine yönelik sürekli heves ve ekstra çaba	Azım ve sorumluluk; ekstra gayret
Görev tanımı dışındaki etkinliklere gönüllülük	Örgütsel gelişim adına öneriler sunma; girişimci olma ve ekstra sorumluluk üstlenme; yapıcı öneriler sunma ve kişisel gelişime önem verme
Diğerlerine yardım etme ve işbirliği	İş arkadaşlarına yardım etme / destek olma; nezaket; centilmenlik; diğerkâmlık; müşterilere yardım etme
Örgütsel kuralları ve izlekleri takip etme	Emir ve düzenlemelere uyma / otoriteye saygı gösterme; örgütsel politika ve değerlere uyum sergileme; sorumluluk; medeni erdem; sorumlulukları zamanında yerine getirme
Örgütsel amaçları onaylama, destekleme ve savunma	Örgütsel sadakat; bölüm hedeflerine ilgi gösterme; zor zamanlarda örgütte kalma ve örgütü olumlu temsil etme; örgütü koruma

Bağlamsal performansın kavramsal organizasyonu doğrultusunda diğer bir önemli çalışma ise Coleman ve Borman (2000) tarafından yürütülmüştür. “Vatandaşlık performansı” kavramını kullanan araştırmacılar, farklı araştırmalardan derledikleri 27 performans göstergesini kümeleme analizi yöntemi ile boyutlandırmışlardır. Buna göre, kişiler arası vatandaşlık performansı, örgütsel vatandaşlık performansı ve işe/göreve bağlılık olmak üzere üç küme belirlenmiştir. Kişilerarası vatandaşlık, kişilerarası özgecilik ve kişilerarası bağlılık olmak üzere iki alt küme; örgütsel vatandaşlık performansı ise örgütsel sadakat ve örgütsel uyum olmak üzere iki alt küme ayrılmıştır. Kısa bir süre sonra Borman ve diğerleri (2001) önerilen modeli revize ederek “kişisel destek”, “örgütsel destek” ve “vazifeşinaslık girişi” boyutları olarak yeniden düzenlemişlerdir. Öte yandan, kavrama yönelik boyutlandırma çabaları büyük ölçüde yukarıda verilen çalışmalar ekseninde devam etmiştir. Hense (2000) bağlamsal performansı işbirliği, dürüstlük, uyum yeteneği, güvenilirlik, girişim, gayret ve verimlilik olarak yedi boyut ile açıklamıştır. Sonnentag ve Frese (2002) ise bağlamsal performans davranışlarını örgütün mevcut sorunsuz işleyişini sürdürmeye yönelik “istikrar davranışları” ve örgütsel prosedür ile süreçleri iyileştirmeyi veya değiştirmeyi amaçlayan “proaktif davranışlar” olarak gruplandırmıştır. İstikrar davranışları örgütsel vatandaşlığın unsurlarını (özgecilik, vazifeşinaslık, sivil erdem, nezaket ve centilmenlik) içermekte iken; proaktif unsurlar kişisel girişkenlik, sorumluluk alma ve

düşüncelerini dile getirmeyi içermektedir. Jawahar ve Carr (2006) bağlamsal performansa yönelik farklı bir sınıflandırma yapmış; örgüte ve yöneticiye dönük bağlamsal davranışları kapsayan iki boyutlu bir ölçme aracı kullanmışlardır. Örgüte dönük davranışlar meslektaşlara yardımcı olma, bireysel girişim, kişisel çalışkanlık, örgüt menfaatlerine sadakatla bağlılık gibi davranış kalıplarından; yöneticiye yönelik bağlamsal performans ise yönetici yararına sergilenen davranış kalıplarından oluşmaktadır. Koopmans ve diğerleri (2013) ise bağlamsal performansını “kişilerarası” ve “örgütsel” düzeyde olmak üzere iki farklı boyutta ele almıştır. Bağlamsal performansın kişilerarası boyutunda sorumluluk alma, dönütü kabul etme ve dönütten öğrenme, işbirliği ve etkili iletişim gibi davranışlar yer alırken; örgütsel düzeyde bağlamsal performans davranışları ise sorumluluk sahibi olma, müşteri odaklılık, yaratıcılık ve zorlu görevlere gönüllü olmaktır. Aslan ve Yıldırım (2017) ise hemşireler üzerinde yürüttükleri araştırmada geliştirdikleri ölçme aracında iki boyutlu bir bağlamsal performans yapısı ortaya koymuşlardır. Buna göre bağlamsal performans kişisel ve örgütsel boyutta bağlamsal davranışlardan oluşmaktadır.

Günümüzde iş performansının bağlamsal boyutunun önemi çok daha iyi anlaşılmiş ve görev performansı ile arasındaki ayırım git gide azalmıştır. Bağlamsal etkinlikler resmi bir zorunluluk olarak ifadesini bulmakta ya da ima edilmektedir. Bu yüzden, Jawahar ve Ferris (2011) bağlamsal performansını “isteğe bağlı” ve görev performansını “zorunluluk” olarak nitelendirmekten ziyade iş performansının iki ayrı boyutu olarak ifade etmektedir. Görev performansı yürütülen işin küçük bir parçası haline gelmekte ve bağlamsal performansının önemi git gide artmaktadır. Örgütler daha fazla sorumluluk alan, iletişime daha açık ve sürekli gayret sarf eden çalışanlara daha fazla değer vermektedir. Ekstra rol olarak nitelendirilen davranışlar zorunluluk halini almaktadır (Bott ve diğerleri, 2003). Bağlamsal performansa atfedilen değer ve önem örgütsel araştırmaların performansın bu boyutunu daha fazla ele alması gerekliliğini kanıtlar niteliktedir.

Yukarıda ifade edildiği üzere daha önceleri iş performansı görev performansı ile eşdeğer görülmekte iken örgütlerin kendilerini rekabetçi çevre koşullarında bulması ile çalışanlardan beklentiler farklılaşmış ve çalışanların örgütün rekabet avantajına

katma değer katabilmesi için rol ötesi davranışlar göstermesi önemli görülmeğe başlanmıştır. Bu beklenti ise bağlamsal performansı gündeme getirmiş ve iş performansının ikinci bir boyutu tanımlanmıştır. Bununla birlikte özellikle 2000'li yılların beraberinde getirdiği dinamizm ve değişim, karmaşıklaşan örgüt yapıları ve kişilerarası ilişkiler ve küreselleşme ile birlikte örgütsel ortamların barındırdığı farklılıkların artması bir başka performans boyutunu ön plana çıkarmıştır. Çalışanların kendini gösteren bu dinamik ve karmaşık ortama uyumu önemli bir gereklilik halini almıştır. Bu bağlamda, bir sonraki bölümde iş performansının bir diğer boyutu olan uyumsal performansa açıklık getirilmektedir.

2.3.2.3. Uyumsal performans

Örgütlerin gitgide daha fazla belirsizlik ile karşı karşıya kaldığı ve rol tanımlarının gerektirdiği sabit performans gerekliliklerinin daha dinamik ve akışkan hale geldiği algısı bahsi geçen değişim ve belirsizlik ortamı ile başa çıkabilecek performans yeterliliklerini modellemeye yönelik ilgiyi artırmıştır (Campbell, 2012). Yapılan işlerin doğası çok hızlı değiştiğinden, çalışanların yeni beceriler öğrenme ve farklı durumlara uyum sağlama yeteneği örgütlerin amaçlarını edinmesinde önemli bir etmen haline gelmiş (Charbonnier-Voirin, Akremi ve Vandenberghe, 2010) ve “uyumsal performans” (Allworth ve Hesketh, 1999; Pulakos, Schmitt, Dorsey, Arad, Borman ve Hedge, 2002) kavramını da gündeme getirmiştir.

Görev ve bağlamsal performansın iki farklı performans boyutu olarak tanımlanmasının ardından (Borman ve Motovildo, 1993), uyumsal performans ayrı bir performans boyutu olarak ilk kez Allworth ve Hesketh (1999) tarafından tanımlanmıştır. İstikrarlı görev durumlarında bireysel performansların farklılaştığı gibi, dinamik durumlarda da bireyler arasında farklılıklar bulunması olağan bir durumdur. Değişken bir görev ortamında iyi performans sergileyen çalışanların yüksek uyum yeteneğine sahip olduğu söylenebilir (Pine, Colquitt ve Erez, 2000). İçerdikleri görevler ne olursa olsun günümüzde çoğu meslek çok yönlülüğü ve belirsizliğe toleransı gerektirmektedir (Schmitt ve diğerleri, 2003). Ayrıca, dinamik ve değişken ortamda,

sürdürülebilir ve etkin bir işleyişe sahip olmak, uzun dönemli rekabet avantajı elde etmek için örgütlerin yüksek uyumsal performans sergileyen çalışanlara ihtiyacı vardır (Jing ve Yingqian, 2012; Huang, Ryan, Zabel ve Palmer, 2014). Uyumsal performansı yüksek çalışanlar aynı zamanda uyumsal performansı yüksek örgütler anlamına gelmektedir. Uyumsal performans seviyesi yüksek bireyler örgüte değişimi daha iyi yönetme olanağı tanır. Örgüt çalışanlarının değişimi iyi yönetmesi ve örgüt çıkarlarına kullanabilmesi ve değişime tolerans gösterebilmesi örgütsel etkililiğe olumlu yansıyan bir durumdur. Çalışanların uyum performansı örgütün “öğrenen örgüt” olma yolundaki kapasitesini de artıran bir unsur olarak değerlendirilebilir. Sürekli değişen müşteri isteklerini, değerlerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilme adına örgütler uyum performansı yüksek çalışanlara ihtiyaç duymaktadırlar (Dorsey, Cortina ve Luchman, 2010). Ployhart ve Bliese’e (2006) göre teknolojik gelişmeler, kısıtlı ekonomik kaynaklar, bilgi işçiliği ve küreselleşme gibi bir takım çevresel baskılar uyumsal yeteneği gerekli kılmaktadır. Günümüz örgütlerinde işlerin tamamı neredeyse bilgisayar üzerinde yürütülmekte; bu da bilgisayarın olmadığı bir ortamda yetişmiş birçok çalışan için önemli bir uyum gerekliliğini gündeme getirmektedir. Bir diğer husus ise üretimden bilgi odaklı iş ortamına geçilmiş olmasıdır. Böylesi bir dönüşüm ise çalışanların bilgi ve becerilerini sürekli güncellemelerini gerektirmektedir. Ekonomik kaynakların kısıtlı olduğu bir ortamda rekabet avantajı kazanma adına örgütsel düzeyde bir takım uyum gerekliliklerinin söz konusu olması çalışanlara da bireysel olarak aynı baskıyı hissettirmektedir. Son olarak örgütlerin faaliyetlerini yürütmüş oldukları ortamın büyük ölçüde küreselleşmesi beraberinde kültürel ve dil uyum sorununu getirmiştir. Bu bağlamda, uyumsal performansın günümüz örgütleri açısından hayati öneme sahip bir değişken olduğu söylenebilir.

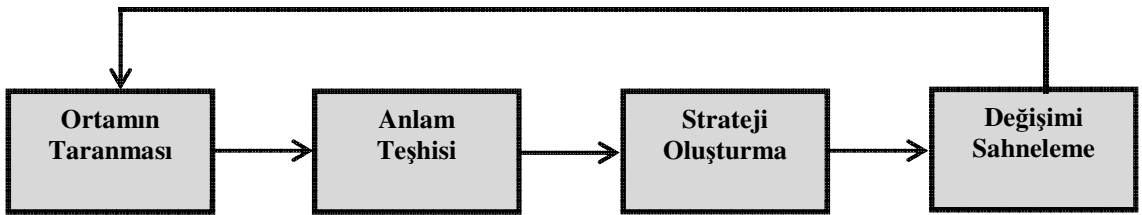
Uyumsal performans için alan yazında uyum yeteneği (Ployhart ve Bliese, 2006; Pulakos, Dorsey ve White, 2006), uyum (Jundt, Shoss ve Huang, 2015), uyumsal uzmanlık (Wetzel, Arment ve Reed, 2015), uyumsal transfer (Kluge, Sauer, Burkolter ve Ritzmann, 2010) ve performans uyumu (Baard, Rench ve Kozlowski, 2013) gibi kavramlar kullanılmakta; söz konusu terimlerin karşılıklı kullanımı ise alan yazında uyumsal performansın tanımlanması hususunda kavram karmaşasına neden olabilmektedir (Jundt ve diğerleri, 2015). İş performansının bir boyutu olarak uyumsal

performans çalışanın yeni oluşan durumlardan kaynaklanan taleplere cevap verebilmek için davranışlarını değiştirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012; Shoss, Witt ve Vera, 2011). Bir başka tanımda ise uyumsal performans çalışanın örgüt sisteminde veya kendi rol tanımında meydana gelen değişimlere uyum sağlayabilme düzeyi olarak ifade edilmektedir (Kishokumar, 2016; Ramawickrama ve diğerleri, 2017). Griffin, Neal ve Parker'a (2007) göre uyumsal performans örgütün bir üyesi olarak çalışanların rollerini etkileyen değişimlerle başa çıkabilme, değişimlere tepki verebilme veya söz konusu değişimleri destekleyebilme derecesidir. Allworth ve Hesketh'e (1999) göre uyumsal performans genel anlamda değişimle başa çıkabilme becerisi sergileme ve iş talepleri farklılaştığında öğrenmeyi bir görevden bir başkasına transfer edebilme becerisi olarak ifade edilebilir. Han ve Williams'a (2008) göre böylesi bir tanımından yola çıkarak başarılı bir şekilde değişimle baş edebilmenin uyumsal performansın kanıtı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda uyumsal performans özellikle karmaşık ve değişken koşullar deneyimleyen örgütlerle ilintili bir kavramdır ve böylesi bir ortamda faaliyetlerini devam ettiren günümüz örgütleri açısından önemi gittikçe artmaktadır (Pulakos ve diğerleri, 2000). Uyumsal performans çalışanın hızlı ve kolay bir şekilde uyum sağlamasını ve belirsizlik durumunda yine aynı şekilde karar vermesini gerektirir (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012). Marlow (2016) uyumsal performansın farklı bir yönüne dikkat çekerek çalışanın sergilemiş olduğu uyumu örgütsel amaçlarla ilintilemesinin önemine vurgu yapmıştır.

Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere, uyumsal performansın tanımlanması amacını güden kavramsal çabalar üç ana başlık altında toplanabilir (Jundt ve diğerleri, 2015). Birincisi, uyumsal performans yapı, teknoloji ve iş görevi gibi faktörlerdeki değişiklikler ile bağlantılı olarak ortaya çıkmaktadır. Uyumsal performans çalışanlar yeni rollerine uyum sağladığında, yeni beceriler edindiğinde veya mevcut iş davranışlarını değiştirdiğinde söz konusudur. İkinci olarak, mevcut performans seviyesini sürdürmeyi veya performans düşüşünü en aza indirmeyi amaçlayan davranış setleri uyumsal performans olarak ele alınabilir. Üçüncü olarak uyumsal performans hem öngörülse (beklenen bir değişim durumuna yönelik yeni davranışlar veya stratejiler öğrenme ve uygulama) hem de reaktif (performans düşüşüne sebebiyet

verebilecek beklenmedik bir değişim durumuna tepki olarak yeni davranışlar veya stratejiler öğrenme ve uygulama) unsurlar içerebilir. İşle ilgili değişiklikler esasen bilişsel/beceri temelli uyumu gerektiren görevlerde gerçekleşebilir. Ancak, örgüt içerisindeki karşılıklı bağımlılıklar çalışanları örgütsel amaçların başarılması doğrultusunda daha kapsamlı kişilerarası veya örgütsel değişimlere uyum sağlamak zorunda bırakabilir.

Uyumsal performans çalışanın mevcut davranışlarında değişiklik yapmasından veya değişen bir ortama uyum sağlama düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Bu ise çalışanın gerçekleşen değişimin farkına varması, değişimi amaçları ile ilintili olarak değerlendirmesi ve amaçların başarılmasına yönelik eylemde bulunması gibi bazı temel düzenleyici işlevler ile meşgul olması durumunda mümkündür (Vohs ve Baumeister, 2004; Akt. Crafaft, 2011). Crafaft (2011) uyumsal performans sürecini çalışanın karmaşık bir ortam ile etkileşim halinde olduğunda ve amaca yönelik izlenen yolu değiştirmesini gerektirecek kadar önemli bir değişimi farketdiğinde gerçekleşen öz-düzenleyici bir süreç olarak nitelendirmektedir. Ely, Zaccaro ve Conjar (2009) lider uyum sürecini tanımladıkları dört aşamadan bahsetmektedir. Bunlar örgüt ortamının taranması, ortamdaki değişikliklerin anlamının teşhis edilmesi, izlenecek stratejinin belirlenmesi ve harekete geçerek sonuçlarının izlenmesi şeklindedir (Akt. Crafaft, 2011). Söz konusu süreç Şekil 2.15'te resmedilmektedir.



Şekil 2.15. Uyumsal performans süreci (Crafaft, 2011)

Yukarıda verilen tanım ve açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, uyumsal performansın gerektirdiği kabiliyetler kısaca şöyle ifade edilebilir (Dorsey ve diğerleri, 2010):

- ✓ Durumsal farkındalığın sürdürülmesi ve ne zaman bir davranışsal düzenlemenin (proaktif veya reaktif) gerektiğinin farkına varılması,

- ✓ Davranışın daha etkili bir işlevselliğe yol açacak şekilde değiştirilmesi,
- ✓ Söz konusu değişikliğin çıktılarının değerlendirilmesi ve gerekli görüldüğünde arzulanan sonucun elde edilmesi adına daha fazla değişikliğin yapılması.

Uyumsal performansın iki temel unsurdan oluştuğu değerlendirilmektedir. Söz konusu unsurlardan ilki öğrenmenin ve problem çözme becerilerinin uygulanması ile ilintili olan bilişsel unsurdur. Diğer ise değişen iş veya görev gerekliliklerine adaptasyon ile ilintili bilişsel olmayan unsurdur. Bilişsel unsur, değişimle ilişkilendirilen sorunları öngörme ve çözme, değişimle ilgili bilgilere erişim, değişim planlaması gibi sorun odaklı başa çıkma stratejilerinin kullanımı ve yeni öğrenmeleri içermektedir. Öte yandan, bilişsel olmayan unsur bireyin değişimle başa çıkabilme becerisine yönelik güveni, değişimin gerçekleşmesine olanak tanıma yönünde isteklilik, değişime direnç göstermeme, değişime ve değişimin beraberinde getireceği fırsatlara olumlu duygusal tepkiler geliştirme gibi duygusal adaptasyonu gösteren davranışlarla ilgilidir (Allworth ve Hesketh, 1999).

Uyumsal performans amaç ve planları duruma göre düzenleyebilme, yenilikçi fikirler üretme, yeni görev ve teknolojileri öğrenme, diğer grupları veya kültürleri anlama, diğerlerine karşı esnek ve açık fikirli olma, direnç gösterme, olayları hızlı bir şekilde analiz edebilme, sakin kalma ve duruma uygun hareket etme gibi davranış kalıplarını içermektedir (Ramawickrama ve diğerleri, 2017). Pulakos ve diğerleri (2000) uyumsal performansı acil durumlar veya krizlerle ve iş stresi ile başa çıkabilme, sorunları yaratıcı bir şekilde çözme, belirsiz ve tahmin edilemeyen iş durumlarının üstesinden gelme, iş prosedürlerini, teknolojileri ve görevleri öğrenme, kişilerarası, fiziksel ve kültürel uyum olmak üzere sekiz boyutlu bir taksonomi ile açıklamıştır. Söz konusu teorik çerçeve uyumsal performans çalışmaları için temel oluşturmuştur (Pulakos ve diğerleri, 2002; Griffin ve Hesketh, 2003; Griffin ve Hesketh, 2005; Chen, Thomas ve Wallace, 2005; Ployhart ve Bliese, 2006; Pulakos ve diğerleri, 2006; Han ve Williams, 2008; Oolders, Chernyshenko ve Stark, 2008; Stokes, Schneider ve Lyons, 2010; Crowley, 2011; Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012; Lillard, Watts, Frame ve Hein, 2012; Jing ve Yingqian, 2012; Huang ve diğerleri, 2014; Marques, Ramos ve

Currall, 2015; Stanczyk, 2017; Heck, 2018). Tablo 2.4'te Pulakos ve diğerkleri (2000) tarafından önerilen boyutlar ve boyutlara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Tablo 2.4. Uyumsal performans boyutları

Boyut	Gösterge
Acil durumlar veya krizlerle başa çıkma	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Olaylara zamanında müdahale etme, ✓ Seçenekleri hızlıca analiz etme, ✓ Anlık kararlar verme, ✓ Duruma odaklanırken duygusal kontrolü ve nesnelliği sürdürme, ✓ Durumu gerektiği gibi ve uygun bir şekilde ele alma ve bu yönde hızlı harekete geçme.
İş stresi ile başa çıkma	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zorlu koşullar veya ağır iş yükü ile karşı karşıya kaldığında sakinliğini ve soğukkanlılığını koruma, ✓ Beklenmedik haber veya durumlara aşırı tepkiler vermeme, ✓ Diğerklerini suçlamak yerine gayretini yapıcı çözümlere yönlendirerek hayal kırıklıklarını yönetme, ✓ Stresli koşullarda dayanıklılık ve yüksek düzeyli profesyonellik sergileme, ✓ Rehberliğe ihtiyaç duyan kişiler üzerinde sakinleştirici bir etki yaratma.
Yaratıcı problem çözme	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Karmaşık sorun alanlarına yönelik yenilikçi fikirler üretme ve farklı analizler ortaya koyma, ✓ Sorunları farklı yönleri ile ele alarak yeni yaklaşımlar bulma, ✓ İlgisiz gibi görünen enformasyonu duruma uyarlayarak yaratıcı çözümler üretme, ✓ Diğerklerinin gözden kaçırabildiği uzak olasılıkları dikkate alma, ✓ Eldeki parametrelerin dışına çıkarak daha etkili bir yaklaşım arama, ✓ Kaynak yetersizliği durumunda mevcut kaynakları kullanma ve yeni kaynaklar edinme noktasında yenilikçi yöntemler geliştirme.
Belirsiz / tahmin edilemeyen iş durumlarının üstesinden gelme	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gerektiğinde resmin tamamını göremeden dahi etkili adımlar atma, ✓ Tahmin edilemeyen veya beklenmedik durumlarda mevcut mekanizmaları hızlıca ve kolaylıkla değiştirme, ✓ Değişen durumlarla başa çıkabilme adına planları, hedefleri ve eylemleri öncelikli uyarlama, ✓ Dinamik durumlarda hem bireysel olarak hem de diğerkleri için mümkün olan en yoğun odaklanmaya olanak tanıyan yapıları uygulamaya koyma, ✓ Gri durumların üstesinden gelme, ✓ Belirsizlik ve değişkenliklerin işleri aksatmasına izin vermeme.
İş prosedürlerini, teknolojileri ve görevleri öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> ✓ İşini yürütmek için yeni yaklaşımlar ve teknolojiler öğrenmeye hevesli olma, ✓ Bilgi ve becerilerini güncel tutmak için gerekeni yapma, ✓ Yeni yöntemleri veya daha önce yürütülmemiş görevleri hızlı ve yetkinlikle öğrenme, ✓ Yeni iş süreçlerine ve izleklerine uyum sağlama, ✓ İş taleplerindeki değişiklikleri öngörme ve kendisini bu değişikliklere hazırlayacak vazifeleri ve eğitimleri arayarak bunlara katılma, ✓ İş performansı yetersizliklerini iyileştirme noktasında adım atma.

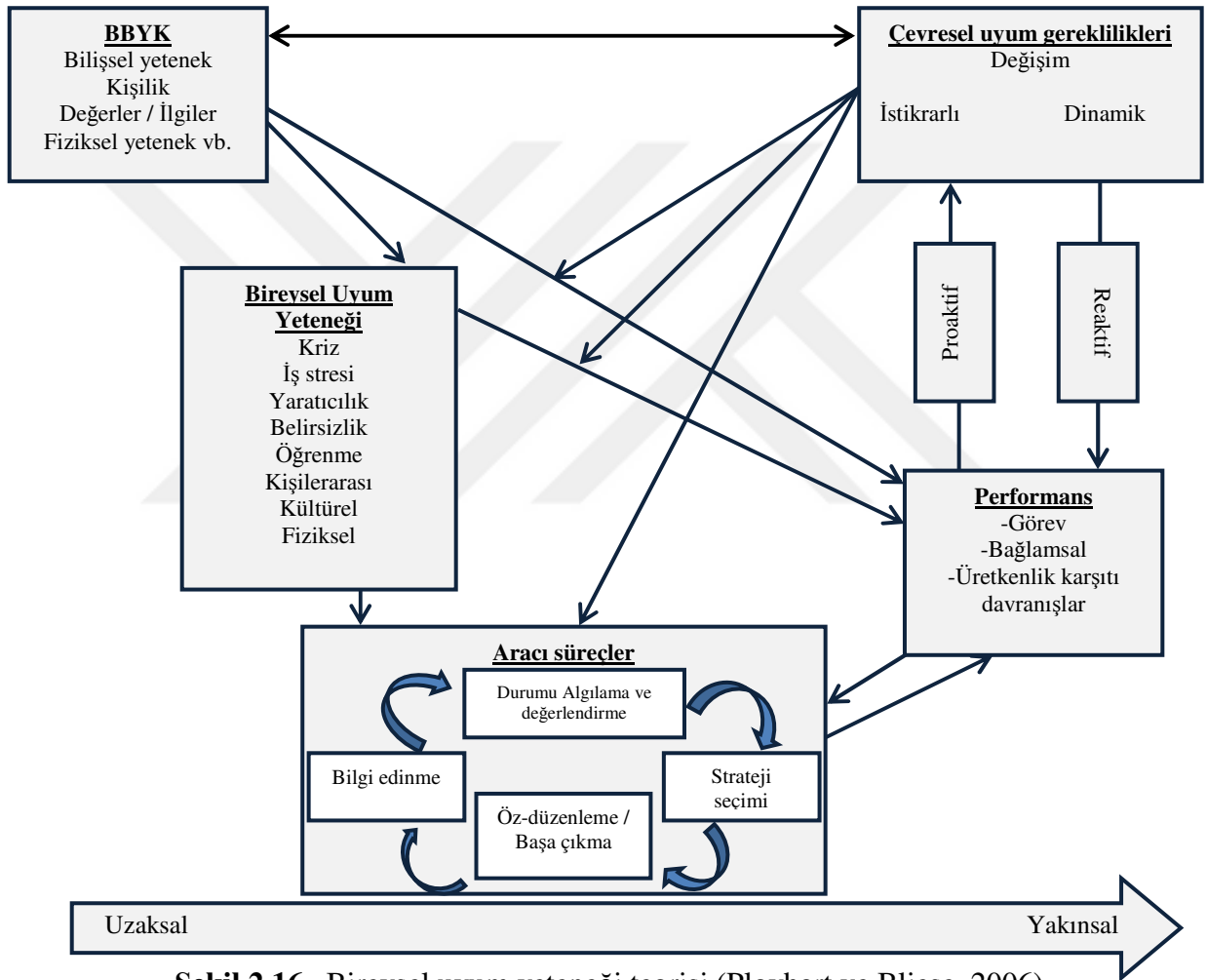
Tablo 2.4 (devamı). Uyumsal performans boyutları

Boyut	Gösterge
Kişiler arası uyum sergileme	<ul style="list-style-type: none"> ✓ İlişkilerde esnek ve açık görüşlü olma, ✓ Diğerlerinin fikirlerini ve bakış açılarını dinleme ve dikkate alma; gerektiğinde kendini fikrini değiştirme, ✓ İşle ilgili dönüte açık olma ve dönütü kabul etme, ✓ Farklı kişiliklerle uyumlu çalışma ve etkili ilişkiler geliştirme, ✓ Diğerlerinin davranışlarını anlama ve onları ikna etme veya etkileme amacıyla davranışlarını değiştirme.
Kültürel uyum sergileme	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Farklı kültürlerin, örgütlerin ve grupların değerlerini, ihtiyaçlarını, iklimlerini, yönelimlerini anlamak ve öğrenmek için adım atma, ✓ Farklı değerler, gelenekler ve kültürler ile bütünleşme ve bunlardan hoşnut olma, ✓ Diğerlerinin değerlerine ve geleneklerine saygı göstermek veya uyum sağlamak için davranışlarını veya görünüşünü isteyerek adapte etme, ✓ Diğer gruplar, örgütler ve kültürlerle olumlu ilişkiler sürdürmek için yaklaşımlarını gözden geçirme
Fiziksel ortama uyum sergileme	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aşırı kirlilik, soğuk, nem, sıcaklık gibi zorlu çevresel durumlara uyum ✓ Yorucu ve zahmetli görevleri tamamlamaya kendini yönlendirme ✓ Fiziksel görevleri yerine getirmek için yetkin olma

Pulakos ve diğerleri (2002) yürüttükleri çalışmada söz konusu çerçeveyi destekleyen bulgulara ulaşmıştır. Öte yandan, Griffin ve Hesketh (2003) ise önerilen bu taksonomiye sadeleştirilmiş ve uyumsal performansı proaktif davranış, reaktif davranış ve tolerans olmak üzere üç boyutlu bir model ile açıklanmıştır. Griffin ve diğerleri (2007) yapmış oldukları sınıflandırmada uyum yeteneğinin farklı seviyelerine vurgu yaparak uyumsal performansı bireysel görev uyum yeteneği, takım üyeliği uyum yeteneği ve örgütsel üyelik uyum yeteneği olarak ifade etmiştir. Bireysel görev uyum yeteneği çalışanların bireysel olarak rollerini etkileyen değişkenlere ne ölçüde cevap verebildiği veya bu değişiklikleri ne ölçüde destekleyebildiğidir. Takım ve örgüt üyeliği uyum yeteneği ise bu düzeylerdeki değişiklikler ile başa çıkabilmeyi ifade etmektedir. Fu (2010) uyumsal performansın yenilikçi iş metotları, kişilerarası ortama uyum yeteneği, araştırma uyum yeteneği ve stres veya acil durumlarda uyum yeteneği olarak boyutlandırılabilirliğini belirtmektedir. Samale (2016) ise uyumsal performansı ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçladığı çalışmada Ployhart ve Bliese (2006) ve Lillard ve diğerleri (2012) tarafından önerilen modelleri birleştirerek 10 boyutlu bir ölçek geliştirmiştir. Buna göre uyumsal performansın boyutları proaktif öğrenme, uygulamalı yaratıcılık, duygusal kontrol, kültürel uyum yeteneği, belirsiz ve öngörülemeyen iş durumları ile başa çıkma, kriz durumlarında uyum yeteneği, eleştiriye açıklık, duygusal duyarlılık, fiziksel uyum yeteneği, diğerlerinin fikirlerine açıklık ve esnekliktir.

Pradhan, Jena ve Singh (2017) uyumsal performansı etkileyen unsurları iki ana başlık altında toplamıştır. Bunlar; kapasite, kişilik, yetenek, ilgi ve çok yönlülük gibi bireysel; iş ortamından kaynaklanan zorluklar, kültürlerarası yapılar, yeni görev ve teknoloji, örgütsel normların sindirilmesi gibi örgütsel unsurlardır. Jundt ve diğerleri (2015) ise yürütmüş oldukları alan yazın taramasında uyumsal performansın öncüllerini yakınsal ve uzaksal etmenler olmak üzere iki ana başlık altında toplamıştır. Uzaksal öngörücüler bireysel farklılıklar (bilişsel yetenek, sorumluluk, duygusal kararlılık, amaç yönelimi), hizmetiçi eğitim teknikleri ve öğrenme stratejileri (hata yönetimi eğitimi, uyumsal rehberlik, açılımlayıcı öğrenme), iş/görev ve durumsal etmenler (lider desteği, dönüşümsel liderlik) olarak ifade edilirken; yakınsal öngörücüler ise motivasyon ve öz-düzenleme (öz yeterlilik, üst biliş) ve bilişsel süreçler ve davranışsal stratejiler (deklaratif bilgi, bilgi yapısı bütünlüğü ve uyumsal deneyim) olarak ifade edilmiştir. Uyumsal performansı değişen görev durumlarında çalışanın iyi performans sergileyebilme düzeyi olarak nitelendiren Ployhart ve Bliese (2006), uyumsallığın öncülleri olarak bilgi, beceri, yetenek ve ilgili diğer kişisel özelliklerini (BBYK) sıralamaktadır. Önerilen modelde uyumsallık ise Pulakos ve diğerleri (2000) tarafından önerilen taksonomi ile açıklanmaktadır. Ployhart ve Bliese (2006) uzaksal-yakınsal değişkenler içeren bir süreç yaklaşımı ile BBYK, uyum yeteneği, yakınsal düzenleyici süreçler ve performansı içeren bir model ortaya koymuştur. Uzaksal öngörücü yapılar daha istikrarlı ve özellik benzeri iken; yakınsal öngörücü yapılar daha değişken ve duruma özgüdür. Bu yüzden, modelde en uzaksal BBYK'lar bilişsel yetenek, kişilik, ilgi / değerler ve fiziksel yeteneği içermektedir. BBYK'lar durumsal etmenlerden çok fazla etkilenmez ve nispeten daha istikrarlıdır. Ayrıca deneyim yolu ile hemen değişmezler. Diğer tarafta ise öz-düzenleme ve strateji seçimi gibi yakınsal aracı süreçler yer almaktadır. Bu yakınsal aracı süreçler dinamik bir yapıda olup durumsal etmenlerden daha fazla etkilenmekte; zamana ve duruma göre daha fazla değişkenlik sergilemektedir. Genel bir kural olarak, yakınsal yapıların performans ile ilişkisi uzaksal yapılar ile karşılaştırıldığında daha güçlüdür. Bununla birlikte, uzaksal yapılar yakınsal yapılar ve süreçler aracılığı ile performansı etkilemektedir. Bu yönüyle teori bir süreç teorisi. Modelde BBYK'ların uyum yeteneği bireysel farklılıkların tek ve dolaysız belirleyicisi olduğu öngörülmektedir. Bu durum B-UYUM (I-ADAPT) teorisinde bireysel uyumsallığın performansın bir ölçütü olmadığı ancak belirli durumlarda

performans için BBYK'ların gerekli olduğu tanımlaması ile tutarlıdır. BBYK'lar ile karşılaştırıldığında performans belirleyicisi olma açısından daha az uzaksal olan ve dolaysız olarak BBYK'lar tarafından belirlenen uyum yeteneği oldukça istikrarlıdır ve özellik benzeridir. Bununla birlikte, BBYK'lar ile kıyaslandığında uyum yeteneği belirli bir ölçüde değiştirilebilir ve öğrenilebilir. Şekil 2.16'da teori bağlamında ortaya konulan ilişkiler resmedilmektedir.



Şekil 2.16. Bireysel uyum yeteneği teorisi (Ployhart ve Bliese, 2006)

Pulakos ve diğerleri (2006) uyumsal performansın öncüllerini ve bu öncüllerin Pulakos ve diğerleri (2000) tarafından ortaya konan kuramsal çerçeve kapsamındaki boyutlarla olası ilişkilerini belirlemek amacıyla detaylı bir alan yazın taraması yürütmüştür. Yapılan alan yazın taramasında sadece bireysel farklılıklar değil aynı zamanda sosyal, psikolojik, bilişsel ve diğer alanlar ele alınarak uyum yeteneğinin

belirleyicisi olabilecek önemli göstergelerin tanımlanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, uyum yeteneğinin temelini oluşturan bilişsel ve bilişsel olmayan bir takım yapılar belirlenmiştir. Aşağıda tablolarda öncelikle öncüller tanımlanmış daha sonra bu öncüllerin uyum performansı boyutları ile ilişkisi sunulmuştur. Tablo 2.5.'te Pulakos ve diğerleri (2006) tarafından ortaya konan uyumsal performans öncülleri ve bu öncüllere yönelik tanımlamalar yer almaktadır.

Tablo 2.5. Uyumsal performans öncüllerine ilişkin tanımlar ve tanımlamalar

Öncül	Tanım
Bilişsel yetenek	Dili anlama ve kullanma yeteneği,
Uygulamalı zeka	Tam olarak tanımlanmamış durumları çözme, bilgiyi söz konusu durumlara ve gündelik sorunlara uygulama,
Özgünlük	Verilen bir durum veya konu hakkında sıradışı ve akla uygun fikirler öne sürebilme becerisi; sorunların çözümüne yaratıcı çözümler üretme,
Alana özgü bilgi	Uyum boyutlarından herhangi birini kolaylaştıran belirli bir alan içeriğine dair bilgi,
Açıklık	Yeni çevre ve olaylara karşı duyarlı olma; açık fikirli ve meraklı; ilgi alanı geniş,
Bilişsel esneklik	Değişimi gelişim için bir meydan okuma veya fırsat olarak algılama,
Duygusal istikrar	Hayal kırıklıkları yaşadığında, güçlükler veya stresli durumlar ile karşılaştığında sağduyu lu, soğukkanlı ve sakin kalma,
İşbirliği	Ortak bir amaç doğrultusunda diğerleri ile etkin bir şekilde çalışma; grup amaçlarını gerçekleştirmek için isteklilik sergileme ve gayret sarfetme; yapıcı ilişkiler geliştirme,
Başarı motivasyonu	Belirli görevlerde kendinden beklenmedik şekilde maharet gösterme ve çıktılara ulaşmak için hevesli olma; zorlu ve zorlayıcı hedefler belirleme ve bu doğrultuda sıkı çalışma; başarıya dürtüsü sergileme,
Sosyallik	Sosyal durumlarda kendini rahat hissetme; dışadönük; yeni insanlarla tanışmaktan hoşlanma,
Sosyal zekâ	Duruma uygun sosyal davranışları anlama; diğerlerinin motivasyonlarını, davranışlarını ve duygularını anlama ve ona göre davranma; kişilerarası sorunlara çözüm bulma.

Aşağıdaki Tablo 2.6'da ise bu öncüllerin Pulakos ve diğerleri (2000)'in önermiş olduğu uyumsal performans boyutları ile ilişkileri yer almaktadır. Tablodan anlaşılacağı üzere bazı özellikler birçok uyumsal performans boyutu ile ilişkilendirilirken; diğerleri ise sadece birkaç boyut ile ilişkilendirilmiştir. Belirli bireysel farklılıklar ve uyumsal performans boyutları arasındaki ilişkiler dikkate alındığında; uzman görüşleri, genel olarak, alan yazın temelli öngörülerini destekler niteliktedir. Bilişsel olmayan öncüller (duygusal istikrar, açıklık vb.) ve bilişsel esneklik fiziksel uyum boyutu hariç birçok uyumsal performans boyutunu yordamaktadır. Diğer bütün öncül yapıların sadece bazı uyum yeteneği boyutları ile ilgili olduğu bulunmuştur. Ayrıca beklendiği gibi, bilişsel yeteneğin bilişsel yönlü uyumsal performans boyutları

(yeni görevlerin ve teknolojilerin öğrenilmesi, yaratıcı problem çözme) ile ilgili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, kişisel öngörücülerin sadece (işbirliği, sosyallik ve sosyal zeka) kişilerarası uyum performansı boyutları ile ilgili olduğu görülmektedir. Son olarak fiziksel öngörücüler ise fiziksel uyum performansı boyutu ile ilgilidir. Bütün öngörücüler az veya çok bir performans boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Tablo 2.6. Öncüller ve uyumsal performans boyutları arasındaki bağlantılar

Öncül	Uyumsal performans göstergeleri							
	A	B	C	D	E	F	G	H
Bilişsel yetenek	○		●		○			
Uygulamalı zeka	●		●	○	○			
Özgünlük			●	○				
Duygusal istikrar	●	●		○		○	○	
Açıklık			○	●	●	●	●	
Bilişsel esneklik			○	●	●	○	○	
Başarı motivasyonu			○		●			
İşbirliği						●	●	
Sosyallik						●	○	
Sosyal zeka						●	●	
Fiziksel zeka								●

Not: (○) simgesi uzman değerlendirmesi sonucunda öncül / uyumsal performans boyutu arasındaki ilişkide 6 üzerinden ortamala 2.5 ile 3.5 puanı; (●) simgesi ise uzman değerlendirmesi sonucunda 6 üzerinden 3.5 üzeri puanı ifade etmektedir. Uyumsal performans boyutları (A) acil durumlar veya krizlerle başa çıkma; (B) iş stresi ile başa çıkma; (C) yaratıcı problem çözme; (D) belirsiz ve tahmin edilemeyen iş durumlarının üstesinden gelme; (E) iş prosedürlerini, teknolojileri ve görevleri öğrenme; (F) kişilerarası uyum sergileme; (G) kültürel uyum sergileme; (H) fiziksel ortama uyum sergileme şeklinde kodlanmıştır.

Alan yazında ise uyumsal performansın öğretmenlerin öğretim duygu durumları (Dilekçi, 2018); stres altında karar verme (Poole, 2018); dönüşümcü liderlik (Jing ve Yingqian, 2012; Charbonnier-Voirin ve diğerleri, 2010); iş doyumunu (Calarco, 2016); öz-yeterlilik, bireysel beceri, rol bilgisi, hedef belirleme ve hedefe yönelik çaba (Chen, Thomas ve Wallace, 2005); yenilik iklimi (Charbonnier-Voirin ve diğerleri, 2010; Stanczyk, 2017); kişilik (Huang ve diğerleri, 2014); bilişsel yetenek, sorumluluk ve deneyime açıklık (Pine ve diğerleri, 2000); kültürel zeka ve deneyime açıklık (Oolders ve diğerleri, 2008); lider vizyonu (Griffin, Parker ve Mason, 2010); kişilik, öz-yeterlilik, kültürel uyum, duygu düzenleme ve genel bilişsel yetenek (Stokes, 2004); geçmiş deneyimler, ilgiler ve göreve yönelimli öz yeterlilik (Pulakos ve diğerleri, 2002); özerklik ve sorumluluk (Crowley, 2011); örgütsel yapılar ve öğrenen örgüt (Kanten, Kanten ve Gürlek, 2015); psikolojik iyi oluş (Rowe S. W., 2014); görev performansı (Shoss ve diğerleri, 2011); görev özellikleri ve bilişsel yetenek (Wheeler,

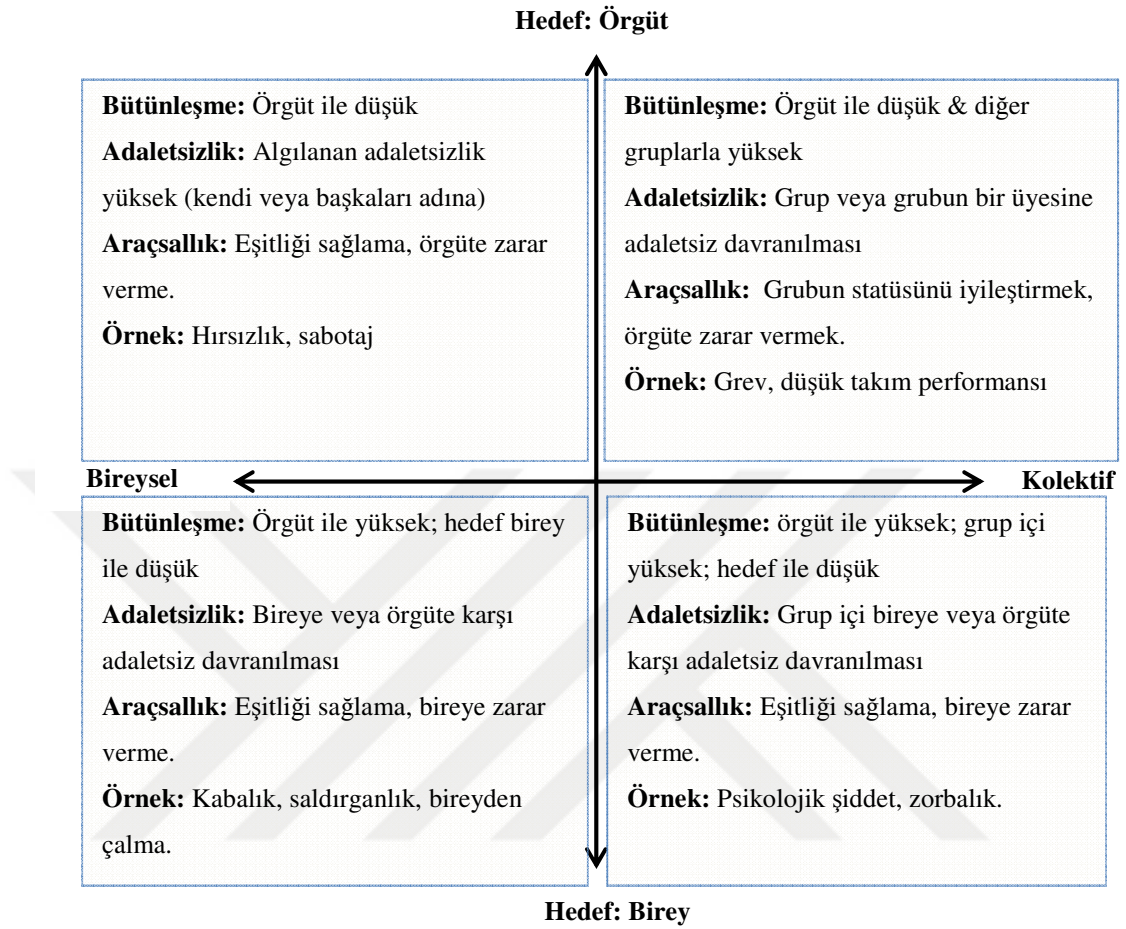
2012); duygusal zeka ve örgütsel öğrenme (Pradhan ve diğerleri, 2017); lider üye etkileşimi ve algılanan örgütsel destek (Sweet, Witt ve Shoss, 2015); işe angaje olma ve sorumluluk (Marlow, 2016); örgütsel kariyer yönetimi (Fu, 2010); hesapverebilirlik (Chang, Atanasov, Patil, Mellers ve Tetlock, 2017); yaş (Niessen, Swarowsky ve Leiz, 2010) ve bireysel farklılıklar (Wang, 2012) gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda uyumsal performansın birçok örgütsel değişken ile ilişkili bir kavram olduğu ve bu yönüyle de örgütsel etkililik açısından büyük önem arz ettiği ifade edilebilir.

Bu bölümde özellikle 21. yüzyıl ile birlikte toplumun bütün alanlarında görülmeye başlanan hızlı ve sürekli değişimin beraberinde getirdiği bir gereklilik olan uyumsal performans ele alınmıştır. Günümüzde çalışanların krizlerle, belirsizliklerle ve örgütsel stresle başa çıkabilmesi, farklı kültürel ve fiziksel koşullara ayak uydurabilmesi ve yaratıcılığını işe koşabilmesi beklenmektedir. Nitekim git gide karmaşıklaşan ve sürekli bir değişim içerisinde olan örgüt ortamlarında etkililiğin ancak bu yolla diğer bir ifade ile yüksek düzeyde uyumsal performans sergileme ile mümkün olduğu değerlendirilebilir.

2.3.2.4. Üretkenlik karşıtı iş davranışları

Örgütlerin hedeflerine ulaşması belirli bir ölçüde çalışanların davranışsal rol seçimlerinin bir işlevidir. Çalışanlar performans gerekliliklerinin ötesinde bir rolü tercih edebildikleri gibi örgüte gizliden veya açıktan açığa zarar verebilen bir rolü de tercih edebilmektedirler (Fox ve Spector, 1999). Çalışanlar ikinci seçeneği tercih ettiklerinde iş performansının diğer bir boyutu üretkenlik karşıtı iş davranışlarından (Cortina ve Luchman, 2013; Koopmans, Bernaards, Hildebrandt, Schaufeli, Vet, ve Beek, 2011; Koopmans ve diğerleri, 2013; Motowidlo, 2003; Motowidlo ve Kell, 2013; Robbins ve Judge, 2012; Rotundo ve Sackett, 2002; Rotundo ve Spector, 2010; Viswesvaran ve Ones, 2000) söz etmek mümkündür. Üretkenlik karşıtı davranışlar anti-sosyal davranışlar (Aquino ve Douglas, 2003; Robinson ve O'Leary-KellySource, 1998) ve işyerinde sapma davranışları (Aleksic ve Vukovic, 2018; Robinson ve Bennett, 1995) olarak da adlandırılmıştır. Rotundo ve Spector (2010) üretkenlik karşıtı iş davranışları

kavramının çalışanlar tarafından sergilenen örgüte ve paydaşlara zarar veren bir dizi davranışlara atıfta bulunan şemsiye bir terim olduğunu ifade etmektedir. Ancak kazara veya çalışanın kontrolü dışında gerçekleşen durumlar bu tür davranışlara dahil edilmeyebilir. Örneğin, çalışan istemli bir şekilde gerekli güvenlik protokollerine uymadığında (güvenlik ekipmanlarını giymemek) gerçekleşmedikçe işyeri kazası veya gayret etmesine rağmen becerileri yetersiz kaldığı için yetersiz performans sergilemesi gibi durumlar üretkenlik karşıtı iş davranışları olarak nitelendirilemez. En genel ifade ile üretkenlik karşıtı iş davranışları örgüte veya örgüt çalışanlarına zarar veren kasıtlı davranışlardır (Fox, Spector ve Miles, 2001; Robbins ve Judge, 2012; Spector, Fox, Penney, Bruursema, Goh ve Kessler, 2006). Bir başka tanımda ise örgütün kendi meşru çıkarlarına aykırı kabul ettiği kasıtlı çalışan davranışları olarak ifade edilmektedir (Chang ve Smithikrai, 2010; Sackett ve Vore, 2001). Campbell (2012) üretkenlik karşıtı davranışları örgütsel amaçlarla ilişkilendirerek, söz konusu davranışları çalışanın örgütsel amaçlar üzerinde olumsuz etkisi olan eylemler ve davranışlar kategorisi olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanımda ise önemli örgütsel normları ihlal eden ve örgütün veya çalışanların veya hem örgütün hem de çalışanların refahını tehdit eden istemli davranışlar olarak ifade edilmektedir (Robinson ve Bennett, 1995; Rotundo ve Sackett, 2002). Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere alan yazında davranışın üretkenlik karşıtı olarak nitelendirilmesi için kasıtlı olması gerektiği üzerinde büyük ölçüde bir fikir birliği olmasına karşın, Chand ve Chand (2014) örgütün veya diğer çalışanların ve çalışanın kendi performansına zarar veren davranışların kasıtlı olmasa da üretkenlik karşıtı kapsamında değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Üretkenlik karşıtı iş davranışlarına farklı bir yönden yaklaşan Kelloway, Francis, Prosser ve Cameron (2010) bu tür davranışların çalışanların örgütten memnuniyetsizliklerini ifade ettikleri veya örgütteki adaletsizlikleri çözmek amacıyla başvurdukları bir protesto şekli olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, örgütsel adaletsizlik algısı, bütünleşme ve araçsallık temelinde bir model geliştirilmiştir. Modele göre üretkenlik karşıtı iş davranışlarının hedefi bireyler veya örgüt olabilir ve davranışlar bireysel veya kolektif olarak sergilenebilir. Ayrıca bütünleşmenin düzeyine göre davranışın hedefi veya araçsallığı da farklılık gösterebilir. Aşağıda Şekil 2.17’de model resmedilmektedir.



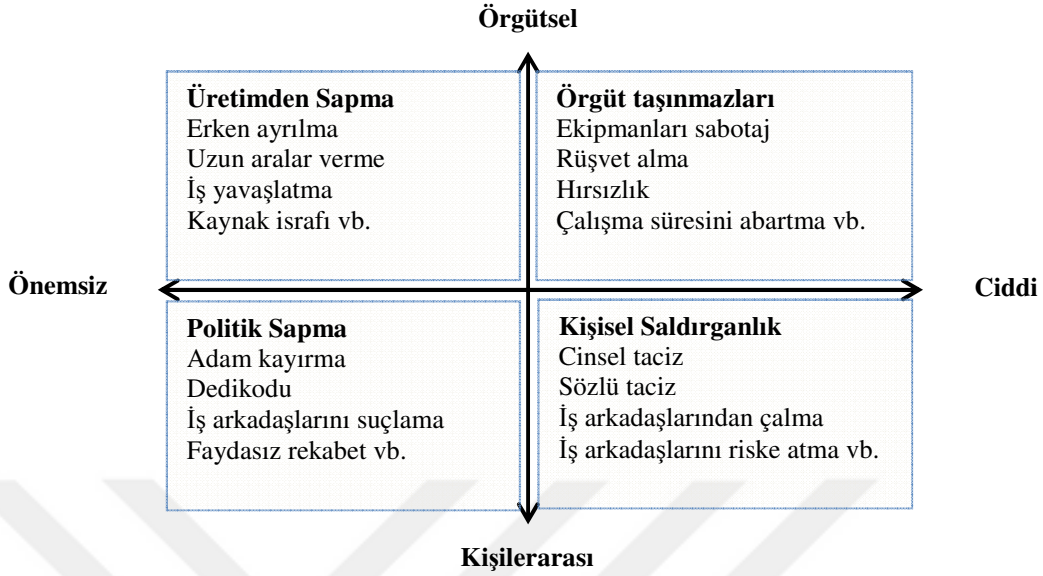
Şekil 2.17. Üretkenlik karşıtı davranışlar modeli (Kelloway ve diğerleri, 2010)

Rana ve Punia (2014) üretkenlik karşıtı davranışların günümüz örgütlerinde oldukça yaygınlaşan bir sorun olduğunu ve örgüt açısından “kanser” olarak nitelendirilebileceğini belirtmektedir. Üretkenlik karşıtı davranışlar örgüt verimliliği ve performansında düşüşe neden olmakta (Chen, Fah ve Jin, 2016); sosyal normlara ve çalışanlara zarar vermekte ve örgütün hedeflerine ulaşmasını olumsuz etkilemektedir (Szeliga-Duchnowska, 2018). Ayrıca örgütün psikolojik iklimini bozucu eğilimleri ve dikkate değer maliyetleri de önemli çıktılar olarak değerlendirilebilir (Chang ve Smithikrai, 2010; Cochran, 2012; Rana ve Punia, 2014; Uche, George ve Abiola, 2017). Rotundo ve Spector (2010) üretkenlik karşıtı davranışların örgüt, paydaşlar, çalışanlar ve örgütün hedef kitlesi açısından çok şiddetli sonuçlar doğurabileceğini belirtmektedir. Bunlar örgüt açısından ekonomik, finansal veya ekonomik olmayan sorunlar;

davranışlara maruz kalanlarda iş doyumunda ve örgütsel bağlılıkta düşüş, adaletsizlik algısı; davranışı sergileyenler açısından performansın olumsuz değerlendirilmesi veya işi kaybetme riski olarak sıralanabilir. Bu bağlamda örgütler ve çalışanlar açısından son derece yıkıcı sonuçlar doğurabilecek bu tarz davranışların azaltılması veya tamamen ortadan kaldırılması büyük önem arz etmektedir. Bu amaçla ise üretkenlik karşıtı iş davranışlarının öncüllerinin/ilişkili olduğu değişkenlerin tanımlanması ve anlaşılması gerekir (Metofe, 2017). Alan yazında; örgütsel kötümserlik ve adaletsizlik (Abdi, Delkhah ve Kheirgoo, 2016); iş etiği (Abdullah ve Halim, 2016); işle ilgili ve örgütsel faktörler (Abdi ve diğerleri, 2016); kişilik özellikleri (Aleksic ve Vukovic, 2018; Ansari, Maleki, Mazraeh ve Arab-Khazaeli, 2013; Chang ve Smithikrai, 2010; Heyde, Miebach ve Kluge, 2014; Sezici, 2015); kimlik tehdidi, bireysel farklılıklar, saldırgan modelleme ve hiyerarşik statü (Aquino ve Douglas, 2003); örgütsel adaletsizlik, agresif davranış algıları, psikolojik güçlendirme, benlik değeri ve sosyal bütünleşme (Bal-Taştan, 2013); örgütsel vatandaşlık (Chang ve Smithikrai, 2010); algılanan örgütsel destek (Chen ve diğerleri, 2016); etik davranışlar, fiziksel-zihinsel sağlık, algılanan stres kaynakları (Chraifa, Titiriga ve Anitei, 2013); duygu durumları (Cochran, 2012); liderlik tarzı ve örgüt kültürü (Doğan ve Deniz, 2017); örgütsel adalet (Cochran, 2012; Malisetty ve Kumari, 2016; Chernyak-Hai ve Tziner, 2014; Demir, Ayas ve Harman, 2018; Fox ve diğerleri, 2001); örgüt iklimi, mesleki statü ve lider-üye etkileşimi (Chernyak-Hai ve Tziner, 2014); örgütsel bağlılık (Demirel, 2009); durumsal engeller, ödül kontrolüne yönelik algı, duygusal yönelim, iş doyumunu ve ceza alma ihtimaline yönelik algı (Fox ve Spector, 1999); iş tutumları (Hammond, 2008); yönetim tarzı (Kanten ve Ülker, 2014); iş-aile çatışması ve istismarcı yönetim (Malisetty ve Kumari, 2016); psikolojik sözleşme (Özdemir ve Demircioğlu, 2015); kişi-örgüt uyumu (Polatçı, Özçalık ve Cindiloğlu, 2014); iş özellikleri (Rahim, Shabudin ve Nasurdin, 2012); örgütsel bağlılık (Ramshida ve Manikandan, 2013); cinsiyet (Szeliga-Duchnowska, 2018); sapkın kişilik özelliği (Wu ve Lebreton, 2011) ve işe yabancılaşma (Yıldız ve Alphan, 2015) gibi değişkenler ile ilişkisi yönüyle de önemli bir örgütsel davranıştır.

1980’li yıllara kadar olan çalışmalar (Altheide, Adler, Adler ve Altheide, 1978; Bensman ve Gerver, 1963; Cressey, 1953; Gouldner, 1954; Henry, 1978; Horning, 1970; Mars, 1973; Robin, 1969, 1970; Roy, 1952, 1959; Taylor ve Walton, 1971) üretkenlik

karşıtı iş davranışlarının hırsızlık, sabotaj ve iş yavaşlatma gibi boyutlarına odaklanmaktaydı (Akt. Gruys ve Sackett, 2003). 1990'lı yılların ortalarına kadar ise üretkenlik karşıtı iş davranışlarının öngörülmesi (Sackett ve Decker, 1979; Sackett ve Harris, 1984; Sackett, Burris ve Callahan, 1989; Sackett ve Wanek, 1996) ve taşınmazlara yönelik davranışlar ve üretimden sapma boyutları (Hollinger ve Clark, 1982, 1983) ön planda tutulmuştur (Akt. Gruys ve Sackett, 2003). Robinson ve Bennett (1995) alanda önemli bir eksikliği farkederek kişilerarası üretkenlik karşıtı davranışları da içeren bir tipoloji önermişlerdir. Buna göre üretkenlik karşıtı iş davranışları iki boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar önemsiz-ciddi ve kişilerarası-örgütsel şeklinde ifade edilmiş; bu iki boyut temelinde, üretkenlik karşıtı iş davranışları üretim, örgüt taşınmazları, politik ve kişisel saldırganlık olmak üzere dört kategoride toplanmıştır (Bkz. Şekil 2.12). Nitekim daha sonra önerilen tipoloji farklı çalışmalarda esas alınmıştır (Bal-Taştan, 2013; Bennett ve Robinson, 2000; Fox ve Spector, 1999; Fox ve diğerleri, 2001; Rahim ve diğerleri, 2012; Rana ve Punia, 2014). Bennett ve Robinson (2000) bütün örgütlere genellenebilir bir ölçme aracı geliştirmeyi hedeflemiştir. Söz konusu çalışmada örgütsel ve kişilerarası sapma boyutlarında toplanan 19 maddelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Kişilerarası sapma davranışları, iş arkadaşları ile dalga geçme, onları inciti sözler sarf etme, etnik/dini veya ırksal yorumlar yapma, iş arkadaşlarına küfür etme ve kaba şakalar yapma, kabalık etme ve iş arkadaşlarını herkesin önünde mahcup etme olarak ifade edilmiştir. Örgütsel sapma boyutunda ise; örgüt taşınmazlarını izinsiz almak, mesai saatlerinde çok fazla hayal kurma veya başka şeyler düşünme, örgüt adına yaptığı harcamaları fazla göstererek harcadığından fazlasını fatura etmek, dinlenme aralarını kabul edilemez şekilde uzatmak, izinsiz işe geç gelmek, çalışma ortamını kirletmek, üstlerinin talimatlarını umursamamak, kasıtlı olarak iş yavaşlatmak, örgütün gizli bilgilerini deşifre etmek, mesai saatlerinde uyuşturucu veya alkol kullanmak, çok az gayret sergilemek ve mesai ücreti alabilmek için gereksiz yere işi uzatmak gibi davranışlar yer almaktadır. Geliştirilen ölçek Kanten ve Ülker (2014) tarafından Türk kültürüne de uyarlanmıştır. Fox ve diğerleri (2001) de örgütsel üretkenliği ve örgütteki diğer çalışanları hedef alan davranışları kapsayan 45 maddelik bir davranış listesi oluşturmuştur.



Şekil 2.18. Üretkenlik karşıtı iş davranışları tipolojisi (Robinson ve Bennett, 1995)

Gruys ve Sackett (2003) ise oldukça kapsamlı bir alanyazın taraması sonucunda 250 davranış belirlemiş; daha sonra bu davranışlar 66'ya düşürülmüş ve bu davranışlar içerikleri temelinde 11 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; hırsızlık ve ilgili davranışlar, örgüt taşınmazlarının tahrip edilmesi, örgütsel enformasyonun kötüye kullanımı, zaman ve örgütsel kaynakların kötüye kullanımı, tedbirsiz davranma, devamsızlık, niteliksiz iş üretme, alkol kullanma, uyuşturucu madde kullanma, uygunsuz sözlü eylemler ve uygunsuz fiziksel eylemlerdir. Wu ve Lebreton (2011) yukarıda bahsedilen 11 boyutu Robinson ve Bennett (1995) tarafından önerilen tipoloji ile harmanlamış ve bu boyutları dört başlık altında toplamıştır. Aşağıda Tablo 2.7'de Wu ve Lebreton (2011) yapmış olduğu sınıflandırma görülmektedir.

Tablo 2.7. Üretkenlik karşıtı iş davranışları boyutunun dördümlü tipolojide toplanması

	Örgütsel	Kişilerarası
Ciddi	Taşınmazlar (A) Taşınmazların tahrip edilmesi	Kişilerarası Saldırganlık (B) Uygunsuz sözlü eylemler Uygunsuz fiziksel eylemler
Önemsiz	Üretimden Sapma (C) Alkol kullanımı Uyuşturucu kullanımı Zaman ve kaynak israfı Devamsızlık Niteliksiz iş Hırsızlık ve ilgili davranışlar	Politik Sapma (D) Enformasyonu kötüye kullanma Tedbirsiz davranışlar

Üretkenlik karşıtı iş davranışlarının boyutlandırılmasına yönelik bir diğer önemli çalışma Spector, Fox, Penney, Bruursema, Goh ve Kessler (2006) tarafından yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda üretkenlik karşıtı iş davranışları suistimal, hırsızlık, üretimden sapma, geri çekilme ve sabotaj olarak boyutlandırılmıştır. Geliştirilen ölçek daha sonra farklı kültürlerle de uyarlanarak birçok çalışmada kullanılmıştır (Barbaranelli, Fida ve Gualandri, 2013; Demir, Ayas ve Harman, 2018; Doğan ve Deniz, 2017; Öcel, 2013; Özdemir ve Demircioğlu, 2015; Rauf ve Farooq, 2014; Sezici, 2015; Polatçı, 2014; Szeliga-Duchnowska, 2018; Uche ve diğerleri, 2017).

Özetle, üretkenlik karşıtı iş davranışlarının kasıtlı ve örgütün çıkarlarına aykırı olduğu söylenebilir. Üretkenlik karşıtı performans ise bir bütün olarak örgüte veya bireylere zarar verme kastı ile belirli bir süre devam ettirilen davranışların beklenen toplam değeri olarak tanımlanabilir. Ancak söz konusu değer olumsuzdur (Motowildo ve Kell, 2013). Bu bağlamda, örgütler açısından böylesi davranışların tanımlanması, anlaşılması ve önlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Performans boyutlarından her biri örgütsel etkililiğin öngörülmesinde kendine özgü bir katkı sağlamaktadır. Örneğin, bir örgütte çalışanlar örgütün teknik özü yönünden istisnai performans sergileyebilir ancak birbirleri ile işbirliği yapma hususunda başarısız olur veya örgütün zor zamanlarında ekstra gayret sarfetme noktasında isteksizlik yaşamaları örgütsel etkililiğe zarar verebilir. Benzer şekilde, uyum performansı olmadan yüksek düzeyli görev performansı durağanlık veya değişen şartlarla başa çıkmada yetersizlik ile sonuçlanabilir. Bu bağlamda, örgütsel etkililiğin optimizasyonu ancak performansın bütün yönleri ile vurgulanması ile mümkün görünmektedir (Schmitt ve diğerleri, 2003). Diğer bir ifade ile çalışan performansının örgütsel amaçları desteklemesi ancak çok yönlü bir performans ile mümkün olabilir.

2.3.3. Öğretmen iş performansı

Günümüz toplumlarının gelişme ve kalkınmasındaki hayati işlevinden dolayı (Fadeyi, Sofoluwe ve Gbadeyan, 2015; Sarraf, Talepas, Rahimianboogar, Mohammadyfar ve Najafi, 2017) gelişmiş ülkeler bütçelerinin büyük bir kısmını

eğitime ayırmaktadır. Eğitim sisteminin başarı sı ise büyük lde sistemin belkemiği olarak nitelendirilebilecek ğretmen performansına bağlıdır (Amin ve diğerleri, 2013; Hanif, 2004; Khan, Shah, Khan ve Gul, 2012). Eğitime yapılan fiziki yatırımların anlamını yitirmemesi adına öğretmenlerin yüksek performans sergilemesi bir zorunluluk olarak değerlendirilebilir (Hanif ve Pervez, 2004). Öğretmenlik mesleğini toplum açısından bir "lütuf" olarak nitelendiren Chamundeswari (2013) bütün eğitim sürecinin öğreten ve öğrenen arasında anlamlı bir etkileşim olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, hem rol model olması açısından hem de ğrenci öğrenmesinde dolaysız ve hayati bir role sahip olduğundan ğretmen performansı çok önemlidir. Cheng ve Tsui'e (1998) göre ğretim sürecinde öğretmenin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal alanlardaki performansı öğrenmeyi doğrudan etkilediği gibi öğrencinin de aynı alanlardaki gelişimini büyük lde belirlemektedir. Jones, Jenkin ve Lord (2006) konuya farklı bir bakış açısı ile yaklaşarak yetersiz ğretmen performansına vurgu yapmıştır. Buna göre yetersiz performans bireysel olarak öğretmenin performans standartlarına ulaşamamasının yanında, öğretmenin etkileşimde olduğu diğer okul paydaşlarını (ğrenci, yardımcı personel vb.) da olumsuz etkilemektedir. Okulun toplum nezdindeki n ve konumu, ğrenci başarı sı, diğer öğretmenlerin performansı, yardımcı personelin ve okul yöneticilerinin performansı yetersiz ğretmen performansından olumsuz etkilenebilir. Hanif (2004) ğretmen performansının yetersiz ve etkisiz olması durumunda bütün eğitim sisteminin temelinden sarsılacağını belirtmektedir. Bu yüzden sistemin iyileştirilmesi noktasında etkili ğretmen performansı bir zorunluluk olarak görülebilir. Ancak en iyi ğretmen performansını tanımlamak oldukça zordur. Bununla birlikte alan yazında ğretmen performansının farklı şekillerde tanımlandığını görmek mümkündür. Selamet, Samsu ve Kamalu (2013) ğretim sürecinde sergilenen davranış tarzını ğretmen iş performansı olarak nitelendirmiştir. Bir başka tanımda ise öğretme ve öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi / iyileştirilmesi için uygun girdileri bir araya getirme becerisi olarak ifade edilmektedir (Okeniyi, 1995; Akt. Amin ve diğerleri, 2013). Bashir, Alias, Saleh ve Halizah (2017) ise performansı öğretmenin ğrenci öğrenmesini ve başarısını artırmak amacıyla tutarlı bir şekilde uygun yöntemleri kullanarak ilgili becerileri ve bilgiyi açığa vurma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Yukarıda verilen tanımların sadece sınıf içerisindeki davranışları kapsadığı veya ğretmen performansını sadece ğretim boyutu ile

irdelediği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleği açısından iş performansı daha geniş bir çerçevede öğretmenin okula kattığı katma değer olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda öğretmen iş performansını sınıf içerisi veya öğretim faaliyetleri ile sınırlamak bu kapsam dışındaki davranışları görmezden gelmek şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda öğretmen performansının öğretmenlerin okulun hedeflerine yönelik yaptıkları katkı olarak ifade edildiği görülmektedir (Özdemir ve Gören, 2017; Özdemir ve Yirmibeş, 2016).

Öğretmen iş performansını etkileyen birçok etmen söz konusudur (Hanif, 2004). Stronge, Tucker ve Hindman (2004; Akt. Çimen, 2015) bu unsurların bilgi-beceri, motivasyon ve çevresel olmak üzere üç ana başlık altında toplanabileceğini belirtmektedir. Nitekim, alan yazında yeterli desteğin olmaması, ücret düşüklüğü, öğrenci disiplinsizliği, sınıf geçme ve değerlendirme sisteminden kaynaklanan sorunlar, kalabalık sınıflar, terfilerdeki adaletsizlikler, okul ortamının güvensizliği, okulun bulunduğu bölge, iş yükü, yönetim zafiyeti, öğretim materyalleri, öğrencilerin fiziksel iyi oluşu, okula ulaşım olanakları, öğretmenin barınma olanakları, öğretmenlik mesleğine yönelik toplumdaki algı, duygusal zeka, öğretmenin bilgisi ve sorumluluk duygusu, araştırmacılık, öğrencinin çalışma alışkanlıkları, dersin yapısı ve iletişim, öğrenci katılımı, sınıf ortamı, iklimi, organizasyonu ve yönetimi, öğretmen morali ve zihinsel iyi oluşu, okul yönetimi ve diğer çalışanlar ile iletişim, kabiliyet, tutum, alanında uzmanlık, öğretim metotları, kişisel özellikler, öğrenci ilişkileri, zihinsel yetenek şeklinde bu başlıklar detaylandırılmıştır (Chamundeswari, 2013; Jinyevu, 2013; Nadeem, Rana, Lone, Maqbool, Naz ve Ali, 2011; Pule, 2015; Usop, Askandar, Langguyuan-Kadtong ve Usop, 2013). Cemaloğlu (2002) ise öğretmenin performans düzeyinin artırılmasında okul yöneticisinin rolüne değinerek okul yöneticisinin bu konudaki yeterliliğinin, bilgi ve becerisinin, kuram-uygulama arasındaki ilişkiyi kurabilme düzeyinin oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Öte yandan alan yazın incelendiğinde öğretmen iş performansının birçok farklı örgütsel davranış ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Uluslararası alan yazında öğretmen performansının okul iklimi (Adejumobi ve Ojikutu, 2013; Adeyemi, 2008; Aladenusi ve Ayodele, 2014; Lena, Werang ve Betaubun, 2015; Raza, 2010; Selamat, Samsu, ve Kamalu, 2013; Werang ve Lena, 2014); okul müdürlerinin liderlik stilleri (Adeyemi, 2011; Wachira,

Gitumu, ve Mbugua, 2017; Werang ve Lena, 2014); üretkenlik karşıtı davranışlar (Aladenusi ve Ayodele, 2014); duygusal zeka (Asrar-ul-Haq, Anwar, ve Hassan, 2017; Mehmood, Qasim, ve Azam, 2013; Mohamad ve Jais, 2016); örgüt atmosferi ve örgütsel bağlılık (Bahremand ve Nazari, 2015); iş doyumu (Chamundeswari, 2013; Hutabarat, 2015; Jinyevu, 2013; Usop ve diğerleri, 2013; Somech ve Drach-Zahavy, 2000); özerklik ve algılanan örgütsel destek (Duyar, Ras ve Pearson, 2015); kolektif ve öz-yeterlilik (Duyar ve diğerleri, 2015; Somech ve Drach-Zahavy, 2000); refah (Fadeyi, Sofoluwe, ve Gbadeyan, 2015; Mazaki, 2014); öz yetkinlik (Hanif, 2004; Radeh ve Mirjafari, 2016); örgüt kültürü (Hutabarat; 2015); motivasyon (Hutabarat, 2015; Inayatullah ve Jehangir, 2012; Kajura, 2015; Shaikh, Saad ve Bhutto, 2012; Zalwango, 2014); iş stresi (Hanif, 2004; Khan, Shah, Khan, ve Gul, 2012; Li, 2009); iş morali (Lena ve diğerleri, 2015); maddi ve manevi teşvikler (Levacic, 2009); bağlanma stilleri (Radeh ve Mirjafari, 2016); cinsiyet ve okul türü (Shalmani ve Praveena, 2013); öğretim liderliği (Sule, 2013); yeterlilik (Xu ve Ye, 2014) ve mesleki zorluklar (Wilson, 2016) ile ilişkilendirilmiştir. Ulusal alan yazında ise örgütsel adalet algısı (Akyüz, 2013; Özdemir, 2017); hizmetkar liderlik (Akyüz, 2012); okul iklimi (Balkar, 2015; Demir, 2008; Dilbaz-Sayın, 2017; Veziroğlu-Çelik, 2014); merkezi sınavlar (Buyruk, 2014); iş doyumu (Büyükgoze ve Özdemir, 2017; Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009; Lovett, 1982; Özdemir ve Yirmibeş, 2016; Yazıcıoğlu, 2010); okul yöneticilerinin davranışları (Cemaloğlu, 2002); lider üye etkileşimi (Cerit, 2012); mekanik okul yapısı ve rol belirsizliği (Cerit, 2015); örgüt kültürü ve dönüşümcü liderlik (Çıpa, 2014); yıldırma (Çınar, 2017); aile işlevleri (Çimen, 2015); algılanan güçlendirme (Çöl, 2008); yenilikçi davranış ve yönetsel değerlerin önem düzeyi (Doğruel, 2013); öğretimde karşılaşılan sorunlar (Dursun, 2003; Özdemir, 2000); çatışma çözme stratejileri (Genç, 2011); liderlik özellikleri (Göğüş, 2014); veli yaklaşımı (Hatipoğlu ve Kavas, 2016); liderlik stilleri ve duygular (Korkmaz, 2005); lider desteği (Özdemir, 2017); psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık (Özdemir ve Gören, 2017); liderlik ekibi uyumu (Özdemir ve Gören, 2017; Özdemir ve Yirmibeş, 2016); okul yöneticilerinin koçluk becerileri (Özoğlu, 2011); toplam kalite yönetimi uygulamaları (Tahtabaş, 2009) ile ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen iş performansını etkileyen birçok farklı değişkenin varlığından söz edilebilir. Bu nedenle de okul yöneticileri ve politika yapıcılar öğretmen performansını değerlendirirken farklı

bakış açıları geliştirebilmeli ve durumsal faktörleri olabildiğince göz önünde bulundurabilmelidir.

Öğretmenler sınıfta veya sınıf dışında öğrenci öğrenmesinden sorumludur. Öğretmenlik dersin planlanmasını, öğretim yöntemlerinden / tekniklerinden ve kaynaklardan etkin bir şekilde yararlanmayı, öğrenci başarısının ölçülmesini, öğrencilere önemli konularda rehberlik ve yönlendirme hizmetinin sunulmasını, öğrencilerin müfredat dışı etkinliklere etkin bir şekilde katılımını sağlamayı içermektedir. Kısacası, öğretmen iş performansı öğretimin yukarıda sayılan bütün yönleri ile ilintili ve bu yönlerin hepsini entegre eden bütüncül bir kavramdır. Sadece sınıf veya okul ile sınırlı olmayıp öğrencinin olduğu bütün ortamları kapsamaktadır (Shaikh ve diğerleri, 2012). Bu bağlamda da öğretmen performansını boyutlandırmak veya belirli boyutlarla sınırlandırmanın oldukça zor olduğu söylenebilir ki alan yazında çok farklı sınıflandırmalarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin; Adeyemi (2008) derse hazırlık, dersin sunumu, öğretimin değerlendirilmesi, bağlılık, müfredat dışı etkinlikler, etkili gözetim ve denetim, öğrenci çalışmalarını izleme, etkili liderlik, motivasyon ve disiplin yeteneği; Ali ve Haider (2017) öğretimsel, mesleki ve kişisel nitelikler; Yusoff, Ali ve Khan (2014) bağlamsal performans (özegecilik ve vazifeşinaslık) ve görev performansı olarak ele almaktadır. Xu ve Ye (2014) ise yükseköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin performansını öğretim, araştırma ve mesleki hizmet olmak üzere üç boyutta ele almış ve her bir boyutu davranış ve çıktı olarak ikiye ayırmıştır. Mehmood, Qasim ve Azam (2013) ise sınıf yönetimi, bireysel farklılıkların dikkate alınması, motivasyonel araçların sürekli kullanımı, öğretim metot ve tarzı, öğrenci sorunlarına çözüm bulma ve sürekli rehberlik sunma şeklinde bir sınıflandırmaya gitmiştir. Somech ve Drach-Zahavy (2000) öğretmenlerin ekstra rol davranışların ele aldıkları çalışmada söz konusu davranışları çalışma arkadaşlarına, okula ve öğrencilere yönelik olmak üzere üçe ayırmıştır. Amin ve diğerleri (2013) öğretim becerileri, yönetim becerileri, disiplin ve düzen ve kişilerarası ilişkiler olmak üzere dört boyutlu bir öğretmen iş performansı yapısı önermiştir. Hanif ve Pervez (2004) yürüttükleri ölçek geliştirme çalışmasında öğretmen iş performansını öğretim becerileri, yönetim becerileri, kişilerarası beceriler ve disiplin / düzen olarak boyutlandırmıştır. Chughtai (2008) işe tutulum ve öğretim görevlilerinin görev performansı arasındaki ilişkiyi ortaya

koymayı amaçladığı çalışmasında görev performansını öğretim becerisi, kişilerarası beceriler, iletişim becerileri, öğrenci danışmanlığı ve kişisel girişim olarak boyutlandırmıştır. Hu, Jiang ve Li (2015) öğretmenler üzerinde yürüttükleri araştırmada bağlamsal performansı mesleki moral, öz-gelişim, düzenli işbirliği ve örgütsel özdeşleşme boyutları ile açıklamışlardır. Görüldüğü üzere uluslararası alan yazında öğretmen performansı çok farklı biçimlerde boyutlandırılmıştır. Ulusal alan yazın tarandığında da benzer bir durum ile karşılaşmak mümkündür. Korkmaz (2005) Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından geliştirilmiş olan 360 derece performans değerlendirme aracını faktör analizine tabi tutmuş ve 10 boyutlu yapıyı istatistiksel olarak doğrulamıştır. Buna göre öğretmen performansı; alan bilgisini eğitim-öğretime yansıtma, planlama ve hazırlık, ders içi etkinlikler, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve ders dışı etkinlikler, okulun genel işleyişine katkı, kişisel özellikler, sınıf yönetimi ve öğrenci iletişimi, son olarak milli eğitimin temel amaç ve ilkelerini gerçekleştirme şeklinde boyutlandırılmıştır. Tosuntaş (2017) ise çeşitli ulusal ve uluslararası belgelerden yararlanarak öğretmen performansını öğrenen ve öğrenme, alan bilgisi, öğretimsel uygulamalar ve mesleki sorumluluk şeklinde boyutlandırmıştır. Demir'e (2008) göre öğretmen performansı alan bilgisi, öğretim ve iletişim becerileri şeklinde boyutlandırılabilir. Dilbaz-Sayın (2017) kapsamlı bir çerçeve oluşturmuş ve öğretmen performansını mesleki gelişim ve öğrenciye değer verme, öğrenme ortamını düzenleme, sınıf içi etkileşim, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlama, çevreyle etkileşim içinde olma ve rol model olma şeklinde boyutlandırmıştır. Yukarıda bahsedilen boyutlardan anlaşılacağı üzere öğretmen performansına yönelik sınıflandırmalar daha çok görev performansı olarak nitelendirilebilecek göstergeler üzerine yoğunlaşmıştır.

Ulusal alan yazında eğitim örgütlerinde iş performansı davranışının ölçülmesinde ağırlıklı olarak Çöl (2008) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış dört maddelik bir ölçme aracı kullanıldığını görmek mümkündür (Argon, Nartgün ve Göksoy, 2013; Balkar, 2015; Özdemir, 2017; Özdemir ve Gören, 2017; Özdemir ve Yirmibeş, 2016; Yazıcıoğlu, 2010). Söz konusu ölçek Sigler ve Pearson'ın (2000) Kirkman ve Rosen'dan (1999) aldığı maddelerden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri aşağıdaki gibidir:

- ✓ Görevlerimi tam zamanında tamamlarım.
- ✓ İş hedeflerime fazlasıyla ulaşıyorum.
- ✓ Sunduğum hizmet kalitesinde standartlara fazlasıyla ulaştığımdan eminim
- ✓ Bir problem gündeme geldiğinde en hızlı şekilde çözüm üretirim.

Daha sonra Şehitoğlu (2010) bu ölçeğe Fuentes, Saez ve Montes (2004) geliştirilen ve Göktaş (2004) tarafından Türkiye kültürüne uyarlanan üç maddeyi ekleyerek yedi maddelik bir ölçme aracı elde etmiştir. Elde edilen ölçek öğretmenlerin iş performansını ölçmek amacıyla Akyüz (2012) tarafından kullanılmıştır. Bununla birlikte, iş performansının boyutları bağlamında kullanılan ölçme araçları da mevcuttur. Örneğin, Ekinci (2018) öğretmenlerin bağlamsal performanslarını (kişilerarası ilişkileri kolaylaştırma ve kendini işe adama) ölçmek amacıyla Motowidlo ve Scotter (1994) tarafından geliştirilen ölçme aracını; Dilekçi (2018) ise Bhat ve Beri (2016) tarafından geliştirilen öğretmen iş performansı ölçeğinin uyumsal performans alt ölçeğini (beklenmedik durumları yönetme, kişilerarası ve kültürel uyum gösterme, problemlerle başa çıkamama) Türkiye kültürüne uyarlamışlardır. Cerit (2012,2015) ise Podsakoff ve MacKenzie (1989)'den uyarladığı beş maddelik performans ölçeğini öğretmenlerin rol performansını ölçmek amacıyla Türkiye kültürüne uyarlamış ve çalışmalarında kullanmıştır. Mevcut çalışmada ise Bhat ve Beri (2016) tarafından benimsenen yaklaşımla öğretmen iş performansı görev, bağlamsal ve uyumsal performans olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Daha önce değinildiği üzere farklı boyutlandırmalar seçilemekle birlikte alan yazında mevcut ölçeklerin öğretmen performansının bireysel ve örgütsel düzeyde güçlü ve zayıf yanlarını belirleyerek öğretimin etkililiğini ve niteliğini artırmaya yönelik bulgular elde etmeye yardımcı olmaları yönüyle (Hanif ve Pervez, 2004) oldukça önemli bir işlev gördüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili bir öğretim faaliyeti yürütme, öğretim tarzı ve niteliği ile öğrencileri memnun etme, sınıf içinde zamanı iyi yönetme ve okul yöneticileri tarafından kendisine verilen görevleri yerine getirme; sınıf disiplinini sağlama, öğrenci başarısını temin etme ve onları motive etme, düzenli ve dakik olma gibi zorunlulukları vardır. Bunun yanında öğretmenin öğrenciler, veliler ve meslektaşları ile iyi ilişkiler kurması gerekmektedir. Çünkü bu ilişkilerin öğretmenin iş performansı üzerinde dolaylı

veya dolaysız bir şekilde etkisi vardır. Etkili bir öğretmen kendini sürekli güncelleyerek yeni bilgi ve beceriler edinmelidir (Hanif, 2004). Günümüz modern örgütleri değişen dünyaya en iyi uyum gösterecek yönetsel ve örgütsel yapı oluşturma noktasında sürekli bir arayış içerisinde. Ayrıca sadece kendilerine verilen görevleri yerine getiren değil ekstra rol performansı sergileyerek beklentilerin ötesinde performansa sahip çalışanlar çok daha fazla kabul görmektedir. Eğitim örgütleri de bu durumdan ayrı tutulamaz. Eğitim politikalarını hazırlayanlar kolaylaştırıcı bir iş ve öğrenme ortamı oluşturma gayreti ile bir takım reform girişimleri yürütmektedir. Tüm bu reformların amacı yukarıda da bahsedildiği gibi öğretmenin görev gerekliliklerinin ötesine geçerek ekstra rol davranışları sergilemesini sağlamaktır (Duyar ve diğerleri, 2015). OECD'ye (2005) göre günümüzde öğretmenlere yönelik rol beklentileri çok daha geniş bir kapsamda ele alınabilir. Bu beklentiler bireysel öğrenci seviyesinde (öğrenme süreçlerini başlatma ve yönetme, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına etkin bir şekilde cevap verme, öğrenci öğrenmesini değerlendirme); sınıf seviyesinde (çok kültürlü sınıflarda öğretim, özel ihtiyacı olan öğrencileri öğrenme sürecine entegre etme, müfredatlar arası vurgu); okul seviyesinde (takım çalışması, değerlendirme ve sistematik planlama, eğitim teknolojilerinin kullanımı, yönetim ve paylaşımcı liderlik); veli ve toplum düzeyinde (ailelere profesyonel danışmanlık sunma, öğrenme amaçlı toplum ortaklıkları inşa etme) şeklinde ifade edilmektedir.

Kısacası, öğretmenin görev performansı, bağlamsal ve uyumsal performans gibi bütün performans alanlarında üzerine düşen yükümlülükleri yerine getirmesi büyük önem arz etmektedir.

2.4. Değişim Yorgunluğu, Moral Yitimi ve İş Performansı İlişkisi

Bu bölümde araştırmada ele alınan değişkenlerin alan yazın temelinde bir birleri olan ilişkileri tartışılmaktadır. Bu bağlamda değişkenler arasındaki ilişkiler alan yazında mevcut bulgular ile de desteklenecektir.

2.4.1. Değişim yorgunluğu ve eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ilişkisi

Değişim ve duyguların bir birinden ayrı tutulamayacağı; bir birini kapsadığı değerlendirilebilir. Değişim ‘bir durumundan bir diğerine hareket’ olarak tanımlanırken; duygu kelimesinin kökeni Latince ‘uyandırmak, coşturmak, başlatmak, teşvik’ anlamına gelen “*emovere*” kelimesine dayanmaktadır. Bireyleri ilgilendiren değişim duygulardan bağımsız düşünülmemeyeceği gibi önemli bir değişim süreci içermeyen duygudan da bahsedilemez (Hargreaves, 2004). Smollan ve diğerleri (2010) değişim hızı, zamanlaması ve sıklığı gibi unsurlar ile çalışanların geliştirdikleri duygusal tepkiler arasındaki ilişkiyi irdelenmiş ve hızlı ve sık değişimlerin olumsuz duygusal tepkilere neden olduğunu ortaya koymuştur. Hargreaves (2004) öğretmenlerin değişimi nasıl anlamlandırdıklarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında sürekli tekrarlayan eğitim reformlarının öğretmenlerin moralini bozduğunu, hayal kırıklığı ve endişeye neden olduğunu ve reformların uygulanmasına yönelik heyecanı zedelediğini ortaya koymuştur. Nitekim Lyle (2013) öğretmenlerin eğitim reformlarına yönelimlerini ve algılarını etkileyen unsurlar arasında en göze çarpanın değişim yorgunluğu olduğunu ve değişim yorgunluğunun eğitim reformlarının sessiz katili olduğunu ifade etmektedir. Öğretim uygulamalarında değişikliğe neden olan tepeden inme eğitim politikalarının hızlı ve köklü bir yapıda olması moral yitimi riskini artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Santoro ve Morehouse, 2011).

Öğretmenlerden daha az kaynakla daha çok şey başarmalarının istenmesi görev yoğunluğuna (intensification) neden olabilmektedir. Görev yoğunluğu ise mevcut iş yükünde herhangi bir azaltmaya gitmeden veya yeterine zaman tanımadan öğretmenin iş yüküne ilave edilen mesleki talepleri yerine getirmesi beklendiğinde söz konusudur. Öğretmenler farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin ve yeni bir müfredatın uygulanması, öğrencilerin akademik ve kişisel durumları ile ilgili kayıt tutulması gibi yeni görevler ile karşı karşıya kalabilmektedir. Ancak bu gibi değişiklikleri hızlı bir şekilde yeterince zaman tanımadan ve gerekli hizmet içi eğitimleri almadan hayat geçirmek durumunda kaldıklarında hayal kırıklığı yaşayabilmektedir (Santoro, 2018a). Benzer bir hususa değinen Hall (2004) görev yoğunluğunun yorgunluk, stres ve nihayetinde moral yitimine neden olan bir durum olduğunu, yenilikleri uygulamak için

kendine yeterince zaman tanınmayan öğretmenın mesleki anlamda güven kaybı deneyimleyebileceğini belirtmektedir. Kiefer (2005) ise eşzamanlı ve sürekli değişim girişimlerinin mesleğin farklı yönlerine yönelik hedefler barındırabileceğini ve sürekli değişime uyum sağlamanın sadece zaman unsuru ile açıklanamayacağını; bu noktada yöneticilere düşen en temel görevin sürekli değişim sürecinde çalışanların örgüt tarafından nasıl muamele gördüklerine ilişkin algılarına odaklanmak olduğunu ifade etmektedir. Yüksek düzeyli olumsuz duyguların çalışanların mesleki değerlerinin çığnendiğine yönelik bir algı taşıdıklarının bir işareti olabileceği ve söz konusu algının örgüte olan güveni sarsabileceği ifade edilmektedir. Diğer bir ifade ile sürekli ve eşzamanlı değişim girişimlerinin moral yitimine neden olabilecek bir unsur olabileceği değerlendirilebilir.

2.4.2. Değişim yorgunluğu ve iş performansı ilişkisi

Eğitim örgütleri çağın getirdiği yenilikleri yakalamak ve günümüzün ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirebilmek için sürekli değişmekte ancak bu durum öğretmenler açısından çok önemli içerimler barındırmaktadır (Brown, 2016). Eğitimcilerden ekstra zaman, finans desteği ve duygusal enerji olmadan gitgidedaha fazla amacı gerçekleştirme beklenmektedir. Söz konusu stratejinin kısa vadede etkili sonuçlarından bahsedilebilir. Ancak uzun vadeli değerlendirildiğinde değişim yorgunluğu söz konusu olabileceğinden hayata geçirilmesi hedeflenen her girişimin örgütsel etkililikte çarpıcı bir düşüşe neden olacağı ifade edilmektedir (Reeves, 2009). Nitekim alan yazında çok sık gerçekleşen örgütsel değişikliklerin çalışanları mutsuz ettiği, problem çözme becerilerinin ve yeni oluşan duruma uyumlarının olumsuz etkilendiği ve genel olarak üretkenliğin düşeceği ifade edilmektedir (Andersen, 2015; Meyer ve Stenstaker, 2006; Stensaker ve diğerleri, 2002). Küresel boyutta ele alındığında eğitim sistemlerinin çok hızlı bir biçimde değiştii ve çok sık reform girişimleri ile karşıya karşıya kaldığı vurgulanmakta; söz konusu girişimlerin ise öğretmen performansını olumsuz etkileyebileceği değerlendirilmektedir (Mohamad ve Jais, 2016). Örneğin, Dilkes ve diğerleri (2014) 17 yıl içerisinde dört müfredat değişikliği yaşayan Avusturyalı eğitimcilerin değişim yorgunluğu deneyimlediğini ve

bu durumun hem genel anlamda performanslarına hem de uyumsal performanslarına olumsuz yansıdığını belirtmektedir.

Değişim yorgunluğunun iş yavaşlatma, duyarsızlık, güçsüzlük, tükenmişlik, kırgınlık ve pasiflik gibi bir çok olumsuz çıktısından bahsedilebilir (Brown, 2016). Weeks ve diğerleri (2004) değişim girişimlerinin yaygınlığının (niceliksel açıdan) çalışanların değişime hazır olma durumunu olumsuz yönde etkilediğini bunun da iş performansı üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Andrews ve diğerleri (2005) ise çok hızlı gerçekleşen teknolojik yeniliklerin çalışanların mesleki kapasitelerini olumsuz etkilediğini ve işten ayrılma niyetine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Scott-Morgan ve diğerlerine (2001) göre ise değişim girişimlerinin aşırılığı çalışanların motivasyonu üzerinde olumsuz bir etkiye neden olabilmektedir. Değişim sonucunda oluşacak yeni durumun mevcuda nispeten daha çekici olması dahi sürekli birşeylere ayak uydurma gerekliliğinin yarattığı yorgunluğun önüne geçemez. Örneğin, birey evlendiğinde, işini değiştirdiğinde, yeni bir ülkeye taşındığında olumlu deneyimler yaşayabilir. Ancak bu değişikliklerin her biri birey için fazladan bir yük özelliği taşır. Bu da motivasyonda bir düşüşe sebep olabilir. Motivasyonunu kaybeden çalışanların ise iş performansında bir düşüş görülmesi çok kuvvetli bir olasılık olarak göze çarpmaktadır (Neal ve Griffin, 2009). Değişim yorgunluğunun geri çekilme, işten ayrılma niyeti ve değişim girişimlerinin erozayona uğraması ile sonuçlanabileceği ifade edilmektedir. Öte yandan değişim yorgunluğu tükenmişlik ile de yüksek düzeyde ilişkili bir değişkendir. Tükenmişlik ise çalışanın performansının düşmesine neden olan bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Hansson ve diğerleri, 2008; Akt. Leuschke, 2017). Öte yandan sürekli değişim çalışanların sadece iş rutinlerini değil aynı zamanda örgüt içerisindeki sosyal uygulamalarını da güncellemesini gerektirmektedir (Carter ve diğerleri, 2013). İlgili zorluğun üstesinden gelebilmek adına çalışanlar etkili performans unsurlarını devam ettirerek bu unsurları yeni ve daha etkili olanlarla bütünleştirirler. Bahsedilen süreçte ise çalışanlar yeni iş gerekliliklerine uyum sağlarken önceki performans düzeylerini devam ettirme noktasında çoğunlukla zorluk ve gerilimler yaşamaktadır (Feldman ve Pentland, 2003; Kanfer ve Ackerman, 1989; Akt. Carter ve diğerleri, 2013). Nitekim Kiefer'e (2005) göre sürekli ve bir biri ile çakışan değişim girişimleri deneyimleyen çalışanlar mesleki anlamda yeterince etkin olmadıklarını

düşünebilmektedir. De Loo (2008) ise çalışanlara uyum sağlamak için yeterince zaman tanınmadığında değişim girişimlerinin başarısızlığından bahsetmektedir. Bu bağlamda sürekli değişimin çalışanların uyumsal kaynaklarını olumsuz yönde etkilediği; çalışanın söz konusu kaynaklardan yoksun kalmasının ise şiddetli bir yorgunluğa sebep olduğu ifade edilebilir (Brown, 2016). Nitekim aynı anda birçok değişim girişiminin yürütülmesi çalışanların bireysel kaynakları üzerindeki talepleri büyük ölçüde artırmakta bireysel kaynakların zorunlu değişimlere uyum sağlamak için harcanması ise çalışanın sınırlı değişime uyum kapasitesine ise aşırı yüklenme anlamına gelebilmektedir (Cullen-Lester ve diğerleri, 2019). Bu bağlamda algılanan sürekli değişim ikliminin çalışanların görev, bağlam ve uyumsal performansı üzerinde olumsuz etkilerinden söz edilebilir (Carter ve diğerleri, 2013).

2.4.3. Eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı ilişkisi

Cascio ve Aguinis'e (2005) göre iş performansı sadece yürütülen görevin kendisi ile değil aynı zamanda örgütün politikaları ve uygulamaları gibi yapısal ve bağlamsal bir takım unsurlar ile ilişkilidir. Öte yandan, nihai amacı öğrenci öğrenmesini iyileştirmek olan reform girişimlerinin söz konusu amaca ulaşabilmesinin öğretmen performansına bağlı olduğu; moral yitimi deneyimleyen öğretmenlerin eğitim politikalarında öngörülen reformları etkili bir biçimde hayata geçiremeyeceği değerlendirilmektedir (Wang, 2009). Bu bağlamda, eğitim politikaları ve öğretmen iş performansı arasında karşılıklı bir bağımlılıktan söz edilebilir. Santoro'a (2011) göre amacı öğretim ve öğrenmenin niteliğini iyileştirmek olan eğitim reformları öğretmenlerin mesleğin manevi ödüllere ulaşmasını zorlaştırarak öğrenci ihtiyaçlarını karşılamanın önünde bir engel teşkil edebilir. Bu durumu eğitim reformlarının en trajik ikilemi olarak nitelendiren Santoro (2011) sürecin sonunda öğretmenin yıpranabileceğini ifade etmektedir. Nitekim mesleki anlamda yıpranan öğretmenlerin performans düzeylerinin de olumsuz etkilenebileceği değerlendirilebilir.

Öğretmenler öğrenci başarısı için gerekli güdüleme ve desteği sağlarken, bir yandan da üretken olabilmek için güdülenmeye ve desteğe ihtiyaç duymaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenin moralinin yüksek olması büyük önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin moral yitiminin önüne geçmek onların işe yönelik olumlu tutumlarının devam ettirilmesi ve meslekte daha mutlu olmalarına yardımcı olması yönüyle birçok faydayı barındırmaktadır (Govindajaran, 2012). Mesleki anlamda olumlu tutum ve mutluluk ise öğretmenin iş performansına olumlu yansıtılabilecek değişkenler olarak değerlendirilebilir. Öte yandan yüksek morale sahip öğretmenler bireysel sorumlulukları dışındaki görevler için istekli bir şekilde sorumluluk alma potansiyeli barındırırlar (Miller, 1981). Bu bağlamda, yüksek moral iş performansının alt boyutu olan bağlamsal performans ile ilişkilendirilebilir. Öte yandan, moral düşüklüğü veya moralsizlik olarak nitelendirilebilecek deneyim ise çalışanların görevlerine yönelik kayıtsızlık veya ilgisizlik oluşturabilir. Ayrıca işten ayrılmalar, iş yavaşlatma veya sağlık özrünün suiistimal edilmesi de olası sonuçlar arasındadır. Gudu (2017) ise öğretmenlerin yeterince takdir edilmemesinin ve onaylanmamasının moral yitimine sebebiyet vereceğini moral yitiminin de öğretmenlerin performansını düşüreceğini belirtmektedir. Bu bağlamda moral yitiminin bireysel olarak öğretmenin iş performansını veya örgüt olarak okulun etkililiğini olumsuz etkileyebilecek bir takım çıktılardan söz edilebilir (Vellani 2001; Akt. Barmao, 2012).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde mevcut araştırma kapsamında yürütülen alan yazın taraması neticesinde erişim sağlanan değişim yorgunluğu, öğretmen moral yitimi ve öğretmen iş performansı kavramlarına ilişkin yurt içi ve yurt dışında yürütülmüş araştırmalara yer verilmektedir.

2.5.1. Yurt içi araştırmaları

Bu bölümde değişim yorgunluğu, öğretmen moral yitimi ve öğretmen iş performansına ilişkin yurt içinde yürütülmüş araştırmalar ele alınacaktır. Araştırmalar kronolojik sıralama ile geçmişten günümüze sıralanmaktadır.

2.5.1.1. Değişim yorgunluğu ile ilgili araştırmalar

Mevcut araştırma kapsamında yürütülen detaylı alan yazın taraması neticesinde, ulusal alan yazında değişim yorgunluğu kavramını ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.5.1.2. Eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ile ilgili araştırmalar

Mevcut araştırma kapsamında yürütülen detaylı alan yazın taraması neticesinde, ulusal alan yazında eğitim politikaları bağlamında moral yitimi kavramını ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.5.1.3. Öğretmen iş performansı ile ilgili araştırmalar

Korkmaz (2005) “Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi” adlı makale çalışmasını Ankara ilinde görev yapmakta olan 285 öğretmenle yürütmüştür. Öğretmen performansı Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığınca geliştirilen 360 derece performans değerlendirme aracı vasıtasıyla ölçülmüştür. Elde edilen bulgular öğretmen performansının ortalama üzeri düzeyinde olduğuna işaret etmektedir. Analiz neticesinde engellenme, iyimserlik duygularının ve dönüşümsel liderliğin öğretmen performansı üzerinde direkt bir etkiye; ayrıca söz konusu duyguların dönüşümsel liderlik öğretmen performansı arasındaki ilişkide tam aracılık rolüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Çöl (2008) “Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri” adlı bir makale çalışması yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 403 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre algılanan güçlendirmenin anlam-yetkinlik, özerklik ve etki boyutlarının her biri iş gören performansı ile istatistiksel olarak anlamlı ilişki sergilemektedir. İlgili boyutlardan anlam-yetkinlik boyutunun iş gören performansının en güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) “Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklemini 432 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulguları öğretmenlerin iş doyumunu ve doyumsuzluğu ile performansları arasında güçlü ilişkilere işaret etmektedir. Araştırma bulguları öğretmen iş performansı düzeyinin ortalama üzeri olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırma sonucunda cinsiyet, yaş, medeni durum, maaştan memnuniyet, mesleğini severek ve isteyerek seçme gibi değişkenlerin öğretmen iş performansını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamadığı; kendini öğretmenlik mesleğine uygun bulmanın ise iş performansının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Yazıcıoğlu (2010) “Örgütlerde iş tatmini ve işgören performansı ilişkisi: Türkiye ve Kazakistan karşılaştırması” adlı bir makale çalışması yürütmüştür. İlgili araştırma Türkiye ve Kazakistan’da görevli öğretmenler üzerinde karşılaştırmalı olarak yürütülmüştür. Araştırma bulguları Kazak ve Türk öğretmenlerin iş tatmini ve performansı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Öte yandan hem Kazak hem de Türk öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile performans düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Türk öğretmenlerin iş performansları cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşırken; Kazak öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin kıdem açısından farklılaştığı, bununla birlikte cinsiyet değişkeni açısından erkek ve kadın öğretmenlerin performans düzeyleri arasında fark olmadığı ortaya konmuştur. Son olarak araştırma bulgularına göre her iki grubun da iş performansı düzeyleri yüksektir.

Akyüz (2012) “Hizmetkar liderlik davranışlarının örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışları ve performans üzerine etkisi: eğitim sektörü üzerine bir araştırma” adlı bir doktora tez çalışması yürütmüştür. Araştırma örneklemini 2011-2012 öğretim yılında İstanbul, Kocaeli ve Sakarya illerindeki özel liselerde görevli 400 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulguları öğretmen iş performansının ortalama üzeri düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen iş performansı ile hizmetkar liderlik, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir.

Cerit (2012) “Lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki” adlı bir makale çalışması yürütmüştür. Araştırma kapsamında veri Bolu ilinde görelî 253 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Öğretmen rol performansı Podsakoff ve MacKenzie (1989) tarafından geliştirilen performans ölçeği aracılığı ile ölçülmüştür. Elde edilen bulgular öğretmenlerin performans düzeylerinin ortalamasının üzerinde gerçekleştiğine işaret etmektedir. Ayrıca lider üye etkileşimi ile sınıf öğretmenlerinin rol performansları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu; lider üye etkileşiminin performansın önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Akyüz (2013) “Örgütsel adalet algısının örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkisi: öğretmenler üzerine ampirik bir çalışma” adlı bir yüksek lisans çalışması yürütmüştür. Araştırma örneklemini Marmara bölgesinde bulunan toplam dokuz okulda görevli 300 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulguları öğretmen iş performansı düzeyinin ortalama üzeri olduğuna ve iş performansı ile prosedürel adalet, etkileşimsel adalet ve örgütsel bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere işaret etmektedir. Araştırma sonucunda cinsiyet, özel-devlet okulu ve eğitim seviyesi gibi değişkenlerin öğretmen iş performansında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya konmuştur.

Argon, Sezgin-Nartgün ve Göksoy (2013) “Views of education inspectors regarding loneliness at work and employee performance (Eğitim müfettişlerinin işyerinde yalnızlık ve işgören performansına ilişkin görüşleri) adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma örneklemini İstanbul ilinde görevli 175 eğitim müfettişinden oluşmaktadır. Eğitim müfettişlerinin performans düzeyleri çalışan performansı ölçeği ile belirlenmiştir. Araştırma bulguları eğitim müfettişlerinin performans düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiğini; cinsiyet ve kıdem yönünden istatistiksel olarak farklılaşmadığını ancak medeni durum ve yaş değişkenleri açısından eğitim müfettişlerinin performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca eğitim müfettişlerinin performans düzeyleri ile işyerinde yalnızlığa ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir.

Doğruel (2013) “Yönetmelik değerlerin önem düzeyi ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı bir yüksek lisans tez çalışması yürütmüştür. Araştırma örneklemini Gaziantep Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde görevli 455 öğretmen ve okul yöneticisini kapsamaktadır. Elde edilen bulgulara göre iş performansı ile yönetmelik değerlerin önem düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Cerit (2014) “Sınıf öğretmenlerinin iş karmaşıklığı algılarının uyum sağlama davranışlarını gerçekleştirme düzeyine etkisi” adlı bir makale çalışması yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 262 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Uyum sağlama davranışını ölçmek amacıyla uyumsal performans ölçeğinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin uyum sağlama davranışlarını ortalama altında sergiledikleri belirlenmiştir. Öte yandan korelasyon analizi sonucunda iş karmaşıklığı algısı ile uyum sergileme davranışlarını sergileme düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki; regresyon analizi sonucunda ise iş karmaşıklığının uyum sağlama davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Alkış ve Güngörmez (2015) “Örgütsel adalet algısı ile performans arasındaki ilişki: Adıyaman ili örneği” adlı bir makale çalışması yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 345 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulguları öğretmen iş performansının yeterli düzeyde olduğunu ve cinsiyet, öğretmenin branşı, okuldaki öğretmen sayısı ve okul türü gibi değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca örgütsel adalet algısı ile öğretmen performansı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Alpaslan ve Kılıç (2015) “The power of informal communication and perceived organizational support on energy at work and extra role behavior: a survey on teachers (İnformal iletişimin ve algılanan örgütsel desteğin iş enerjisi ve ekstra rol davranışları üzerindeki gücü: öğretmenler üzerine bir araştırma) adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma Burdur ilinde yer alan ilk ve orta dereceli okullarda görevli 479 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Öğretmenlerin ekstra rol davranışlarını ölçmek amacıyla okula yönelik ekstra rol davranışları ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okula yönelik ekstra rol davranışlarını “katılıyorum”

düzeyinde sergiledikleri ve ekstra rol davranışları ile araştırmada ele alınan diğer değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Altaş ve Çekmecelioğlu (2015) “Örgütsel adalet algısının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkileri: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma Sakarya ilinde görev yapmakta olan 125 okul öncesi öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin iş performansı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu işaret etmektedir. Ayrıca iş performansı ile araştırmada ele alınan diğer değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü orta ve yüksek düzeyde ilişkiler bulunduğu; iş tatmini ve örgütsel adaletin öğretmen iş performansını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilediği belirlenmiştir.

Balkar (2015) “The Relationships between organizational climate, innovative behavior and job performance of teachers (Örgütsel iklim, yenilikçi davranış ve öğretmen iş performansı arasındaki ilişkiler) adlı bir makale çalışması yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini Adana ilinde ilk ve orta dereceli okullarda görevli 398 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Araştırma bulguları örgütsel iklim ve yenilikçi davranış değişkenlerinin öğretmen iş performansı üzerinde dolaysız etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Cerit (2015) “Mekanik okul yapısı ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki: rol belirsizliğinin arabulucu etkisi” adlı bir makale çalışması yürütmüştür. Araştırma Bolu ilinde yer alan 22 ilkokulda görevli 215 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla rol performansı ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin rol performansının ortalamasının üzerinde gerçekleştiğini göstermektedir. Yürütülen korelasyon analizi sonucunda ise öğretmen rol performansı ile mekanik okul yapısı arasında pozitif yönlü anlamlı; rol belirsizliği ile ise negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öte yandan yol analizi sonucunda mekanik okul yapısının öğretmen performansı üzerinde doğrudan etkisinin

bulunmadığı; ancak rol belirsizliği aracılığı ile dolaylı bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Erdem, Gökmen ve Türen (2016) “Psikolojik güçlendirme boyutlarının iş performansı üzerine etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü: görgül bir araştırma” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklemini Van, Hakkâri, Bitlis ve Muş illerinde görevli 437 öğretmen oluşturmaktadır. Analizler sonucunda psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılığın iş performansını etkilediği; örgütsel bağlılığın psikolojik güçlendirmenin alt boyutlarıyla iş performansı arasındaki ilişkide aracılık rolü tespit edilmiştir.

Hatipoğlu ve Kavas (2016) “Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma 2013-2014 öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ilçeye bağlı köy ve kasabalarda görev yapmakta olan 250 ilkokul öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları öğretmen performansının “yüksek” olduğunu göstermektedir. Ayrıca velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımları ile öğretmen performansı arasında anlamlı ilişkiler olduğu; olumsuz ve tenkit edici veli yaklaşımı ile öğretmen performansı arasında ise anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen performansını olumlu ve bilgilendirici veli yaklaşımlarından etkilenirken; olumsuz ve tenkit edici veli yaklaşımlarının öğretmen performansına herhangi bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Kalay (2016) “The impact of organizational justice on employee performance: a survey in Turkey and Turkish context (Örgütsel adalet algısının işgören performansı üzerindeki etkisi: Türkiye ve Türk kültürü bağlamında bir araştırma)” adlı bir makale çalışması yürütmüştür. Araştırma Türkiye’de üç büyük şehirde 942 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulguları öğretmenlerin yüksek düzeyde görev performansı sergilediklerini; yaş, cinsiyet ve kıdem gibi demografik değişkenlerin görev performansı ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca algılanan örgütsel adalet boyutlarından dağıtımsal adaletin görev performansını etkilediği; prosedürel ve etkileşimsel adaletin ise görev performansını etkilemediği belirlenmiştir.

Özdemir ve Yirmibeş (2016) “Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi” adlı bir makale çalışması yürütmüştür. Araştırma örneklemini Zonguldak iline bağlı okullarda görevli 261 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulguları öğretmenlerin performansı düzeyinin yüksek olduğuna ve değişkenler arasında orta düzeyde anlamlı ilişkilere işaret etmektedir. Ayrıca yol analizi neticesinde liderlik ekibi uyumu ile öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun “kısmi aracılık” rolü olduğu belirlenmiştir.

Torun ve Okumuş (2016) “Akademisyenlerin algıladıkları kurumsal imaj ile iş performansı arasındaki ilişkide örgütsel sinizmin düzenleyici rolü” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma İstanbul’da bulunan bir vakıf üniversitesinde görevli 218 akademisyen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma neticesinde akademisyenlerin iş performansı düzeylerinin ortalama üzerinde gerçekleştiği; algılanan kurumsal imaj ile iş performansı arasında pozitif yönlü anlamlı; örgütsel sinizm ile iş performansı arasında negatif yönlü ancak anlamlı olmayan ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan örgütsel imajın iş performansı üzerinde anlamlı bir etkisi; örgütsel sinizmin ise iş performansı-algılanan örgütsel imaj ilişkisinde düzenleyici bir rolü bulunduğu belirlenmiştir.

Büyükgoze ve Özdemir (2017) “Examining job satisfaction and teacher performance within affective events theory (İş doyumunu ile öğretmen performansının duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi)” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma 2014-2015 öğretim yılında Ankara ilinde bulunan ilk, orta ve lise düzeyinde devlet okullarında görevli öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Öğretmen performansı “bireysel iş performansı ölçeği” aracılığıyla ölçülmüş ve “katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Demografik değişkenler açısından yapılan değerlendirme sonucunda cinsiyet ve kıdemin öğretmen iş performansında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Bunun yanında iş doyumunu ile öğretmen iş performansı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ve iş doyumunun öğretmen iş performansının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2017) “Lider desteği ve örgütsel adalet algısının iş performansına etkisinde kişi-örgüt uyumunun aracılık rolü: eğitim sektöründe bir araştırma” adlı bir yüksek lisans tezi yürütmüştür. Araştırma örneklemini İzmir ili Selçuk ilçesinde ilk ve orta dereceli okullarda görevli 264 öğretmenden oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin yüksek düzeyde iş performansı sergilediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen iş performansı ile lider desteği, kişi örgüt uyumu ve örgütsel adalet değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğu; ayrıca lider desteği ve örgütsel adalet değişkenlerinin öğretmen iş performansının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca lider desteği ve örgütsel adalet algısının iş performansına etkisinde kişi örgüt uyumunun kısmi aracılık rolüne rastlanmıştır. Demografik değişkenler açısından bir değerlendirme yapıldığında cinsiyet, medeni durum, yöneticilik görevi, öğrenim düzeyi ve gelir düzeyi gibi değişkenlerin öğretmen iş performansında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Özdemir ve Gören (2017) “Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde görevli 407 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulguları öğretmen iş performansının “orta” düzeyde gerçekleştiğini; araştırmada ele alınan değişkenler arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Yol analizi neticesinde elde edilen bulgulara göre liderlik ekibi uyumu ile performans arasında örgütsel bağlılığın aracı bir rolü bulunmazken; psikolojik güçlendirme ile performans ilişkisinde tam aracılık etkisine sahiptir.

Akman (2018) “Investigating the relationship between organizational justice, work motivation and teacher performance (Örgütsel adalet, iş motivasyonu ve öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi)” adlı bir makale çalışması yürütmüştür. Araştırma 2016-2017 öğretim yılında kamu okullarında görevli 290 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen bulgular öğretmen performansının yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Öte yandan öğretmen performansı ile iş motivasyonu ve örgütsel adalet değişkenleri arasında pozitif yönlü düşük ve orta düzeyde ilişkiler olduğu; iş

motivasyonunun örgütsel adalet iş performansı arasındaki ilişkide aracı rolü bulunduğu belirlenmiştir.

Ekinci (2018) “Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasındaki ilişki” adlı bir doktora tez çalışması yürütmüştür. Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesinde yer alan 18 lisede görevli 844 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulguları bağlamsal performans ölçeği ve boyutlarında öğretmen görüşlerinin “*olası / muhtemel*” düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Demografik değişkenler açısından ele alındığında öğretmenlerin bağlamsal performans düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı; öğrenim düzeyi, kıdem ve sendika üyeliği gibi değişkenlerin ise öğretmenlerin bağlamsal performans düzeylerini anlamlı bir biçimde farklılaştırmadığı anlaşılmıştır. Psikolojik sahiplenme ve profesyonel öğrenme topluluğu ile öğretmenlerin bağlamsal performansa yönelik görüşleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Yürütülen regresyon analizi bulguları ise profesyonel öğrenme topluluğu ve psikolojik sahiplenme ölçek puanlarının bağlamsal performans ölçek puanlarını anlamlı bir biçimde yordadığını; psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans ilişkisinde profesyonel öğrenme topluluğuna ilişkin görüşlerin düşük düzeyde aracılık rolü bulunduğunu göstermiştir.

Dilekçi (2018) “Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile algıladıkları uyumsal performans düzeyleri arasındaki ilişki” adlı bir doktora tez çalışması yürütmüştür. Araştırma evrenini ise 2017-2018 öğretim yılında Bolu ili merkez ve tüm ilçelerinde yer alan kamu ortaokullarında görevli 1099 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında analizler geri dönüş sağlanan 732 ölçek üzerinde yürütülmüştür. Araştırma neticesinde öğretmenlerin uyumsal performans düzeylerinin beklenmedik durumları yönetme boyutunda “*sık sık*”; kişilerarası ve kültürel uyum gösterme boyutunda “*her zaman*”; problemlerle başa çıkamama boyutunda “*nadiren*” ve algılanan uyumsal performans ölçeği genelinde “*her zaman*” gerçekleştiği belirlenmiştir. Cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, yaş, medeni durum ve okulun bulunduğu yerleşim merkezi gibi demografik değişkenler açısından algılanan uyumsal performans ölçeği genelinde ve bazı boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı

farklılıkların bulunduğu; branş değişkeninin ise anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Öte yandan araştırma bulguları öğretim duygu durumları ile algılanan uyumsal performans ölçeği ve boyutları arasında istatistiksel yönden anlamlı ilişkilere işaret etmektedir.

Töre (2018) “An examination of the mediating role of organizational citizenship behaviour on the effect of intrinsic motivation on job performance of teachers (Örgütsel vatandaşlık davranışının içsel motivasyonun öğretmen iş performansına etkisinde aracı rolünün incelenmesi)” adlı bir makale çalışması yürütmüştür. Araştırma İstanbul ilinde yer alan sekiz orta dereceli okul ve lisede yürütülmüştür. Araştırmaya ilgili okullarda görevli 277 öğretmen gönüllülük temelinde katılmıştır. Öğretmen iş performansı öz-değerlendirme ve yönetici değerlendirmesi yoluyla belirlenmiştir. Öz değerlendirme neticesinde öğretmen iş performansı “her zaman”; yönetici değerlendirmesi neticesinde ise “sık sık” düzeyinde gerçekleşmiştir. Ayrıca içsel motivasyonun öğretmen iş performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve bu etkide örgütsel vatandaşlık davranışının kısmi aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir. Yönetici değerlendirme sonucunda ise içsel motivasyonun iş performansını etkilemediği görülmüştür.

2.5.2. Yurt dışı araştırmalar

Bu bölümde değişim yorgunluğu, öğretmen moral yitimi ve öğretmen iş performansına ilişkin yurt dışında yürütülmüş araştırmalardan bahsedilecektir. Araştırmalar kronolojik sıralama ile geçmişten günümüze ele alınacaktır.

2.5.2.1. Değişim yorgunluğu ile ilgili araştırmalar

Elving ve diğerleri (2011) “EİYB: Eğilin, işte yine başlıyoruz! (BOHICA: Bend over here it comes again)” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmada çalışanların değişim yorgunluğu düzeylerini ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi ve değişim yorgunluğu kavramının farklı değişkenler

açısından incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili araştırma ölçeğin geliştirilmesi ve değişkenlerle ilişkilendirilmesi amacıyla iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada bir çok değişikliğin gerçekleştiği bir firmanın Hollanda departmanında ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik aşamasında araştırmaya 415 çalışan katılmıştır. Belirsizlik ve değişime hazır olmaya yönelik ifadelerle birlikte değişim yorgunluğu ifadeleri faktör analizine tabi tutulmuş ve değişim yorgunluğu ile ilgili altı maddenin farklı bir boyutta toplandığı görülmüştür. Yaş, kıdem, deneyimlenen değişim sayısı, örgüt hiyerarşisindeki pozisyon ve değişimi başarılı / başarısız görme gibi kişisel değişkenlerin çalışanların değişim yorgunluğu düzeylerini istatistiksel olarak anlamı bir biçimde farklılaştırdığı; bununla birlikte cinsiyet değişkeninin değişim yorgunluğu düzeyinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise değişim yorgunluğu düzeyi ile değişimin gerekliliği, değişimin yönü ve amacı, değişimle ilgili enformasyon, değişimle ilgili iletişim, farklılıklara tolerans, belirsizlik, değişime destek ve değişime katkı gibi ilişkilendirilmiştir. Yürütülen analiz neticesinde bahsi geçen bütün değişkenlerin değişim yorgunluğu düzeyini etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca ikinci aşamada yaş, kıdem ve değişimi olumlu veya olumsuz değerlendirme gibi değişkenlerin değişim yorgunluğunu istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırdığı; cinsiyetin ise değişim yorgunluğu düzeyini farklılaştırmadığı ortaya konmuştur.

Bernerth, Walker ve Harris (2011) “Değişim yorgunluğu: yeni bir ölçme aracının geliştirilmesi ve ilk geçerlilik çalışması (Change fatigue development and initial validation of a new measure)” adlı bir ölçek geliştirme çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma kapsamında veri Amerika Birleşik Devletleri’nde faaliyet gösteren ve birçok değişim girişimi deneyimlemiş işletmelerden elde edilmiştir. Alan yazın taraması neticesinde 10 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda ilgili havuzdan iki madde çıkarılmış ve geçerlik ve güvenilirlik analizleri sekiz madde üzerinde yürütülmüştür. Ölçme aracı 7’li likert tarzındadır. Faktör analizi sonucunda iki madde daha elenmiş ve nihai ölçekte altı madde tek faktörde toplanmıştır. Ayrıca değişim yorgunluğunun tükenmişlik ve örgütsel bağlılık ile pozitif; işten ayrılma niyeti ile ise negatif bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Lyle ve diğeri (2014) “Yeni Avustralya müfredatı ve öğretmenlerde değişim yorgunluğu (The New Australian curriculum and teachers' change fatigue)” adlı bir durum çalışması yürütmüşlerdir. İlgili amaç doğrultusunda 23 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Yürütölen analiz neticesinde öğretmenlerin değişime verdikleri tepkiye göre dört grupta toplanabileceği belirlenmiştir. Bunlar; sinik, gerçekçi, istekli ve lider şeklinde ifade edilmiştir.

Jeffrey (2015) “Teknoloji kabul modelinin değişim yorgunluğu ve aşırı yük değişkenlerinin dahil edilerek test edilmesi: revize bir model (Testing the technology acceptance model 3 (Tam 3) with the inclusion of change fatigue and overload, in the context of faculty from seventh-day adventist universities: a revised model)” adlı bir doktora tez çalışması yürütmüştür. Araştırmaya dokuz farklı üniversitede görevli 323 öğretim görevlisi katılmıştır. Araştırma bulguları öğretim görevlilerinin değişim yorgunluğunu “orta” düzeyde deneyimlediklerine işaret etmektedir. Teknoloji kabul modeli çerçevesinde değişim yorgunluğu davranışsal niyet ve teknoloji kullanım davranışı ile negatif ilişki sergilemektedir.

Perel (2015) “Örgüt kültürü ve değişim yorgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi (Examining the relationship between organizational culture and change fatigue)” adlı bir yüksek lisans tezi yürütmüştür. Araştırma 404 çalışandan oluşan bir örneklem üzerinde yürütölmüştür. Çalışanların değişim yorgunluğu düzeylerini belirlemek amacıyla Bernerth ve diğeri (2011) tarafından geliştirilen ölçme aracından yararlanılmıştır. Araştırmada katılımcıların “ortalama” düzeyde değişim yorgunluğu deneyimlediklerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Bunun yanında araştırma bulgularına göre değişim yorgunluğu ile iş denetim odağı, duygusal tükenmişlik, örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti, planlı değişim ve dönüşümsel değişim gibi değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bununla birlikte çalışma süresi ile değişim yorgunluğu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görölmüştür.

Johnson ve diğeri (2016) “Aşırı değişimin boyutları ve etkileri (The dimensions and effects of excessive change) adlı bir makale çalışması yürütmüştür.

Araştırma farklı alanlarda çalışan 1002 çalışan üzerinde yürütülmüştür. Aşırı değişime yönelik algı olumsuz değerlendirme, değişime yönelik olumsuz tepkiler, aşırı değişimin olumlu yönetimi gibi değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Elde edilen bulgular aşırı değişime yönelik algı ile diğer değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir.

Leuschke (2017) “Okul kültürü ve değişim yorgunluğu: Tennessee örneği (School culture and change fatigue in Tennessee) adlı bir yüksek lisans tez çalışması yürütmüştür. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri’nin Tennessee eyaletinde devlet okullarında görev yapan 700 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulguları öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin “yüksek” olduğu yönündedir. Ayrıca grup kültürü, gelişimsel kültür, hiyerarşi kültürü, öznel kişi-örgüt uyumu, işten ayrılma niyeti, duygusal tükenmişlik, örgütsel bağlılık, tabakalı değişim, değişim desteği, yöneticiden memnuniyet gibi değişkenler ile değişim yorgunluğu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bununla birlikte rasyonel kültür ile değişim yorgunluğu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Education Week Research Center (2017) “Teachers and Education Reform Results From a National Survey (Öğretmenler ve Eğitim Reformları: Ulusal bir Araştırma Sonuçları)” adlı bir rapor yayımlamıştır. İlgili araştırmada Amerika Birleşik Devletleri’nde yürütülen eğitim reformlarının öğretmenleri nasıl etkilediğine yönelik ulusal düzeyde bir anket araştırmasının sonuçları sunulmaktadır. Anket çevrimiçi olarak ülke çapında 542 öğretmen tarafından cevaplanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%86) son iki yılda önemli reform ve yenilik deneyimlediği belirlenmiştir. En fazla değişiklik yapılan üç alan ise sırasıyla öğretmen performans değerlendirme sistemi, müfredat ve mesleki gelişim yaklaşımlarıdır. Öğretmenlerden değişim miktarını değerlendirmeleri istenmiş ve katılımcıların %18’i yapılan değişiklikleri “haddinden fazla”; %40’ı “çok fazla”; %34’ü “olması gereken düzeyde”; %6’sı “çok az” ve %2’si “haddinden az” olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerini belirlemek amacıyla altı ifadeyi cevaplamaları sağlanmıştır. Değişim yorgunluğuna yönelik ifadeler ise uzman görüşü yöntemi ile belirlenmiştir. “Yapılan herhangi bir reformu tam anlamışken değiştiğine şahit olurum”

ifadesine öğretmenlerin %84'ü; “Çoğunlukla daha önce denenmiş değişiklikler veya reformlar hayata geçirilmektedir.” ifadesine %68'i; “Eğitim reformları doğrultusunda benimsediğim yeni öğretim uygulamaları öğrencilerimin daha iyi öğrenmesine olanak tanımıştır.” ifadesine %58'i; “Öğretmen olarak hedeflerin eğitim reformları ile uyumludur.” ifadesine %58'i; “Eğitim sisteminde meydana gelen tüm bu değişiklikler nedeniyle öğretmenlik mesleğini bırakmayı düşünüyorum.” ifadesine %44'ü ve son olarak “Yürürlüğe giren herhangi bir reforma aldırmaksızın sınıf içindeki uygulamalarımı aynı şekilde sürdürürüm.” ifadesine %25'inin katılım gösterdiği belirlenmiştir.

2.5.2.2. Moral yitimi ile ilgili araştırmalar

Wang (2009) “Çin'in kırsal kesiminde yer alan bir okuldaki öğretmenlerin etnografisi (An ethnography of teachers in a rural school in China) adlı bir doktora tez çalışması yürütmüştür. İlgili araştırma kırsal kesimde görevli öğretmenlerin gündelik ve okul yaşantılarının irdelendiği etnografik bir çalışmadır. Araştırmada öğretmenlerin tutkularını körelten, mesleki değerlerini aşındıran ve sonucunda moral yitimine sebebiyet vererek mesleğe yönelik bir yabancılaşmayı beraberinde getiren yapısal mekanizmaları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada yanıt aranan sorular şu şekilde ifade edilebilir; “Kırsal kesimde görevli öğretmenler hangi koşullarda ve ne gibi kısıtlı imkanlarla çalışmaktadır?” “Mesleki olarak ne gibi meselelerle başa çıkmak zorunda kalmaktadırlar?” “Öğretmenleri hayal kırıklığı ve ümitsizliğe iten sebepler nelerdir?” “Öğretmenler sosyo-kültürel dönüşüm ve mevcut eğitim reformları bağlamında kendi rollerni nasıl algulamaktadır?”. Araştırma bulgularına göre öğretmenin kendini gerçekleştirilmeye yönelik umudunu ve ajandasını bastıran bürokratik bir okul yönetimi, ekonomik dezavantajlar, okul yönetiminin öğretmenlere mesleki anlamda saygı göstermemesi ve kararlara katmaması moral yitimine neden olan unsurlar olarak ifade edilmektedir.

Santoro (2011) “Good teaching in difficult times: demoralization in the pursuit of good work (Zor zamanlarda iyi öğretim: işini iyi yapmaya çalışırken moral yitimi)”

adlı çalışmada mesleğin manevi boyutu yönünden oldukça doyum sağlamış deneyimli öğretmenlerin mesleğin manevi ödülleri erişim sağlayamadıklarında nasıl bir deneyim yaşadıklarını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışmada öncelikle tükenmişlik ve moral yitimi kavramlarına açıklık getirilmektedir. Araştırma kapsamında Amerika Birleşik Devletleri Virginia eyaletinde mesleğini tutku ile yapan Stephanie isimli bir öğretmenin deneyimleri ele alınmıştır. Elde edilen bulgular öğretim ve öğrenmenin niteliğini artırmayı hedefleyen eğitim reformlarının öğretmenleri öğrenci ihtiyaçlarını gidermekten alıkoyabildiği yönündedir. Söz konusu durum ise öğretmeni mesleki olarak manevi bir doyumdan mahrum bırakmakta ve moral yitimi deneyimlemesine sebebiyet verebilmektedir.

Tsang ve Liu (2016) “Teacher demoralization, disempowerment and school administration (Öğretmen moral yitimi, öğretmenin yetkisiz kılınması ve okul yönetimi) adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma 1990’lı yıllarda önemli eğitim reformlarının hayata geçirildiği Hong Kong’da yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin düşüncelerini, duygularını, toplumsal bağlam ve kendileri ile ilgili bakış açılarını derinlemesine analiz edebilmek amacıyla nitel desen esas alınmıştır. Farklı branşlardan 21 lise öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Analiz neticesinde öğretmenlerin moral yitimine sebep olan unsurlar üç ana başlık altında toplanmıştır. İlgili unsurlar mesleki hedeflerin erozyona uğraması, mesleğin tanımlanma biçimi ve okul yönetimi olarak ifade edilmiştir. Okul yönetimi ise denetimin amacı ve etkisi, iletişim ve güven ve ilgi olarak üç alt başlıkta ele alınmıştır. Sıkı denetim, okul yönetimi ve öğretmenler arasında iletişimin yetersiz kalması, paydaşlar arasında güvensizlik ve ilgisizlik, öğretmenin öğretim konusunda yeterince özerklik sahibi olmaması gibi unsurlar öğretmenin moral yitimi deneyimlemesinin nedenleri arasında gösterilmektedir.

Carlson-Jaquez (2016) “Development an instrument to measure K-12 teacher demoralization in a test based accountability context (K-12 öğretmenlerinin sınav temelli bir hesapverebilirlik ortamında moral yitimlerini ölçecek bir aracın geliştirilmesi) adlı bir doktora tez çalışması yürütmüştür. Çalışmada öğretmen moral yitimi kavramı mesleğin manevi ödülleri erişememe olarak tanımlanmıştır. Öncelikle

altı öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel aşaması ise 430 öğretmen ile yürütülmüştür. Ayrıca veri toplama sürecinde katılımcılardan ifadelere ilişkin dönüt alınmıştır. Temel bileşenler analizi neticesinde sekiz maddenin iki boyutta toplandığı görülmektedir. Birinci boyutta beş ifade yer almaktadır ve ilgili boyut “*eğitim politikalarına yönelim*” olarak adlandırılmıştır. İlgili boyut öğretmenlerin eğitim politikaları ile meslekleri arasındaki etkileşimlere yönelik düşüncelerini ölçmeyi hedeflemektedir. İkinci boyutta ise “*mesleki moral yitimi*”ne ilişkin üç ifade yer almaktadır. İlgili ifadeler öğretmenlerin mesleki bağlamda klinik moral yitimi semptomlarını ne derece deneyimlediğini ölçmektedir. Sonuç olarak öğretmen moral yitimi ölçeği gerekli geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini karşılamıştır.

Carlson-Jaquez, Crowder, Hope ve Solomon (2016) “Teacher demoralization: they’re kids not a number (Öğretmen moral yitimi: Onlar birer çocuk rakam değil!)” adlı nitel araştırmada eğitim politikalarının öğretmenlik mesleği ve yaşantısı üzerine etkisini irdelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler eğitim politikaları ile etkili öğretmenlik noktasında çatışma yaşamaktadır. Söz konusu çatışma ise öğrenci, sınav ve amaç merkezli çatışma olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır. Öte yandan araştırma bulguları öğretmenlerin klinik moral yitiminin huzursuzluk, başarısızlık, çaresizlik, ümitsizlik, anlam yitimi gibi belirtilerini deneyimlemektedir. Elde edilen bulguların moral yitimi kavramının ve ölçeğinin geliştirilmesinde kullanılması öngörülmüştür.

Bradford ve Braaten (2018) “Teacher evaluation and the demoralization of teachers (Öğretmen değerlendirme ve öğretmen moral yitimi)” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma etnografik bir çalışmadır ve iki yıl boyunca farklı veri toplama yöntemleri izlenmiştir. Veri Amerika’da öğrencilerin öğretimsel çıktılarını iyileştirmek amacıyla beş yıllık stratejik plan uygulayan bir okul bölgesinden toplanmıştır. Sözü geçen stratejik plan çoklu ve bir biri ile çakışan veri merkezli daha fazla hesapverebilirlik ve ölçme yoluyla öğrenme ve öğretimin niteliğini iyileştirmeyi hedefleyen reform girişimlerini içermektedir. Araştırmada 36 öğretmen gözlenmiş ancak araştırmanın odağında bir fen bilimleri öğretmeni yer almıştır. Bu nedenle ilgili araştırma bir durum çalışması niteliğindedir. Analiz edilen durum ise stratejik plan çerçevesinde uygulamaya konan yeni bir değerlendirme sisteminin öğretmenler

üzerindeki etkileridir. Uygulama tecrübeli öğretmenler için aşına olmadıkları politikalar, araçlar ve uygulamalar anlamına gelmektedir. Araştırma bulgularına göre uygulamanın ilk dönemlerinde hayata geçirilen süreçler öğretmenler için mesleki öğrenme fırsatları potansiyeli içermekle birlikte yeni değerlendirme süreçlerinin öğretmenlerin profesyonel kimliklerini aşındırması ve öğretmenler için iyi öğretimin ne olduğu konusunda çok fazla anlam taşıması nedeniyle moral yitimine neden olmuştur.

Tsang (2019) “Teachers as disempowered and demoralised moral agents: school board management and teachers in Hong Kong (Yetkisizleştirilmiş ve moral yitimine uğramış manevi ajanlar olarak öğretmenler: Hong Kong örneği)” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Çalışmada eğitim reformlarının öğretmenler üzerindeki etkisini irdelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleğin manevi amaçlarına bağlılık sergilediğini ancak bir takım engellerin söz konusu manevi amaçlara erişim engelleyerek moral yitimine sebebiyet verdiğini ortaya koymaktadır. Bahsi geçen engeller ise “*bilişsel yetkisizleştirme*” ve “*teknik yetkisizleştirme*” olmak üzere iki ana grupta ifade edilmiştir. Bilişsel yetkisizleştirme öğretmenin yürütmüş olduğu mesleğin öğretimsel değerini tanımlama gücünden mahrum bırakılması; teknik yetkisizleştirme ise öğretmenin yürütmüş olduğu mesleki faaliyetlere yönelik gücünden mahrum bırakılması olarak tanımlanmıştır.

2.5.2.3. Öğretmen iş performansı ile ilgili araştırmalar

Somech ve Drach-Zahavy (2000) “Okullarda ekstra rol davranışının anlaşılması: ekstra rol performansı, iş doyumunu, öz yeterlilik ve kolektif yeterlilik arasındaki ilişkiler (Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior)” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmaya İsrail’de 13 ortaokulda görevli 251 öğretmen katılmıştır. Öğrenciye yönelik ekstra rol davranışlarını ölçmeyi hedefleyen birinci boyutta sekiz madde; meslektaşlara yönelik ekstra rol davranışlarını ölçmeyi hedefleyen ikinci boyutta sekiz madde ve okula yönelik ekstra rol davranışlarını ölçmeyi hedefleyen üçüncü boyutta sekiz madde yer almaktadır. Araştırma bulguları

öğretmenlerin ekstra rol davranışlarının öğrenci ve okul boyutunda “ortalama”; meslektaş boyutunda ise “ortalama üzeri” düzeyde gerçekleştiğini göstermiştir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin ekstra rol davranışlarını okul ve öğrenciden ziyade meslektaşlarına yönelik sergiledikleri söylenebilir. Öte yandan ekstra rol davranışları ile iş doyumu, öz yeterlik ve kolektif yeterlik arasında “düşük” ve “orta” düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Hanif ve Pervez (2004) “Öğretmen iş performansı ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerliliği (Development and validation of teachers' job performance scale)” adlı bir ölçek geliştirme çalışması yürütmüşlerdir. Öğretmen iş performansı öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. 180 öğrenci 60 öğretmeni değerlendirmiş ve her bir öğretmen için değerlendirme üç öğrenci tarafından yürütülmüştür. Ölçek 5’li likert tipi bir ölçme aracıdır ve 25 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi 25 maddenin öğretim becerileri, yönetim becerileri, disiplin ve düzen ve kişilerarası ilişkiler olmak üzere dört boyutta toplandığını göstermiştir. Analiz neticesinde ölçeğin güvenilirliğinin ve iç tutarlılığının istenen düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile analizler neticesinde hazırlanan ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir.

Adayemi (2008) “Nijerya Ondo Eyaletindeki ilkokullarda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş performansı: analitik bir araştırma (Organisational Climate and Teachers’ Job Performance in Primary Schools in Ondo State, Nigeria: An Analytical Survey)” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmaya Nijerya’nın Ondo eyaletinde yer alan 1153 ilkokuldan 360’ında görevli öğretmenler dahil edilmiştir. Araştırmada kullanılan öğretmen iş performansı ölçeği öğretim performansı, derse hazırlık, dersin sunumu, öğretimin değerlendirilmesi, bağlılık, müfredat dışı etkinlikler, etkili denetim, öğrenci öğrenmesinin izlenmesi, etkili liderlik, motivasyon ve disiplin gibi boyutlardan oluşmaktadır. İlgili boyutlarda öğretmen iş performansının genellikle “orta” ve “düşük” düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada okul büyüklüğünün öğretmen iş performansına etkisi incelenmiştir. Bulgular küçük okullarda görevli öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin büyük ölçekli okullarda görevli öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğunu

göstermiştir. Ayrıca okul iklimi ile öğretmen iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Raza (2010) “Pencap’taki özel kolejlerde ve kamu okullarında örgütsel iklim ve performans arasındaki ilişki (Relationship Between Organizational Climate and Performance of Teachers in Public and Private Colleges of Punjab)” adlı bir doktora tez çalışması yürütmüştür. Araştırma Pakistan’ın Pencap eyaletinde yer alan kamu okullarında ve özel okullarda yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 70’i devlet okulunda 30’u ise özel okullarda görevli 100 okul yöneticisi, 500 öğretmen ve ilgili okullarda öğretim gören 1500 öğrenci oluşturmaktadır. İlgili form öğretmen ve öğrenci formu şeklinde ayrı olarak düzenlenmiştir. Araştırma bulguları örgüt ikliminin bütün boyutları ile öğretmen iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere işaret etmektedir. Ayrıca araştırma bulgularına göre özel ve devlet okullarında görevli öğretmenlerin iş performansı düzeyleri benzerlik sergilemektedir.

Bakker ve Bal (2010) “Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin haftalık işle bütünleşme düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişki (Weekly work engagement and performance: a study among starting teachers)” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma kapsamında veri 54 Hollandalı öğretmenden elde edilmiştir. Veri toplama süreci bir birini takip eden beş hafta boyunca devam etmiş ve öğretmenler her hafta öz değerlendirme faaliyeti yürütmüştür. Öğretmen performansı ikisi rol diğer ikisi ise ekstra rol performansını ölçen dört maddelik bir ölçme aracıyla (Goodman ve Svyantek, 1999) ölçülmüştür. Araştırma bulguları öğretmen iş performansının “yüksek” düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin haftalık işle bütünleşme düzeyleri iş performanslarını etkilemektedir.

Adeyemi (2011) “Nijerya’nın Ondo Eyaletinde liselerde okul müdürlerinin liderlik tarzı ile öğretmen iş performansı arasındaki ilişki (Principals’ leadership styles and teachers’ job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria)” adlı bir makale çalışması yürütmüştür. Araştırma Nijerya’nın Ondo eyaletinde yer alan liselerde yürütülmüştür. Örnekleme ise 240 farklı okuldan 2040 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen iş performansı okul müdürleri tarafından değerlendirilmiştir.

İş performansı boyutları ise öğretmen yeterliliği, ders notu hazırlama, dersin sunumu, öğretim materyallerinin kullanımı, öğretim yöntemi, etkili öğretim, etkili denetim, öğrenci izleme, sınıf yönetimi, derse katılım, öğretimin değerlendirilmesi, sadakat, dürüstlük, insan ilişkileri, motivasyon, okul etkinliklerine katılım ve disiplin şeklindedir. Araştırma bulguları öğretmen iş performansının ilgili boyutlarda “orta” düzeyde gerçekleştiğine ve öğretmen iş performansı ile okul müdürünün liderlik tarzı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğu işaret etmektedir.

Hanif, Tariq ve Nadeem (2011) “Öğretmenlerin iş performansı ve stresini etkileyen kişisel ve iş ile ilgili değişkenler (Personal and job related predictors of teacher stress and job performance among school teachers)” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma Pakistan’ın İslamabad şehrinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini ise 400 öğretmen ve 1200 öğrenci oluşturmaktadır. Bulgular öğretmen iş performansının “sık sık” düzeyinde gerçekleştiğine işaret etmektedir. Öğretmen iş performansı ile stres düzeyi arasında yüksek ve orta düzeyli negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte cinsiyet, okul sistemi, öğretmenin ailesindeki bireylerin sayısı, iş deneyimi ve yaş gibi değişkenlerin iş performansını anlamlı bir biçimde yordadığı ortaya konmuştur.

Cohen ve Liu (2011) “İsrailli öğretmenlerin rol performansı ile bireysel değerleri, örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiler (Relationships between in-role performance and individual values, commitment, and organizational citizenship behavior among Israeli teachers)” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma İsrail’de yer alan 10 laik Yahudi okulunda görev yapmakta olan 192 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulguları öğretmenlerin rol performansı göstergelerini “her zaman” düzeyinde sergilediklerine işaret etmektedir. Bununla birlikte araştırma bulgularına göre örgütsel bağlılık ve bireysel değerler öğretmen rol performansını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

Shalmani ve Praveena (2013) “Okul türünün ve cinsiyetin öğretmen iş performansı düzeyine etkisi (Influence of gender and type of school on job performance among school teachers)” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma

Hindistan'ın Mysore şehrinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 437 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bulguları öğretmenlerin performans göstergelerini “*sık sık*” düzeyinde sergilediğini göstermektedir. Öte yandan cinsiyet açısından bir değerlendirme yapıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre; okul türü açısından ise özel okullarda görevli öğretmenlerin devlet okullarında görevli öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek iş performansı sergiledikleri belirlenmiştir.

Usop, Askandar, Langguyuan-Kadtong ve Usop (2013) “İş performansı ve iş doyumunu arasındaki ilişki (Work performance and job satisfaction among teachers)” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma Filipinlerin Cotabato şehrinde yürütülmüş ve araştırmaya bulunduğu okulda en az iki yıldır görev yapmakta olan 200 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Öğretmen iş performansı yedi boyutta ele alınmıştır. İlgili boyutlar öğrenen çeşitliliği, müfredat içeriği ve pedagoji, planlama, değerlendirme ve raporlama, öğrenme ortamı, toplumla ilişkiler, öğrenmeye toplumsal ilgi ve kişisel, sosyal ve profesyonel gelişim şeklindedir. Bulgular değerlendirildiğinde öğretmen iş performansının “*yeterli*” düzeyde olduğu; iş doyumunun öğretmen iş performansını artırdığı belirlenmiştir.

Adejumobi ve Ojikutu (2013) “Okul iklimi ve öğretmen iş performansı arasındaki ilişki: Nijerya Lagos eyaleti örneği (School climate and teacher job performance in Lagos state Nigeria)” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklemini Nijerya'nın Lagos eyaletinde görev yapan 238 öğretmen, 18 okul müdürü ve 1804 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen iş performansı öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları okulun olanakları, sınıf mevcutları, okul politikaları, liderlik tarzı, motivasyonel stratejiler, öğretmen morali ve öğretmen iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere işaret etmektedir.

Amin ve diğerleri (2013) “Liselerde görevli öğretmenlerin iş performansı düzeyleri:Pakistan Khyber Pakhyunkhwa örneği (Teachers' job performance at secondary level in Khyber Pakhyunkhwa, Pakistan)” adlı bir makale çalışması yürütmüştür. Araştırma Pakistan'ın Kohat, Karak, Bannu ve Lakki Marwat bölgelerinde

yer alan toplam 40 erkek lisesinde görevli 400 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulguları öğretmen iş performansının öğretim becerileri boyutunda “ortalama üzeri”; yönetim becerileri boyutunda “ortalama”; disiplin / düzen boyutunda “ortalama üzeri” ve son olarak kişilerarası ilişkiler boyutunda “ortalama üzeri” gerçekleştiğini göstermektedir.

Chamundeswari (2013) “Öğretmen iş performansı ile iş doyumu (Job satisfaction and performance of school teachers)” adlı bir makale çalışması yürütmüştür. Araştırmaya 488 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları iş doyumu ile öğretmen iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Ayrıca öğretmen iş performansının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

Shen, Benson ve Huang (2014) “Yüksek performans sergileyen iş sistemleri ile öğretmen iş performansı ilişkisinde iş ortamının niteliğinin aracı rolü (High performance work systems and teachers' work performance: the mediating role of quality of working life)” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Çalışmada öğretmen iş performansı rol ve ekstra rol performansı boyutlarıyla ele alınmıştır. Araştırma kapsamında veri Çin’de yer alan 63 okulda görevli 1051 öğretmen ve bu öğretmenlerin yöneticilerinden toplanmıştır. Araştırma bulguları rol ve ekstra rol düzeyinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim seviyesi ve pozisyon gibi kişisel değişkenlerin öğretmenlerin performans düzeyi ile ilişkisi ele alınmıştır. Buna göre ilgili değişkenlerden sadece cinsiyetin ekstra rol performansı ile pozisyonun ise rol performansı ile istatistiksel olarak anlamlı ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. İş ortamının niteliği ve yüksek performans sergileyen iş sistemleri değişkenleri ise hem rol performansı hem de ekstra rol performansı ile istatistiksel olarak anlamlı ilişki sergilemiştir.

Duyar ve diğerleri (2015) “Farklı özerklik rejimlerinde öğretmenlerin rol ve ekstra rol performanslarının analizi (Analysis of teachers' task and extra-role performance under different autonomy regimes)” adlı bir makale çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmada Amerika Birleşik Devletleri’ndeki charter ve devlet

okullarında görev yapan öğretmenlerin performans düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmaya charter okullarında görevli 112; devlet okullarında görevli 812 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin görev ve ekstra rol performanslarını öngören değişkenlerin okul türüne göre farklılaştığını göstermektedir. Söz konusu bulgunun iki okul türündeki özerklik düzeyinin farklı olması ile bağdaştırıldığı anlaşılmaktadır. Charter okullarında görevli öğretmenlerin performansının her iki performans türünde de devlet okullarında görevli öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan iki okul türü için de farklı ve benzer performans öngörücüleri tespit edilmiştir.

Bhat ve Beri (2016) “Algılanan öğretmen iş performansı ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerliliği (Development and validation of teachers perceived job performance scale (tpjp) in higher education)” adlı bir ölçek geliştirme çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma kapsamında veri üniversitede görevli 240 öğretmenden elde edilmiştir. Öğretmen iş performansı görev performansı, bağlamsal performans ve uyumsal performans boyutları ile ele alınmıştır. Aday ölçek maddelerinden oluşan 55 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Yürütülen ilk analiz neticesinde 12 madde havuzdan çıkarılmış ve kalan 43 maddenin geçerlik ve güvenilirliği sınanmıştır. İlgili 43 maddenin yeterli geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerini karşıladığı ve üniversitelerde görevli öğretmenlerin iş performansı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabileceği belirlenmiştir.

Collie ve Martin (2017) “Uyum Yeteneği: Etkili öğretmenleri için önemli bir kapasite (Adaptability: an important capacity for effective teachers) adlı bir makale çalışması yürütmüştür. Araştırmada öğretmenlerin uyumsal performansları ile algıladıkları özerklik desteği, öznel iyi oluşları, örgütsel bağlılıkları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Araştırma bulguları öğretmen uyumsal performans düzeyinin “yüksek” olduğunu göstermektedir. Kişisel değişkenler açısından bir değerlendirme yapıldığında yaş ve kıdemin uyumsal performansı etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özerklik desteği algıları ve uyumsal performans düzeyleri; uyumsal performans düzeyleri ile iyi oluş ve örgütsel bağlılıkları ilişkilidir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, veri toplama araçları, araştırma verilerinin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Mevcut araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde araştırmacının amacı bir veya daha fazla değişkenin diğer bir değişken veya değişkenler üzerindeki performansını izlemektir. İlişkisel araştırmalar genellikle aynı bireyler üzerinde yaklaşık olarak eşzamanlı yürütülmüş farklı değişkenlere ilişkin ölçümler arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Elde edilen bulgular karmaşık bir özelliğe katkıda bulunan etmenlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Mertens, 2010). Bu tür araştırmalar için önerilen adımlar aşağıdaki gibidir:

- ✓ Araştırma probleminin tanımlanması
- ✓ Araştırmaya dahil edilecek değişkenlerin tanımlanması
- ✓ Uygun katılımcıların belirlenmesi
- ✓ Verinin toplanması
- ✓ Verinin analiz edilmesi ve sonuçların yorumlanması

3.2. Evren

Bu araştırmanın evreni 2018-2019 öğretim yılında Sakarya ili genelinde kamuya bağlı ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan 10.290 öğretmenden

oluşmaktadır. Araştırma evren üzerinde yürütülmüş olup örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Evren üzerinde yürütülen çalışmalarda “geri dönüş oranı (*response rate*)” önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir. Geri dönüş oranı kullanılabilir ölçek sayısının ulaşılması hedeflenen evrendeki katılımcı sayısına bölünmesiyle elde edilir (Fincham, 2008). Alan yazın incelendiğinde söz konusu orana ilişkin kesin bir ölçüt olmadığı (Baruch, 1999; Carley-Baxter, Hill, Roe, Twiddy, Baxter ve Ruppenkamp, 2009); ancak özellikle çevrim içi yürütülen çalışmalarda bu oranın geleneksel araştırmalara oranla daha düşük olduğu görülmektedir (Fan ve Yan, 2010; Nulty, 2008). Mevcut araştırmada 1935 katılımcıya ulaşılmış ve geri dönüş oranı %18,8¹ olarak gerçekleşmiştir. Nispeten düşük geri dönüş oranı olan araştırmalarda “cevaplamayan önyargısı (*araştırmaya katılanların katılmayanlardan farklı davranabileceği varsayımı*)” (Carley-Baxte ve diğerleri, 2009) ve çevrim içi araştırmalarda yaygın görülen “örneklem önyargısı (*katılımcıların demografik özelliklerinin evrenin genelinden farklılık gösterdiği varsayımı*)” (Payne ve Barnfather, 2012) sınırlılıkları gündeme gelmektedir. Mevcut araştırmanın cevaplamayan önyargısından etkilenmediğini istatistiksel olarak ortaya koymak amacıyla çevrim içi anketi ilk gönderildiğinde cevaplayanlar (erken cevaplayıcılar; 24.10.2018-30.10.2018 tarihleri arasında cevaplayan katılımcılar) ve hatırlatma yapıldıktan sonra cevaplayanların (geç cevaplayıcılar; 31.10.2018-19.11.2018 tarihleri arasında cevaplayan katılımcılar) puanları t-testi yöntemi ile karşılaştırılmıştır (Radics, Dasmohapatra ve Kelley, 2016). Bu yöntem geç cevaplayıcıların ölçeği cevaplamayanlar ile benzer davranış örüntülerini sergileyecekleri varsayımına dayanmaktadır. Söz konusu analize ilişkin bulgular Tablo 3.1’de sunulmaktadır.

¹ Araştırma linkinin evrendeki bütün öğretmenlere ulaştığı varsayılarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.1. Cevaplama zamanına göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasına yönelik t-testi bulguları

Ölçek	Zamanlama	N	\bar{x}	sd	t	p
Öğretmen moral yitimi	Erken	847	23,72	1933	949	,343
	Geç	1048	23,98			
Değişim yorgunluğu	Erken	847	54,42	1933	1405	,160
	Geç	1048	55,17			
Öğretmen iş performansı	Erken	847	160,00	1933	,53	,958
	Geç	1048	159,97			

*p < ,05

Tablo 3.1’de ölçekleri erken ve geç cevaplayan katılımcıların puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmaktadır. Buna göre; araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan üç ölçeğinde puanlarının cevaplama zamanına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu araştırmada elde edilen verilerin cevaplama zamanına göre etkilenmediğini kanıtlar niteliktedir.

Geri dönüş oranının düşüklüğünden kaynaklanabilecek bir diğer sınırlılık katılımcıların evreni yeterince temsil edemediğine işaret eden örneklem önyargısı veya temsil sorunudur (Payne ve Barnfather, 2012). Verinin çevrim içi olarak toplandığı araştırmalarda araştırmacının katılımcıların demografik özelliklerini kontrol etmesi oldukça zordur. Bu bağlamda belirli grupların (genç, erkek vb.) ölçeği diğerlerine oranla daha fazla cevaplama söz konusu olabilmektedir. Bahsi geçen sınırlılığın mevcut araştırmada gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etmek amacıyla evrenin ve katılımcıların bilinen demografik özellikleri karşılaştırılmıştır (Cullen, Edwards, Casper ve Gue, 2014). Tablo 3.2’de evrendeki öğretmenlerin ulaşılabilen demografik özellikleri ile katılımcıların demografik özellikleri karşılaştırılmaktadır.

Aşağıda Tablo 3.2’de evrenin bilinen demografik özellikleri ile katılımcıların ilgili özellikleri karşılaştırılmaktadır. Buna göre; görev yapılan ilçe, okul türü, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri bağlamında evrenin geneli ve katılımcılar arasında nispeten benzerlik olduğu söylenebilir. Bu bulgu araştırma verisinin elde edildiği katılımcıların bilinen özellikler bağlamında evrenin genelini temsil gücüne sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Tablo 3.3’te katılımcıların diğer demografik özellikleri

sunulmaktadır. Sunulan özellikler bağlamında da katılımcıların homojen bir dağılım göstermiş olmasından yola çıkarak mevcut araştırmanın örneklem önyargısından etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 3.2. Evren ve katılımcıların bilinen özellikleri

Değişken	Evren		Katılımcılar		
	N	%	n	%	
İlçe	Adapazarı	2999	29	324	16,7
	Akyazı	938	9	250	12,9
	Arifiye	472	4,6	93	4,8
	Erenler	738	7	126	6,5
	Ferizli	286	3	129	6,7
	Geyve	530	5	79	4,1
	Hendek	912	9	130	6,7
	Karapürçek	133	1,3	42	2,2
	Karasu	764	7,4	58	3
	Kaynarca	284	3	55	2,8
	Kocaali	214	2,1	84	4,4
	Pamukova	339	3,3	138	7,1
	Sapanca	446	4,3	134	6,9
	Serdivan	1023	10	210	10,8
	Söğütlü	141	1,4	52	2,7
	Taraklı	71	0,6	31	1,6
Cinsiyet	Kadın	5407	52,5	896	46,3
	Erkek	4883	47,5	1039	53,7
Okul	İlkokul	3148	30,5	669	34,6
	Ortaokul	3544	34,5	661	34,1
	Lise	3598	35	605	31,3
Öğrenim	Lisans	9311	89,5	1677	86,7
	Lisansüstü	979	10,5	258	13,3

Not: Öğretmen sayıları 22.11.2018 tarihinde Sakarya MEM ARGE'den alınmıştır.

Aşağıda Tablo 3.3'te ise katılımcıların diğer demografik özellikleri sunulmaktadır. Tablo 3.3'te görüldüğü üzere, katılımcıların yaklaşık %24'ü 0-5 yıl, %23'ü 6-10 yıl, %17'si 11-15 yıl ve 16-20 yıl, %19'u ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi açısından bir değerlendirme yapıldığında katılımcıların %33'ü il merkezinde, %48'i ilçe merkezinde ve %18'i köy veya kasabalarda çalışmaktadır. Öğrenim seviyesi göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların %87'sinin lisans veya lisans tamamlama mezunu olduğu; %13'ünün ise lisansüstü dereceye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların %79'u evli iken %21'i bekârdır. Mezun olunan fakülte değişkeni göz önünde bulundurulduğunda; katılımcıların %69'unun eğitim fakültesinden, %17'sinin fen edebiyat fakültesinden ve %14'ünün ise diğer fakültelerden mezun olduğu göze çarpmaktadır. Son olarak,

katılımcıların %28'inin 20-30, %42'sinin 31-40, %22'sinin 41-50 ve %8'inin 51 ve üzeri yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.3. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	n	%	
Deneyim	0-5 yıl	462	23,9
	6-10 yıl	440	22,7
	11-15 yıl	330	17,1
	16-20 yıl	337	17,4
	21 yıl ve üzeri	366	18,9
Görev Yeri	İl Merkezi	640	33,1
	İlçe	939	48,5
	Köy veya kasaba	356	18,4
Medeni Hal	Evli	1524	78,8
	Bekâr	411	21,2
Fakülte	Eğitim fak.	1335	69,0
	Fen edebiyat fak.	327	16,9
	Diğer fak.	273	14,1
Yaş	20-30 yaş	436	27,8
	31-40 yaş	652	41,7
	41-50 yaş	352	22,5
	51 ve üzeri yaş	123	7,8

3.3. Veri Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veri SPSS, AMOS, Microsoft Excel gibi programlar kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizler kapsamında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ölçek ifadelerine katılım düzeylerinin yorumlanmasında kullanılan aralıklar ise Tablo 3.4'te sunulmaktadır:

Tablo 3.4. Ölçek ifadelerinin yorumlanmasında kullanılan aralıklar

Puan aralığı	Öğretmen moral yitimi ve Değişim yorgunluğu Değerlendirme	Öğretmen iş performansı Değerlendirme
1,00-1,80	Kesinlikle katılmıyorum	Hiçbir zaman
1,81-2,60	Katılmıyorum	Nadiren
2,61-3,40	Kararsızım	Ara sıra
3,41-4,20	Katılıyorum	Sık sık
4,21-5,00	Kesinlikle katılıyorum	Her zaman

Öte yandan, değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama puanlarının karşılaştırılmasında parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinin hangisinin kullanılacağına karar verilirken Field (2009) ve Pallant (2007) tarafından

ortaya konan ölçütler dikkate alınmıştır. Buna göre; (1) verinin normal dağılım göstermesi, (2) varyans homojenliği, (3) eşit aralıklı ölçek kullanılmış olması, (4) bağımsız ölçüm gibi ölçütlerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Verinin 5’li Likert tipi ölçekler aracılığı ile toplanmış olması ve ölçümlerin birbirinden bağımsız olması üçüncü ve dördüncü ölçütlerin karşılandığını göstermektedir. Veri dağılımının normallığının sınanması amacıyla histogram grafikleri (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Kilmen, 2015) incelenmiştir (Bkz. EK-1). İkinci ölçüt olan varyans homojenliği ise Levene testi kullanılarak (Field, 2009; Huck, 2012; Kilmen, 2015) kontrol edilmiştir (Bkz. EK-2). Bahsi geçen analizlere ilişkin bulgular birleştirilerek Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Araştırmada kullanılan ölçeklerin parametrik test varsayımları kontrol tablosu

Değişken	Ölçek / Boyut	Histogram Grafiği	Varyans Homojenliği	Değerlendirme
Cinsiyet	Değişim Yorgunluğu	+	-	Non-parametrik
	Eğitim politikalarına yönelim	+	-	Non-parametrik
	Mesleki moral yitimi	+	+	Parametrik
	Ölçek geneli	+	-	Non-parametrik
	Görev performansı	-	-	Non-parametrik
	Bağlamsal performans	+	+	Parametrik
	Uyumsal performans	+	-	Non-parametrik
Okul	Ölçek geneli	-	-	Non-parametrik
	Değişim Yorgunluğu	+	+	Parametrik
	Eğitim politikalarına yönelim	+	-	Non-parametrik
	Mesleki moral yitimi	+	+	Parametrik
	Ölçek geneli	+	-	Non-parametrik
	Görev performansı	-	-	Non-parametrik
	Bağlamsal performans	+	-	Non-parametrik
Kıdem	Uyumsal performans	-	-	Non-parametrik
	Ölçek geneli	-	-	Non-parametrik
	Değişim Yorgunluğu	+	+	Parametrik
	Eğitim politikalarına yönelim	+	+	Parametrik
	Mesleki moral yitimi	+	+	Parametrik
	Ölçek geneli	+	+	Parametrik
	Görev performansı	-	-	Non-parametrik
Görev Yeri	Bağlamsal performans	+	-	Non-parametrik
	Uyumsal performans	-	+	Non-parametrik
	Ölçek geneli	-	+	Non-parametrik
	Değişim Yorgunluğu	+	+	Parametrik
	Eğitim politikalarına yönelim	+	+	Parametrik
	Mesleki moral yitimi	+	+	Parametrik
	Ölçek geneli	+	+	Parametrik
Görev Yeri	Görev performansı	-	-	Non-parametrik
	Bağlamsal performans	+	+	Parametrik
	Uyumsal performans	-	+	Parametrik
	Ölçek geneli	-	+	Non-parametrik

Tablo 3.5 (devamı). Araştırmada kullanılan ölçeklerin parametrik test varsayımları kontrol tablosu

Değişken	Ölçek / Boyut	Histogram Grafiği	Varyans Homojenliği	Değerlendirme
Öğrenim	Değişim Yorgunluğu	+	+	Parametrik
	Eğitim politikalarına yönelim	+	+	Parametrik
	Mesleki moral yitimi	+	+	Parametrik
	Ölçek geneli	+	+	Parametrik
	Görev performansı	-	+	Non-parametrik
	Bağlamsal performans	+	+	Parametrik
	Uyumsal performans	+	+	Parametrik
	Ölçek geneli	+	+	Parametrik
Medeni durum	Değişim Yorgunluğu	+	+	Parametrik
	Eğitim politikalarına yönelim	+	+	Parametrik
	Mesleki moral yitimi	+	+	Parametrik
	Ölçek geneli	+	+	Parametrik
	Görev performansı	-	+	Non-parametrik
	Bağlamsal performans	+	+	Parametrik
	Uyumsal performans	-	+	Non-parametrik
	Ölçek geneli	+	+	Parametrik
Fakülte	Değişim Yorgunluğu	+	+	Parametrik
	Eğitim politikalarına yönelim	+	+	Parametrik
	Mesleki moral yitimi	+	+	Parametrik
	Ölçek geneli	+	+	Parametrik
	Görev performansı	-	+	Non-parametrik
	Bağlamsal performans	+	+	Parametrik
	Uyumsal performans	+	+	Parametrik
	Ölçek geneli	+	+	Parametrik

Tablo 3.5'te veri dağılımının normalliğine ve varyansın homojenliğine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Field (2009) örneklemin büyük olması durumunda istatistiksel yöntemlerde normallikten küçük sapmalarda dahi normal olmayan dağılıma yönelik bulgular elde edilebileceğini belirterek; normalliğin görsel olarak sınanmasını önermektedir. Bu bağlamda, normalliğin sınanmasında histogram grafiklerinden yararlanılmıştır. Öte yandan, Levene testi sonucunda $p > .05$ olması varyansın homojenliğine işaret etmektedir (Kilmen, 2015). Tablodan da anlaşılacağı üzere her iki ölçüt bağlamında normalliği sağlayan değişkenlerin karşılaştırılmasında parametrik testlerden; tersi söz konusu olduğunda ise non-parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Değişkenlerin aritmetik ortalamaları karşılaştırılırken ikili gruplarda her iki alt grupta da normalliğin sağlandığı durumlarda t-testi, tersi durumda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Değişkenin üç veya daha fazla alt gruptan oluştuğu durumlarda ise her bir alt grupta normalliğin sağlanması durumunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA); herhangi bir alt grupta normalliğin sağlanamaması durumunda ise Kruskal

Wallis H testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011; Pallant, 2007). Analizler yürütülmeden önce Kilmen (2015) tarafından önerilen aşağıda Tablo 3.6’da sunulan kontrol listesi kullanılarak analizin uygunluğu kontrol edilmiştir.

Tablo 3.6. Bağımsız örneklem karşılaştırmaları için kontrol listesi

Kontrol Alanı	Evet	Hayır
1. Grup karşılaştırması yapacağım	<input type="checkbox"/>	
2. Sadece iki / İkiden fazla grubu karşılaştıracam.	<input type="checkbox"/>	
3. İki grup / gruplar birbiri ile ilişkisiz.	<input type="checkbox"/>	
4. Bir bağımlı değişkenim var.	<input type="checkbox"/>	
5. Karşılaştırmayı yapacağım ölçek en az eşit aralıklı ölçek düzeyinde.	<input type="checkbox"/>	
6. Verilerim her iki grupta da normal dağılım gösteriyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

İstatistiksel anlamlılık ve pratikteki anlamlılık arasındaki ayırım hususunda duyarlı araştırmacılar etki büyüklüğünü hesaplama gereği duymaktadır (Huck, 2012). Bununla birlikte, araştırmalarda genellikle değişkenler arasında yapılan karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olmasına çok fazla önem atfedilmektedir. Bununla birlikte, bu bulgudan öte araştırılması gereken durumlar mevcuttur. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş olması bize iki değişken arasında ne düzeyde bir ilişki olduğu konusunda bilgi vermemektedir. Özellikle, katılımcı sayısının fazla olduğu araştırmalarda çok küçük farklar dahi istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bağlamda, istatistiksel olarak anlamlı farkın pratikte veya teoride düşünüldüğü kadar önemli olmadığı söylenebilir (Pallant, 2007). Bahsi geçen sorunun çözümü ise test edilen etkinin büyüklüğünü standardize bir şekilde ölçmektir. Bir etkinin büyüklüğünü ölçmede kullanılan ölçüt ise “*etki büyüklüğü*” olarak bilinmektedir. Etki büyüklüğü gözlenen bir etkinin büyüklüğünün objektif ve standardize bir ölçütüdür. Etki büyüklüğünün hesaplanması araştırmalar arasında karşılaştırma yapmayı kolaylaştırmaktadır (Field, 2009). Deneysel araştırmalarda, etki büyüklüğü bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyüklüğüne atıfta bulunmak için kullanılmaktadır (Kline, 2009). Diğer bir ifade ile etki büyüklüğünün pratikteki karşılığı bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bağlamda, mevcut araştırmada istatistiksel olarak anlamlı farkın gözlemlendiği durumlar için etki büyüklükleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Böylece araştırma bulgularının farklı araştırmalar ile nesnel ölçütler temelinde karşılaştırılabilirliği olanaklı kılınmıştır (Field, 2009). Etki

büyükliğünün hesaplanması ve yorumlanmasında kullanılan formül ve ölçütler ise şu şekildedir:

- t-testi için kullanılan formül (Field, 2009);

$$r = \frac{\sqrt{t^2}}{\sqrt{t^2 + df}}$$

- Mann Whitney U için Z'nin z skorunu, N'nin ise toplam katılımcı sayısını ifade ettiği (Field, 2009; Pallant, 2007);

$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

- ANOVA için SS_M = gruplar içi kareler toplamı ; SS_T = toplam kareler toplamı (Field, 2009)

$$r^2 = \frac{SS_M}{SS_T}$$

- Kruskal Wallis H testi için (Green ve Salkind, 2014)

$$n^2 = \frac{X^2}{N - 1}$$

Etki büyüklüğünün yorumlanmasında kullanılan ölçütler aşağıda Tablo 3.7'de verilmiştir:

Tablo 3.7. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında kullanılan ölçütler

Büyüklik	$n^2 \geq$	Kaynak	$r \geq$	Kaynak
Küçük	,01		,10	
Orta	,06	Pallant, 2007	,30	Field, 2009; Pallant, 2007
Büyük	,138		,50	

3.4. Veri Toplanması

Araştırma kapsamında veri toplanabilmesi amacıyla öncelikle Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (İnsan Araştırmaları) (Bkz. EK-3); daha sonra Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile Sakarya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak il genelinde veri toplanabilmesi için gerekli izinler (Bkz. EK-4) alınmıştır.

Veri toplama süreci Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Geliştirme (ARGE) birimi ile işbirliği içerisinde çevrim içi olarak yürütülmüştür. Araştırma linki Sakarya ili genelindeki okullara ilk olarak 25 Ekim 2018 tarihinde ARGE biriminin veri toplama sistemi (VTS) üzerinden duyurulmuş ve veri toplama işlemi 19 Kasım 2018 tarihine kadar devam etmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esası ile yürütülmüş ve araştırma esasları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde bütün okullara iki kez hatırlatma yapılmış ve geri dönüşün düşük olduğu ilçe ve okul türlerine telefonla veya mail yolu ile ulaşılarak tekrar duyuru yapılması hususu dile getirilmiştir. Benzer uygulamanın son dönemde yaygınlaşmakta olduğu söylenebilir (Dilbaz-Sayın, 2017; Duran, 2016).

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi sosyal bilimler araştırmalarında çevrim içi veri toplama yöntemini yaygın bir şekilde tercih edilir hale getirmiştir (Akbulut, 2015; Avcıoğlu, 2014; Büyüköztürk, 2005; Çakıroğlu, 2008; Kılınç ve Fırat, 2017; Payne ve Barnfather, 2012; Stantion ve Rogelberg, 2001; Stanton, 1998; Loomis ve Paterson, 2018). Kullanım kolaylığı, düşük maliyeti, ileri düzey teknikleri olanaklı hale getirmesi (Loomis ve Paterson, 2018), katılımcılara cevaplama zamanı konusunda esneklik sağlaması, verilerin geleneksel yöntemlere göre daha kısa sürede toplanabilmesi, veri girişi sürecini ve mesafe sorununu ortadan kaldırması (Çakıroğlu, 2008), daha geniş bir çalışma grubuna ulaşma olanağı tanınması (Karakulakoğlu, 2014),

gönüllü katılım ve araştırmanın güvenilirliğini artırması, hassas konuların araştırılmasını kolaylaştırması, veri kaybını en aza indirmesi (Kılınç ve Fırat, 2017) gibi avantajları ile çevrim içi veri toplama sosyal bilimlerde geçerli bir yöntem haline gelmiştir (Avcıoğlu, 2014). Nitekim, son dönemde alan yazında bir çok araştırmada da verinin çevrimiçi olarak toplandığı görülmektedir (Artan ve Özkan, 2018; Asıcı, 2018; Çeliköz ve Erişen, 2017; Dilbaz-Sayın, 2017; Durnalı, 2018; İslim, Çırak, Kilis ve Tufan, 2017; Kılıç, 2017; Mısır ve Laçın-Şimşek, 2018; Sop, 2017). Bu bağlamda, mevcut araştırmada çevrim içi veri toplanarak söz konusu yöntemin avantajlarından yararlanılmış ve kısa bir süre içerisinde geniş bir katılımcı kitlesine ulaşmak mümkün olmuştur.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ve öğretmen iş performansı ölçekleri ile toplanmıştır. Değişim yorgunluğu ve öğretmen iş performansı ölçekleri araştırma kapsamında geliştirilmiş; eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği ise Türk kültürüne uyarlanarak mevcut araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Bu bölümde veri toplama araçlarının uyarlanma ve geliştirilme süreci ayrıntıları ile açıklanmıştır. Ayrıca ilgili veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bulgular detaylı bir biçimde alan yazın temelinde yorumlanmıştır.

Öğretmen moral yitimi ölçeği öğretmenlerin deneyimlediği moral yitimini ölçmek amacıyla Carlson-Jaquez (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması için gerekli izin yazardan alınmıştır (Bkz. EK-5). Orijinal ölçeğin geçerlilik çalışması 100 öğretmenden elde edilen veri seti üzerinde yürütülmüştür. Söz konusu ölçek sekiz maddenin iki farklı alt boyutta toplandığı bir ölçme aracıdır. “*Eğitim politikalarına yönelim (Disposition)*” boyutunda beş madde; “*Mesleki Moral Yitimi (Professional Demoralization)*” boyutunda ise üç madde yer almaktadır. Çalışmada birinci boyutun Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı ,83 ve ikinci boyutun güvenilirlik katsayısı ise ,82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinde ise

güvenirlilik katsayısı ,85'tir. Öte yandan ölçeğin toplam puanının hesaplanabilmesi için “*Disposition*” alt boyutundaki maddelerin ters kodlanması gerekmektedir çünkü bu ifadeler olumlu yargıları barındırmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 40; minimum puan ise 8'dir. Ölçek toplam puanının yüksek olması moral yitiminin yüksek; toplam puanın düşük olması ise moral yitiminin düşük olmasına işaret etmektedir.

3.5.1. Moral yitimi ölçeğinin Türk Kültürü'ne uyarlanması

Günümüzde özellikle de sosyal bilimler alanında araştırmacılar, farklı kültürler için geliştirilmiş ölçme araçlarının bir benzerini geliştirmek yerine araştırmanın yürütüldüğü kültüre uyarlama yoluna gitmekte; bu sayede zaman, para ve çabadan tasarruf etmiş olmaktadır (Beauford, Nagashima ve Wu, 2009). Uyarlama sürecinin genel amacı ölçeğin orijinal sürümüne olabildiğince yakın bir ölçme aracı elde etmektir. Böylece ölçme aracının anlamlı olması ve hedef evrende kolaylıkla anlaşılabilmesi sağlanmaktadır. Ancak kültürlerarası ve anlamlı ölçme araçlarının tasarlanması doğru tercüme ve istatistiksel analiz süreçlerinin kullanımını gerektirir (Dhamani ve Richter, 2011). Söz konusu süreçler gerekli ölçütlere uygun yürütüldüğünde ölçme araçları güvenilir ve geçerli bulgular üretmektedir (Weeks, Swerissen ve Belfrage, 2007). Alan yazın incelendiğinde kültürel uyarlama çalışmalarında farklı adımların önerildiği görülmektedir (Rachmawati, Schultz, ve Cusack, 2017; Dhamani ve Richter, 2011; Sousa ve Rojjanasrirat, 2011; Gjersing, Caplehorn, ve Clausen, 2010; Erkut, 2010; Sidani, Guruge, Miranda, Ford-Gilboe, ve Varcoe, 2010; Beauford, Nagashima, ve Wu, 2009; Tran, 2009; Reichenheim ve Moraes, 2007; Wang, Lee, ve Fetzer, 2006; Cha, Kim, ve Erlen, 2007; Beaton, Bombardier, Guillemin, ve Ferraz, 2000; Perneger, Leplège, ve Etter, 1999; Herdman, Fox-Rushby, ve Badia, 1998; Geisinger, 1994). Mevcut çalışmada ise Gjersing ve diğerleri (2010) tarafından ortaya konan çerçeve esas alınarak uyarlama çalışması yürütülmüştür. Söz konusu aşamalar Tablo 3.8'de şu şekildedir:

Tablo 3.8. Ölçek uyarlama adımları

Adım	İşlem
1. Adım	Kavramsal ve madde eşdeğerliğinin incelenmesi
2. Adım	Ölçeğin hedef dile çevirilmesi
3. Adım	Çeviri metinlerin sentezlenmesi
4. Adım	Ölçeğin geri çevirisi
5. Adım	Geri çeviri metinlerin sentezlenmesi
6. Adım	Uzman görüşünün alınması
7. Adım	Ölçeğin hedef grupta ön uygulaması
8. Adım	Ölçme aracının revize edilmesi
9. Adım	Ölçeğin kullanılabilirliğinin kontrol edilmesi
10. Adım	Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için veri toplama
11. Adım	Bulguların değerlendirilmesi

Yukarıdaki aşamalar dikkate alınarak bu araştırma için alan yazın taraması sonucunda öğretmenlerin moral yitimine yönelik algılarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına “Teacher Demoralization Scale” (Carlson-Jaquez, 2016) ulaşılmıştır. Alan uzmanları² ile yapılan görüşme sonucunda ölçme aracının kavramsal ve ölçme maddeleri açısından Türk kültürüne uyarlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yine aynı amaçla Sakarya Mithatpaşa Anadolu Lisesi’nde görevli bir grup öğretmen ile ölçeğin kavramsal boyutu ve maddeleri tartışılarak uygunluğu / eşdeğerliği ölçeğin kullanılacağı hedef grup bağlamında da test edilmiştir. Ölçeklerde mevcut kavram ve maddelerin Türk kültürüne uygunluğuna karar verildikten sonra ölçeğin orijinal dilden hedef dile çeviri adımına geçilmiştir. Bu doğrultuda her iki dile de hâkim ve aynı zamanda alan bilgisine sahip kişilere ulaşılması hedeflenmiştir. Ölçek İngilizce ’den Türkçe ’ye eğitim yönetimi ve denetimi alanında doktora eğitimine devam eden dört İngilizce öğretmeni³ ve bir İngilizce dil eğitimi doktora öğrencisi⁴ tarafından çevrilmiştir. Elde edilen beş farklı çeviri metni ise araştırmacının kendisi ve tez danışmanı tarafından fikir birliği yöntemi ile sentezlenerek ölçeğe hedef dilde ilk taslak hali verilmiştir. Elde edilen taslak metin her iki dile de hâkim ve Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim bilimleri alanında öğretim üyesi olarak görev yapan bir akademisyen⁵ ve bir İngilizce okutmanı⁶ tarafından tekrar İngilizce ’ye çevrilmiştir.

² Prof. Dr. Türkan ARGON, Prof. Dr. Şenay SEZGİN-NARTGÜN, Dr. Öğrt. Üyesi Müberra ÇELEBİ

³ Elif ERGÜN (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi), Muhammed ÇELİK, Özlem URAL, Gizem ÇAKAL

⁴ Pınar YENİ PALABIYIK

⁵ Dr. Olcay YAVUZ (Southern Connecticut University)

⁶ Musa ÖZDEMİR (İnönü Üniversitesi)

Geri çeviri metinler doktorasını Amerika Birleşik Devletleri'nde tamamlamış bir akademisyen⁷ tarafından sentezlenmiştir. Tablo 3.9'da orijinal, geri çeviri ve çeviri metinler yer almaktadır.

Tablo 3.9. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği orijinal, geri çeviri ve çeviri metinleri

Maddeler	
Orijinal Ölçek Maddeleri	<ol style="list-style-type: none"> 1. Current policies enable me to change my working conditions for the better 2. I believe that policy expectations make me a better teacher. 3. I agree with the way policies direct me to teach. 4. I feel good about how my profession is treated by policy makers. 5. I feel that policy directives are improving our education system. 6. I feel disheartened by how education policies define my profession. 7. Under current policies, my role as an educator has been lost. 8. I am frustrated by policies with which I must comply.
Geri Çeviri Maddeler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Current education policies allow me to improve my working conditions. 2. I believe that I am a better teacher thanks to the expectations of the education policies. 3. I agree with the teaching style that the education policies lead me 4. I am pleased with the way policy makers handle teaching. 5. I think policy guidelines have improved our education system. 6. The way education policies define the teaching profession discourages me 7. I have lost the role of educator under the influence of existing policies 8. I have been frustrated by the policies I have to obey.
Çeviri Maddeler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Güncel eğitim politikaları çalışma şartlarımı daha iyi hale getirmemi sağlar 2. Eğitim politikalarındaki beklentiler sayesinde daha iyi bir öğretmen olduğuma inanırım. 3. Eğitim politikalarının beni yönlendirdiği öğretim tarzı ile aynı görüşteyim. 4. Politika yapımcıların öğretmenliği ele alış tarzından memnunum. 5. Politika yönergelerinin eğitim sistemimizi geliştirdiğini düşünüyorum. 6. Eğitim politikalarının öğretmenlik mesleğini tanımlama biçimi cesaretimi kırar. 7. Mevcut politikaların etkisi altında eğitimci rolümü yitiririm. 8. Uymak zorunda olduğum politikalar yüzünden hüsrana uğrarım.

Ölçek, geri çeviri versiyonunun anlamsal ve dilsel yönden eşdeğerliğinin kontrol edilmesi amacıyla ölçeği geliştiren araştırmacıya e-posta yoluyla gönderilmiştir. Dr. Heather A. Carlson Moral Yitimi ölçeğinin geri çeviri maddelerini incelemiş ve sadece bir maddede (3.madde) düzeltme önermiştir. Aynı zamanda, ölçeğin orijinal, geri çeviri ve çeviri maddeleri Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim bilimleri alanında öğretim üyesi olarak çalışmakta olan bir akademisyen⁸ tarafından eşdeğerlik yönünden incelenmiştir. Alınan dönütler geri çeviri ve çevirilerde sorun olmadığını göstermiştir.

⁷ Dr. Öğrt. Üyesi Çağrı ÖZKÖSE BIYIK (Yaşar Üniversitesi)

⁸ Dr. Ramazan GÜNGÖR (Penn State College of Education)

Ölçek ön uygulaması ve dilsel eşdeğerliğin istatistiksel olarak test edilmesine geçilmeden önce ölçek maddeleri eğitim yönetimi ve denetimi alanından bir akademisyen⁹ tarafından incelenmiş ve maddelerde Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısına uygun olmayan ifadeler olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda gerekli düzeltme (1.madde) yapılmıştır.

Bu aşamadan sonra ölçeğin Türkçe formunun istatistiksel olarak dilsel yönden eşdeğerliğinin test edilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu bağlamda, ölçek İngilizce öğretmenlerinden oluşan bir gruba (n=22) İngilizce ve Türkçe olarak iki hafta ara ile uygulanmıştır. İki ölçüm arasındaki ilişki ölçek maddeleri, alt boyutları ve geneli için hesaplanmıştır.

Tablo 3.10'da eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği İngilizce ve Türkçe olarak uygulanmasından elde edilen puanlar arasında hesaplanan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları yer almaktadır. Buna göre ölçeğin maddeleri, boyutları ve genelinde İngilizce ve Türkçe uygulamada elde edilen puanlar arasında orta ve yüksek düzeyde, pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler (Büyüköztürk, 2011) olduğu görülmüştür. Bu bulgular ölçeğin Türkçe formunun dilsel yönden eşdeğerlik taşıdığına işaret etmektedir.

Tablo 3.10. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği dilsel eşdeğerlik bulguları

Ölçek Maddeleri	n	r	p
Türkçe 1 ve İngilizce 1	22	,654**	,000
Türkçe 2 ve İngilizce 2	22	,571**	,003
Türkçe 3 ve İngilizce 3	22	,626**	,001
Türkçe 4 ve İngilizce 4	22	,645**	,001
Türkçe 5 ve İngilizce 5	22	,747**	,000
Türkçe 6 ve İngilizce 6	22	,447*	,019
Türkçe 7 ve İngilizce 7	22	,521**	,006
Türkçe 8 ve İngilizce 8	22	,425*	,024
Türkçe 1.Boyut ve İngilizce 1. Boyut	22	,751**	,000
Türkçe 2.Boyut ve İngilizce 2. Boyut	22	,595**	,002
Türkçe Toplam ve İngilizce Toplam	22	,792**	,000

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

⁹ Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI (Sakarya Üniversitesi)

Beaton ve diğerkleri (2000) ölçek uyarlama sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmasından önceki aşamanın ön uygulama olduğunu; bu bağlamda, ölçeğin 30-40 kişilik bir çalışma grubuna uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Groves, Fowler, Lepkowski, Singer ve Tourangeau (2009) söz konusu uygulamanın araştırmacıya doğru soruları sorup sormadığı, hedef grubun ölçek maddelerini öngörülen şekilde anlayıp anlamadığını, maddelere ilişkin görüşlerini zorlanmadan ifade edip edemediklerini ve esas uygulamanın saha koşullarında kolaylıkla yürütölüp yürütölmemeyeceğini belirleme gibi önemli avantajlar sağladığını ifade etmektedir. Bahsedilen amaç doğrultusunda moral yitimi ölçeği 33 öğretmen tarafından cevaplanmıştır. Yürütölün ön uygulamada katılımcılar ile bire bir görüşölümüş ve maddeler üzerinde fikir alış verişinde bulunulmuştur. Ön uygulama sonucunda ölçek maddelerinin katılımcılar tarafından herhangi bir zorluk ile karşılaşılmadan cevaplanabildiği ve maddelerin ileilmek istenen anlamı verdiği görölümüştür. Ayrıca, alınan dönütler doğrultusunda gerekli görölün düzeltmeler yapılmış ve ölçek maddelerine esas uygulamadan önceki nihai hali verilmiştir.

3.5.2. Değişim yorgunluğu ve öğretmen iş performansı ölçeği madde havuzu ve kapsam geçerlik oranları

Ölçek geliştirme ilgili özelliği değerlendirmek amacıyla güvenilir ve geçerli bir ölçme yapısı ortaya koyma sürecidir. Örgüt araştırmaları kendine özgü bir takım zorlukları barındıran örgütsel ve psikolojik yapıların ölçümünü içermektedir. Çünkü söz konusu yapılar genellikle tutum, algı ve kişisel özellikler gibi gözlemlenemeyen durumlardır. Boy, yağış ve hız gibi gözlenebilen özelliklerin aksine, gözlemlenemeyen yapılar doğrudan ölçülemez ve dolaylı araçlarla ölçölmelidir. Öte yandan, bu yapılar çoğu zaman oldukça soyuttur ve bu yüzden de hangi öğeler tarafından yeterli ölçüde ve güvenilir bir şekilde temsil edildiklerini belirlemek zordur. Buna ek olarak, söz konusu yapılar karmaşık ve çok boyutlu olabilir. Tüm bu sebeplerden dolayı, ölçme aracı geliştirmek zorlu bir süreçtir (Tay ve Jebb, 2017). Bu nedenle ölçek geliştirme sürecinde birçok ölçüt ve standart göz önünde bulundurulmalıdır (Karakoç ve Dönmez, 2014). Alan yazın incelendiğinde, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmede

önerilen adımların çeşitlilik gösterdiği söylenebilir (Wright, Quick, Hannah, ve Hargrove, 2017; DeVellis, 2017; Morgado, Meireles, Neves, Amaral, ve Ferreira, 2017; Güngör, 2016; Erkuş, 2014; Karakoç ve Dönmez, 2014; Erkuş, 2012 ; Wymer ve Alves, 2012; Tezbaşaran, 2008; Worthington ve Whittaker, 2006; Dawis, 2000; Hinkin, Tracey ve Enz, 1997; Hinkin, 1995). Mevcut çalışmada DeVellis (2017) tarafından önerilen adımlar esas alınarak öğretmenler için iş performansı ve değişim yorgunluğu ölçekleri geliştirilmiştir. Söz konusu adımlar aşağıda Tablo 3.11’de sunulduğu gibidir:

Tablo 3.11. Ölçek geliştirme adımları

Adım	İşlem
1. Adım	Ölçülecek davranışın belirlenmesi
2. Adım	Madde havuzunun oluşturulması
3. Adım	Ölçme formatının belirlenmesi
4. Adım	Uzman görüşünün alınması
5. Adım	Madde ekleme
6. Adım	Ölçeğin uygulanması
7. Adım	Maddelerin değerlendirilmesi
8. Adım	Ölçek uzunluğunun optimizasyonu

Ölçek geliştirmede ilk adım ölçülecek davranışın açık bir şekilde ortaya konmasıdır (DeVellis, 2017). Bu bağlamda, mevcut araştırmada öğretmenlerin algıladıkları iş performansını ve değişim yorgunluğunu ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Hinkin ve diğerleri (1997) ölçek geliştirmede tümdengelim ve tümevarım olmak üzere iki temel yaklaşım kullanılabileceğini belirtmektedir. Tümevarım yaklaşımı genellikle çok fazla bilinmeyen olguları araştırırken kullanılmaktadır. İlgili olguya yönelik teorinin yeterli olmadığı durumlarda tercih edilir. Araştırmacı, katılımcılardan örgütle ilgili duygularını ortaya koymalarını veya herhangi bir davranışı bazı yönleri ile tanımlamalarını isteyebilir. Anahtar sözcükler veya temalar yardımı ile içerik analizi metodu kullanılarak katılımcıların vermiş olduğu cevaplar sınıflandırılır ve sınıflandırılan cevaplardan ölçek maddeleri oluşturulur. Tümdengelim yaklaşımında ise ölçek maddeleri mevcut teoriden yola çıkarak elde edilir. Bu nedenle, ilgili alan yazın detaylı bir şekilde taranmalıdır. Mevcut çalışmada, her iki ölçeğin geliştirilme sürecinde hem tümdengelim hem de tümevarım yaklaşımlarına başvurulmuştur. Her iki kavram açısından alan yazında mevcut teorik çerçeve detaylı bir şekilde incelenmiş ve madde havuzunun oluşturulmasında söz konusu çerçeveden yararlanılmıştır. Ölçek geliştirme

sürecinin tümevarım boyutunda ise, bir grup öğretmen üzerinde nitel çalışma yürütülerek madde havuzu desteklenmiştir.

Ölçeklerin geliştirilmesinde ikinci adım madde havuzunun oluşturulmasıdır. Öncelikle, ilgili alan yazın detaylı bir şekilde taranmıştır. Yapılan alan yazın taraması neticesinde iş performansına yönelik ulaşılabilen en kapsamlı çerçevenin Koopmans ve diğerleri (2013) tarafından ortaya konduğu belirlenmiş ve madde havuzu oluşturulurken söz konusu çerçeve ve göstergeler esas alınmıştır. Ayrıca örneklem grubundan dört öğretmen ile görüşme yapılarak açık uçlu dört soru sorulmuş ve iş performansının boyutlarına ilişkin davranışları örneklendirmeleri istenmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen davranış örnekleri de madde havuzuna dahil edilmiştir. Son olarak alan yazında mevcut ölçek maddeleri de dikkate alınmıştır (Carlos ve Rodrigues, 2016; Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012; Lynch, Eisenberger ve Armeli, 1999; Pradhan ve Jena, 2017; Pulakos ve diğerleri, 2000; Raza, 2010; Yusoff ve diğerleri, 2014). Alan yazında madde havuzunda bulunması gereken madde sayısı ile ilgili kesin bir rakam verilmemekle birlikte (DeVellis, 2017; Hinkin ve diğerleri, 1997), ölçülmek istenen her örtük değişkenin madde havuzunda yeterince temsil ediliyor olması gerekmektedir (Clark ve Watson, 1995). Bu bağlamda ilk aşamada iş performansının dört alt boyutuna ilişkin toplam 85 madde yazılmıştır. Daha sonra Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN ile birlikte yapılan ilk değerlendirmede benzer davranışları ölçtüğü değerlendirilen on madde elenerek 75 maddelik ilk taslak oluşturulmuştur. Öte yandan, aynı süreç değişim yorgunluğu ölçeği için de yürütülmüştür. Ancak değişim yorgunluğu kavramı alan yazında nispeten yeni bir kavram olarak göze çarpmaktadır. Öncelikle mevcut ölçek maddelerinden ve teorik çerçeveden yararlanılmıştır (Bernierth ve diğerleri, 2011; Elving ve diğerleri, 2011; Nunnally, 2016; Perel, 2015). Daha sonra 24 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu ile nitel görüşme yürütülmüştür. Görüşmelerden elde edilen verilerden faydalanılarak madde havuzu genişletilmiştir. Sonuç olarak 24 maddeden oluşan bir taslak elde edilmiştir.

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından ölçme formatı belirlenmiştir. Maddelerin beyan cümleleri olarak sunulduğu Likert tipi ölçekler en yaygın kullanılan formatlardan biridir. Söz konusu beyan cümlelerini çeşitli derecelerde katılımı işaret

eden seçenekler takip eder. Araştırma konusu olguya veya araştırmacının amaçlarına bağlı olarak, çift veya tek haneli cevap seçenekleri sunulabilir. Ayrıca, yansız bir orta nokta eklenebilir (DeVellis, 2017). Clark ve Watson'a (1995) göre sunulan seçeneklerin fazlalığı (5'li yerine 9'lu gibi) araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artacağı anlamına gelmemektedir. Aksine, seçeneklerin sayısını artırmak katılımcıların seçenekler arasında yapmaları beklenen ince ayrımı olumsuz yönde etkilerse, araştırmanın geçerliliği düşebilir. Diğer bir ifade ile gereğinden fazla seçeneğin olması rastgele cevaplama ihtimaline yol açabileceği için geçerliliği düşürmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak, mevcut araştırma kapsamında geliştirilen ölçme araçları 5'li Likert olarak tasarlanmıştır. Cevap seçenekleri ise öğretmen iş performansı ölçeği için "Hiçbir zaman (1)", "Nadiren (2)", "Bazen (3)", "Çoğunlukla (4)" ve "Her zaman (5)"; değişim yorgunluğu için ise "Kesinlikle Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (5)" şeklindedir.

Ölçek geliştirme sürecinde bir sonraki adım madde havuzunun kapsam geçerliliğinin belirlenmesi ve maddelerde gerekli görülen düzeltmelerin yapılması amacıyla uzman görüşüne başvurulmasıdır. Kapsam geçerliliği ölçme aracındaki maddelerin kapsam açısından uygunluğunun veya kapsamı temsil etme özelliğinin belirlenmesidir (Lynn, 1986). Hinkin ve diğerleri'ne (1997) göre kapsam geçerliliği genellikle ihmal edilen ancak ölçek geliştirme sürecinde gerekli bir süreçtir. Söz konusu işlem kavramsal olarak tutarsız maddelerin havuzdan çıkarılmasına olanak tanır. Böylece araştırmacılar gereksiz veri toplamak zorunda kalmayacaktır. Ölçek geliştirme sürecinde aday maddelerin kapsam geçerliliğini tespit etmek amacıyla farklı yöntemler kullanılabilir (Davis, 1992; Lawshe, 1975; Lynn, 1986). Lynn (1986) ve Davis (1992) tarafından önerilen yöntemlerde aday maddeler dördü bir derecelendirmeye tabi tutulurken; Lawshe (1975) üçlü bir değerlendirme skalası önermektedir. Bu bağlamda, ortaya koyduğu ölçütler açısından daha ayırt edici olduğu düşünülen Lawshe tekniği esas alınmıştır. Ayrıca uzmanlardan maddelere ilişkin varsa düzeltme önerileri de getirmeleri istenmiştir. Aşağıda Tablo 3.12'de ilgili değerlendirme ölçütleri sunulmuştur.

Tablo 3.12. Kapsam geçerliliği değerlendirme formu

	Madde gereklidir.	Madde kullanılabilir ancak gereksizdir.	Madde gereksizdir.	Maddeye ilişkin düzeltme öneriniz varsa belirtiniz.
1. Ölçek maddesi	1	0	-1	

Uzman görüşlerine dayalı olarak her bir madde için Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) hesaplanmıştır. KGO aşağıdaki hesaplama yöntemi ile elde edilmektedir (Lawshe, 1975).

$$KGO = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

Yukarıda verilen formülde, (n_e) madde için (Madde gereklidir) şeklinde görüş bildiren uzman sayısını temsil ederken; (N) ise görüş bildiren toplam uzman sayısını temsil etmektedir. Lawshe (1975) ölçek maddelerinin en az beş en fazla 40 uzman tarafından değerlendirilmesi gerektiğini belirterek; aday maddeler için uzman sayısı bağlamında KGO ölçütleri belirlemiştir ve bu ölçütlere ilişkin değerler Tablo 3.13'te sunulmaktadır.

Tablo 3.13. Minimum KGO değerleri

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	.99	13	.54
6	.99	14	.51
7	.99	15	.49
8	.78	20	.42
9	.75	25	.37
10	.62	30	.33
11	.59	35	.31
12	.56	40	.29

Aşağıda Tablo 3.14 ve Tablo 3.15’de öğretmen iş performansı ve değişim yorgunluğu ölçekleri aday maddelerine ilişkin uzmanlardan¹⁰ alınan dönütler doğrultusunda hesaplanan kapsam geçerlik oranları sunulmuştur. Buna göre, öğretmen iş performansı ölçeği için 13; değişim yorgunluğu ölçeği için ise 12 alan uzmanından kapsam geçerliliği açısından görüş alınmıştır. Ayrıca iki ölçme ve değerlendirme uzmanı da maddeleri değerlendirerek görüş bildirmiştir. Tablo 3.15’te sunulan ölçütler bağlamında maddeler değerlendirilmiş ve öğretmen iş performansı ölçeğinde 25 maddenin (5,8,11,16,17,18,21,22,23,27,28,29,33,42,44,60,63,64,66,67,68,71,73,74,75); değişim yorgunluğu ölçeğinde ise 7 maddenin (4,8,13,16,19,21,24) gerekli KGO’nu karşılamadığı belirlenmiştir. Bunun yanında, uzman görüşleri doğrultusunda ve Doğan ve Kılıç (2014) tarafından da belirtildiği üzere konunun nicel olarak irdelenmesinde karşılaşılabilecek güçlükler göz önünde bulundurularak iş performansı ölçeğinin üretkenlik karşıtı iş davranışları boyutunun kapsam dışında tutulmasına karar verilmiştir. Bu aşamada öğretmen iş performansı ölçeği 35; değişim yorgunluğu ölçeği ise 17 maddeye düşmüştür. Ancak, yine uzman görüşleri doğrultusunda iş performansı ölçeğine 10 madde eklenmiştir. Sonuç olarak iş performansı ölçeğinde 45; değişim yorgunluğu ölçeğinde ise 17 madde yer almıştır.

¹⁰ Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN, Prof. Dr. Türkan ARGON; Prof. Dr. Osman TİTREK; Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN; Doç. Dr. Yaşar KONDAKÇI; Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI; Doç. Dr. Kaya YILDIZ; Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY; Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR; Yrd. Doç. Dr. Esra TÖRE; Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU; Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN; Arş. Gör. Dr. Mahmut POLATCAN; Dr. Adem ÇİLEK; Arş. Gör. Dr. Alperen YANDI, Arş. Gör. Dr. Şule Betül TOSUNTAŞ

Tablo 3.14. Değişim yorgunluğu ölçeği aday maddeleri KGO

Madde No.	Gerekli	Kullanılabilir ancak gereksiz	Gereksiz	KGO	Madde No.	Gerekli	Kullanılabilir ancak gereksiz	Gereksiz	KGO
M1	11		1	0,83	M13	7	2	3	0,16
M2	11		1	0,83	M14	11	1		0,83
M3	10	2		0,66	M15	11		1	0,83
M4	9	1	2	0,50	M16	9	1	2	0,50
M5	12			1,00	M17	11	1		0,83
M6	10		2	0,66	M18	10		2	0,66
M7	10		2	0,66	M19	7	3	2	0,16
M8	9	2	1	0,50	M20	11		1	0,83
M9	10	1	1	0,66	M21	9	2	1	0,50
M10	11		1	0,83	M22	10	1	1	0,66
M11	11		1	0,83	M23	11		1	0,83
M12	10	1	1	0,66	M24	8		4	0,33

Tablo 3.15. Öğretmen iş performansı ölçeği aday maddeleri KGO

Madde No.	Gerekli	Kullanılabilir ancak gereksiz	Gereksiz	KGO	Madde No.	Gerekli	Kullanılabilir ancak gereksiz	Gereksiz	KGO
M1	12		1	0,69	M39	11	2		0,69
M2	12	1		0,69	M40	11	2		0,69
M3	13			1,00	M41	13			1,00
M4	12	1		0,69	M42	10	3		0,53
M5	10	1	2	0,53	M43	12	1		0,84
M6	13			1,00	M44	10		3	0,53
M7	13			1,00	M45	13			1,00
M8	9	3	1	0,38	M46	13			1,00
M9	13			1,00	M47	13			1,00
M10	12	1		0,84	M48	13			1,00
M11	10	3		0,53	M49	11	1	1	0,69
M12	12		1	0,84	M50	11	2		0,69
M13	11	2		0,69	M51	11	1	1	0,69
M14	13			1,00	M52	12		1	0,84
M15	11		2	0,69	M53	12		1	0,84
M16	10	1	2	0,53	M54	12		1	0,84
M17	10	2	1	0,53	M55	12		1	0,84
M18	8	2	2	0,33	M56	12		1	0,84
M19	13			1,00	M57	12		1	0,84
M20	13			1,00	M58	12		1	0,84
M21	10		3	0,53	M59	12		1	0,84
M22	10	2	1	0,53	M60	9	2	2	0,38
M23	10	2	1	0,53	M61	11	1	1	0,69
M24	12	1		0,84	M62	11		2	0,69
M25	13			1,00	M63	10	1	2	0,53
M26	11		2	0,69	M64	9	2	2	0,38
M27	7	2	4	0,07	M65	12		1	0,84
M28	8	2	3	0,23	M66	9	1	3	0,38

Tablo 3.15 (devamı). Öğretmen iş performansı ölçeği aday maddeleri KGO

Madde No.	Gerekli	Kullanılabilir ancak gereksiz	Gereksiz	KGO	Madde No.	Gerekli	Kullanılabilir ancak gereksiz	Gereksiz	KGO
M29	7	3	3	0,07	M67	7	3	3	0,07
M30	12		1	0,84	M68	4	3	6	-0,38
M31	13			1,00	M69	11		2	0,69
M32	13			1,00	M70	11		2	0,69
M33	10	2	1	0,53	M71	10	2	1	0,53
M34	11	2		0,69	M72	11	1	1	0,69
M35	12	1		0,84	M73	9	2	2	0,38
M36	11	2		0,69	M74	10	1	2	0,53
M37	12	1		0,84	M75	10		3	0,53
M38	11	2		0,69					

Son olarak, ölçekler yapı geçerliliği ve güvenilirlik çalışmasının yürütülmesi için uygulanmadan önce görünüş geçerliliğinin kontrol edilmesi amacıyla uzman¹¹ görüşüne sunulmuştur. Uzmanın gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçeklere son hali verilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına geçilmiştir.

3.5.3. Ölçme araçlarının yapı geçerliliği ve güvenilirlik analizleri

3.5.3.1. Ölçme araçlarının açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenilirlik çalışmaları

Faktör analizi bir biri ile ilişkili değişkenlerin ne ölçüde gruplanabildiğini belirlemeye yönelik bir dizi tekniği ifade etmektedir. Söz konusu değişkenlerin gruplanmasındaki amaç değişkenleri birleştirilmiş tek bir yapı olarak ele alabilmektir. Faktör analizinin sosyal ve davranış bilimlerinde en yaygın kullanımı, belirli bir kavramı ölçmeyi hedefleyen bir dizi maddeye verilen cevapların kavrama ilişkin genel bir indeks oluşturmak için gruplanıp gruplanamayacağını belirlemektir (Cramer, 2003). Açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki tür faktör analizinden bahsedilebilir (Williams, Brown, ve Onsman, 2010; Singh, 2007). Açımlayıcı faktör analizinde

¹¹ Prof. Dr. Yavuz AKBULUT

araştırmacı analiz sonucunda ortaya çıkacak faktörlerin doğasına veya sayısına yönelik kesin bir öngörüye sahip değildir (Huck, 2012). Doğrulamalı faktör analizi ise bir dizi değişken arasındaki ilişkilerin en olası faktör yapısının ne olabileceğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Doğrulamalı faktör analizi, belirli veya varsayılan bir faktör yapısının veri seti tarafından desteklenip desteklenmediğini test etmektedir (Cramer, 2003). Bu bağlamda, araştırmada veri toplamak amacıyla uyarlanan ve geliştirilen ölçeklere öncelikle açılmayı faktör analizi uygulanmıştır. Açılmayı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapının doğrulanması için ise doğrulamalı faktör analizi yürütülmüştür.

Açılmayı faktör analizinde temel olarak Pallant (2007) tarafından önerilen işlem adımları ve ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre, birinci adımda veri setinin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir. Veri setinin faktör analizine uygunluğuna karar vermek için ise örneklem büyüklüğü ve değişkenler arasındaki ilişkiler esas alınmalıdır. Pallant'a göre 150 kişinin üzerindeki bir örneklem ve ölçekte yer alan her bir madde için en az beş kişi ideal kabul edilebilir. Ayrıca, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütünün $>,60$ olması ve Bartlett Küresellik Testinin istatistiksel olarak anlamlı olması beklenir ($p<,000$). Bu aşamada değerlendirilmesi gereken bir diğer ölçüt ise ilgileşim (korelasyon) matrisi tablosudur. İlgili tablodaki ilgileşim katsayılarının $r\ge;,30$ olması veri setinin faktör analizi için uygunluğuna işaret eden diğer bir ölçüttür. Veri setinin faktör analizine uygun olması durumunda izlenecek ikinci adım değişkenler arasındaki ilişkileri en iyi temsil edebilecek en az sayıda faktörün belirlenmesidir. En yaygın kullanılan yöntem ise temel bileşenler analizidir. Ancak bu aşamada mümkün olduğunca az sayıda faktör belirlenmesi gerekirken bir taraftan da veri setindeki varyansı en üst düzeyde açıklamak gibi bir ikilem söz konusudur. Faktör sayısı belirlenirken Kaiser ölçütü ve scree test teknikleri kullanılmıştır. Kaiser ölçütü öz değeri 1,0 ve üzeri faktörlerin dikkate alınmasıdır. Scree test ise çizginin dirsek oluşturduğu noktadan yukarıdaki faktörlerin kabul edilmesidir. Faktör analizinde son aşama ise faktörlerin döndürülerek yorumlanmasıdır. Faktörlerin döndürülmesinde ise orthogonal döndürme yöntemlerinden varimax yöntemi en yaygın kullanılan yöntemdir.

Açımlayıcı faktör analizinin yürütüleceği veri 2018 Mart döneminde farklı illerde (İstanbul, Kocaeli, Edirne) çalışan öğretmenlerden elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinin yürütüldüğü veri setinin elde edildiği çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilerin sunulmasının önemli olduğu değerlendirilmiştir. Buna göre, Tablo 3.16’da söz konusu demografik bilgilere ulaşılabılır.

Tablo 3.16. AFA ve güvenilirlik analizlerinin yürütüldüğü çalışma grubunun demografik özellikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	129	51,3
	Erkek	136	48,7
Okul Türü	İlkokul	71	26,8
	Ortaokul	84	31,7
	Lise	110	41,5
Deneyim	0-5 yıl	58	21,9
	6-10 yıl	48	18,1
	11-15 yıl	64	24,2
	16-20 yıl	45	17,0
	21 yıl ve üzeri	50	18,9
Görev Yeri	İl Merkezi	108	40,8
	İlçe	128	48,3
	Köy veya kasaba	29	10,9
Eğitim Durumu	Lisans tamamlama	8	3,0
	Lisans	159	60,0
	Lisansüstü	98	37,0
Medeni Hal	Evli	188	70,9
	Bekâr	77	29,1
Toplam		265	100

Tablo 3.16’den anlaşılacağı üzere AFA ve güvenilirlik analizlerinin yürütüldüğü çalışma grubunda toplam 265 öğretmen yer almaktadır. Bu bağlamda, iş performansı ölçeğinde 45, değişim yorgunluğu ölçeğinde 17 ve öğretmen moral yitimi ölçeğinde 8 aday madde bulunduğu göz önüne alındığında; 265 kişiden oluşan bir örneklemin hem madde örneklem oranı (1:5) hem de sayısal ölçüt (150) açısından yeterli olduğu söylenebilir (Pallant, 2007).

3.5.3.1.1. Değişim yorgunluğu ölçeği açılıcı faktör ve güvenirlilik analizleri

3.5.3.1.1.1. Değişim yorgunluğu ölçeği açılıcı faktör analizi

Öncelikle veri setinin faktör analizine uygunluğu kontrol edilmiştir. Bu bağlamda, korelasyon matrisi tablosundaki katsayılar, KMO değeri ve Barlett küresellik testi ölçütleri göz önünden bulundurulmuştur.

Yürütülen ilk analizde veri setine herhangi bir faktör sınırlaması getirilmemiştir. Bu işlem sonucunda öz değeri 1'den büyük ve toplam varyansın %67,061'ini açıklayan 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Söz konusu yapıda ilk faktörün toplam varyansın %51,371'ini açıkladığı ve çizgi yamaç grafiğinde birinci faktörden sonra önemli bir kırılmanın olduğu gözlenmiştir. İlk uygulamada elde edilen çok boyutlu yapının kavramsal çerçeve ile de örtüşmemesinden dolayı işlem tek faktör ile sınırlama yapılarak tekrarlanmıştır. Bu adım sonrasında tek boyutun toplam varyansın %51,371'ini açıkladığı görülmüştür. Ancak, korelasyon matrisindeki katsayılar göz önünde bulundurulduğunda 2 nolu maddenin ölçekteki diğer değişkenlerin büyük çoğunluğu ile ilişkisinin ($r < ,30$) (Field, 2009) ve faktör yük değerinin $< ,45$ (Büyüköztürk, 2011) olduğu görülmüştür. Bu nedenlerle analiz 2 nolu maddenin çıkarılması ile tekrar edilmiştir. Üçüncü kez tekrarlanan analiz neticesinde, tek boyutun toplam varyansın %53,584'ünü açıkladığı; korelasyon matrisi tablosundaki değerlerde gözle görülür bir iyileşme olduğu için analize tek boyut ve 16 madde ile devam edilmesi uygun bulunmuştur.

Tablo 3.17. Değişim yorgunluğu ölçeği KMO ve Bartlett testi değerleri

İstatistik	Değer	
Kaiser-Meyer Olkin Örneklem Yeterliliği	,940	
Barlett Küresellik Testi	Ki Kare Değeri	2908,494
	Serbestlik Derecesi (df)	120
	Anlamlılık Değeri	,000

Tablo 3.17'de görüldüğü üzere KMO değeri ,940 ve Barlett küresellik testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular veri setinin faktör analizine uygun olduğuna işaret etmektedir (Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu adımda

değerlendirilen bir diğer bulgu ise değişkenler arasındaki korelasyonlardır. Tablo 3.18’de değişim yorgunluğu ölçeği korelasyon matrisi sunulmaktadır. Buna göre matristeki korelasyon katsayılarının büyük çoğunluğunun $r > ,30$; kalan kısmının ise bu katsayıya oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca matriste sunulan ilişkilerin sadece biri $p < ,05$ düzeyinde kalan kısmı ise $p < ,01$ düzeyinde anlamlıdır. Field (2009) ve (Pallant, 2007) söz konusu katsayıyı bütün değişkenler arasında gerekli görmekte birlikte; Tabachnick ve Fidell (2013) ve Yaşlıoğlu (2017) matristeki katsayıların çoğunluğunun bu ölçütü karşılamasının yeterli olacağını ifade etmektedir. Son olarak, Tablo’da $r < ,900$ düzeyinde ilişkiye rastlanmamış olması çoklu-bağlanımlılık (multicollinearity) sorunu yaşanmadığına işaret etmektedir (Field, 2009).

Tablo 3.18. Değişim yorgunluğu ölçeği korelasyon matrisi

M.	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	1,00															
3	,379**	1,00														
4	,387**	,563**	1,00													
5	,361**	,556**	,859**	1,00												
6	,171**	,295**	,395**	,371**	1,00											
7	,283**	,457**	,595**	,617**	,463**	1,00										
8	,355**	,473**	,392**	,364**	,109*	,247**	1,00									
9	,440**	,438**	,579**	,548**	,379**	,486**	,346**	1,00								
10	,416**	,478**	,584**	,574**	,401**	,573**	,379**	,772**	1,00							
11	,515**	,534**	,576**	,610**	,361**	,480**	,485**	,652**	,649**	1,00						
12	,460**	,471**	,428**	,455**	,292**	,307**	,441**	,501**	,516**	,705**	1,00					
13	,508**	,582**	,604**	,598**	,340**	,482**	,548**	,552**	,594**	,731**	,636**	1,00				
14	,438**	,455**	,413**	,439**	,190**	,320**	,511**	,443**	,455**	,655**	,695**	,671**	1,00			
15	,531**	,473**	,656**	,618**	,377**	,483**	,421**	,701**	,715**	,673**	,523**	,689**	,549**	1,00		
16	,518**	,500**	,564**	,540**	,297**	,438**	,474**	,530**	,583**	,668**	,585**	,705**	,608**	,720**	1,00	
17	,427**	,321**	,488**	,458**	,291**	,405**	,264**	,500**	,535**	,558**	,440**	,539**	,426**	,571**	,540**	1,00

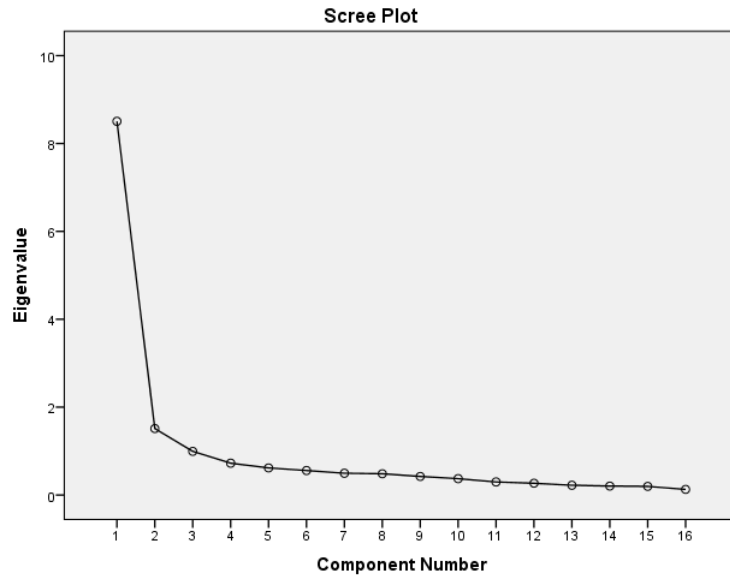
** p < ,01; * p < ,05

Yukarıda verilen bulgular doğrultusunda veri setinin faktör analizine uygun olduğu değerlendirilmiş ve değişim yorgunluğu ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yürütülmüştür. Aşağıda Tablo 3.19’da analiz sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Tablo 3.19. Değişim yorgunluğu ölçeği öz değeri ve açıklanan varyans

Ölçek	Başlangıç Özdeğerleri		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
Değişim Yorgunluğu Ölçeği	8,574	53,584	53,584

Daha önce belirtildiği üzere, temel bileşenler analizinde faktör çıkarımı tek boyut ile sınırlandırılmıştır. Tablo 3.19’da görüldüğü üzere tek boyut toplam varyansın %53,584’ünü açıklamaktadır. Büyüköztürk (2011) tek boyutlu yapılarda açıklanan varyansın %30 ve üzerinde olmasının yeterli bir ölçüt olarak değerlendirmektedir. Ayrıca aşağıda Grafik 3.1’de değişim yorgunluğu ölçeğinin yamaç eğri grafiği sunulmaktadır. Grafikte önemli kırılmanın birinci faktörden sonra gerçekleştiği açıkça görülmektedir.



Grafik 3.1. Değişim yorgunluğu ölçeği yamaç eğri grafiği

Faktör analizinde son aşama faktörlerin döndürülerek yorumlanmasıdır (Pallant, 2007); ancak ölçek tek faktörlü bir yapı sergilediği için döndürme yapılmamıştır. Bu nedenle aşağıda sadece faktör yük değerleri sunulmaktadır.

Tablo 3.20. Değişim yorgunluğu ölçeği faktör yük değerleri

Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri
1	,614	10	,799
3	,683	11	,854
4	,785	12	,730
5	,776	13	,847
6	,472	14	,715
7	,651	15	,843
8	,580	16	,805
9	,769	17	,668

Tablo 3.20’de görüldüğü üzere değişim yorgunluğu ölçeği maddelerinin faktör yük değerleri ,472-,854 arasında değişmektedir. Bu bağlamda, 16 maddenin tamamının yeterli düzeyde faktör yük değeri taşıdığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013).

3.5.3.1.1.2. Değişim yorgunluğu ölçeği güvenirlik ve madde analizi

Değişim yorgunluğu ölçeğinin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 3.21’de ölçeğin güvenirlik katsayısı sunulmaktadır:

Tablo 3.21. Değişim yorgunluğu ölçeği güvenirlik katsayısı

Ölçek	Madde Sayısı	\bar{x}	α
Değişim Yorgunluğu Ölçeği	16	3,68	,940

Tablo 3.21’de görüldüğü üzere, değişim yorgunluğu ölçeğinin güvenirlik katsayısı $\alpha=,940$ ’tır. Bu bağlamda güvenirlik ölçütünün karşılandığı ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2011; Singh, 2007).

Tablo 3.22. Değişim yorgunluğu ölçeği madde analizi bulguları

Madde No	Grup	n	\bar{x}	Ss	t	p	MTK																																																																																																																																																																																
M1	Alt %27	71	2,64	1,001	-11,191**	,00	,568																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	4,26	,696				M3	Alt %27	71	2,26	,827	-14,684**	,00	,637	Üst %27	71	4,32	,841	M4	Alt %27	71	2,90	1,030	-15,335**	,00	,741	Üst %27	71	4,87	,335	M5	Alt %27	71	2,92	1,018	-15,455**	,00	,730	Üst %27	71	4,88	,318	M6	Alt %27	71	3,94	,876	-6,526**	,00	,420	Üst %27	71	4,74	,553	M7	Alt %27	71	3,42	,920	-10,802**	,00	,597	Üst %27	71	4,76	,491	M8	Alt %27	71	2,07	,543	-10,960**	,00	,535	Üst %27	71	3,63	1,072	M9	Alt %27	71	2,95	1,061	-12,356**	,00	,720	Üst %27	71	4,76	,620	M10	Alt %27	71	3,09	1,097	-12,179**	,00	,755	Üst %27	71	4,81	,457	M11	Alt %27	71	2,45	,874	-18,259**	,00	,826	Üst %27	71	4,69	,550	M12	Alt %27	71	2,19	,709	-16,094**	,00	,691	Üst %27	71	4,32	,858	M13	Alt %27	71	2,33	,860	-18,478**	,00	,820	Üst %27	71	4,60	,572	M14	Alt %27	71	2,07	,703	-15,590**	,00	,676	Üst %27	71	4,18	,899	M15	Alt %27	71	2,63	1,031	-16,193**	,00	,806	Üst %27	71	4,77	,420	M16	Alt %27	71	2,35	,846	-17,564**	,00	,769	Üst %27	71	4,54	,627	M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616
M3	Alt %27	71	2,26	,827	-14,684**	,00	,637																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	4,32	,841				M4	Alt %27	71	2,90	1,030	-15,335**	,00	,741	Üst %27	71	4,87	,335	M5	Alt %27	71	2,92	1,018	-15,455**	,00	,730	Üst %27	71	4,88	,318	M6	Alt %27	71	3,94	,876	-6,526**	,00	,420	Üst %27	71	4,74	,553	M7	Alt %27	71	3,42	,920	-10,802**	,00	,597	Üst %27	71	4,76	,491	M8	Alt %27	71	2,07	,543	-10,960**	,00	,535	Üst %27	71	3,63	1,072	M9	Alt %27	71	2,95	1,061	-12,356**	,00	,720	Üst %27	71	4,76	,620	M10	Alt %27	71	3,09	1,097	-12,179**	,00	,755	Üst %27	71	4,81	,457	M11	Alt %27	71	2,45	,874	-18,259**	,00	,826	Üst %27	71	4,69	,550	M12	Alt %27	71	2,19	,709	-16,094**	,00	,691	Üst %27	71	4,32	,858	M13	Alt %27	71	2,33	,860	-18,478**	,00	,820	Üst %27	71	4,60	,572	M14	Alt %27	71	2,07	,703	-15,590**	,00	,676	Üst %27	71	4,18	,899	M15	Alt %27	71	2,63	1,031	-16,193**	,00	,806	Üst %27	71	4,77	,420	M16	Alt %27	71	2,35	,846	-17,564**	,00	,769	Üst %27	71	4,54	,627	M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616	Üst %27	71	4,28	,958								
M4	Alt %27	71	2,90	1,030	-15,335**	,00	,741																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	4,87	,335				M5	Alt %27	71	2,92	1,018	-15,455**	,00	,730	Üst %27	71	4,88	,318	M6	Alt %27	71	3,94	,876	-6,526**	,00	,420	Üst %27	71	4,74	,553	M7	Alt %27	71	3,42	,920	-10,802**	,00	,597	Üst %27	71	4,76	,491	M8	Alt %27	71	2,07	,543	-10,960**	,00	,535	Üst %27	71	3,63	1,072	M9	Alt %27	71	2,95	1,061	-12,356**	,00	,720	Üst %27	71	4,76	,620	M10	Alt %27	71	3,09	1,097	-12,179**	,00	,755	Üst %27	71	4,81	,457	M11	Alt %27	71	2,45	,874	-18,259**	,00	,826	Üst %27	71	4,69	,550	M12	Alt %27	71	2,19	,709	-16,094**	,00	,691	Üst %27	71	4,32	,858	M13	Alt %27	71	2,33	,860	-18,478**	,00	,820	Üst %27	71	4,60	,572	M14	Alt %27	71	2,07	,703	-15,590**	,00	,676	Üst %27	71	4,18	,899	M15	Alt %27	71	2,63	1,031	-16,193**	,00	,806	Üst %27	71	4,77	,420	M16	Alt %27	71	2,35	,846	-17,564**	,00	,769	Üst %27	71	4,54	,627	M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616	Üst %27	71	4,28	,958																				
M5	Alt %27	71	2,92	1,018	-15,455**	,00	,730																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	4,88	,318				M6	Alt %27	71	3,94	,876	-6,526**	,00	,420	Üst %27	71	4,74	,553	M7	Alt %27	71	3,42	,920	-10,802**	,00	,597	Üst %27	71	4,76	,491	M8	Alt %27	71	2,07	,543	-10,960**	,00	,535	Üst %27	71	3,63	1,072	M9	Alt %27	71	2,95	1,061	-12,356**	,00	,720	Üst %27	71	4,76	,620	M10	Alt %27	71	3,09	1,097	-12,179**	,00	,755	Üst %27	71	4,81	,457	M11	Alt %27	71	2,45	,874	-18,259**	,00	,826	Üst %27	71	4,69	,550	M12	Alt %27	71	2,19	,709	-16,094**	,00	,691	Üst %27	71	4,32	,858	M13	Alt %27	71	2,33	,860	-18,478**	,00	,820	Üst %27	71	4,60	,572	M14	Alt %27	71	2,07	,703	-15,590**	,00	,676	Üst %27	71	4,18	,899	M15	Alt %27	71	2,63	1,031	-16,193**	,00	,806	Üst %27	71	4,77	,420	M16	Alt %27	71	2,35	,846	-17,564**	,00	,769	Üst %27	71	4,54	,627	M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616	Üst %27	71	4,28	,958																																
M6	Alt %27	71	3,94	,876	-6,526**	,00	,420																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	4,74	,553				M7	Alt %27	71	3,42	,920	-10,802**	,00	,597	Üst %27	71	4,76	,491	M8	Alt %27	71	2,07	,543	-10,960**	,00	,535	Üst %27	71	3,63	1,072	M9	Alt %27	71	2,95	1,061	-12,356**	,00	,720	Üst %27	71	4,76	,620	M10	Alt %27	71	3,09	1,097	-12,179**	,00	,755	Üst %27	71	4,81	,457	M11	Alt %27	71	2,45	,874	-18,259**	,00	,826	Üst %27	71	4,69	,550	M12	Alt %27	71	2,19	,709	-16,094**	,00	,691	Üst %27	71	4,32	,858	M13	Alt %27	71	2,33	,860	-18,478**	,00	,820	Üst %27	71	4,60	,572	M14	Alt %27	71	2,07	,703	-15,590**	,00	,676	Üst %27	71	4,18	,899	M15	Alt %27	71	2,63	1,031	-16,193**	,00	,806	Üst %27	71	4,77	,420	M16	Alt %27	71	2,35	,846	-17,564**	,00	,769	Üst %27	71	4,54	,627	M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616	Üst %27	71	4,28	,958																																												
M7	Alt %27	71	3,42	,920	-10,802**	,00	,597																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	4,76	,491				M8	Alt %27	71	2,07	,543	-10,960**	,00	,535	Üst %27	71	3,63	1,072	M9	Alt %27	71	2,95	1,061	-12,356**	,00	,720	Üst %27	71	4,76	,620	M10	Alt %27	71	3,09	1,097	-12,179**	,00	,755	Üst %27	71	4,81	,457	M11	Alt %27	71	2,45	,874	-18,259**	,00	,826	Üst %27	71	4,69	,550	M12	Alt %27	71	2,19	,709	-16,094**	,00	,691	Üst %27	71	4,32	,858	M13	Alt %27	71	2,33	,860	-18,478**	,00	,820	Üst %27	71	4,60	,572	M14	Alt %27	71	2,07	,703	-15,590**	,00	,676	Üst %27	71	4,18	,899	M15	Alt %27	71	2,63	1,031	-16,193**	,00	,806	Üst %27	71	4,77	,420	M16	Alt %27	71	2,35	,846	-17,564**	,00	,769	Üst %27	71	4,54	,627	M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616	Üst %27	71	4,28	,958																																																								
M8	Alt %27	71	2,07	,543	-10,960**	,00	,535																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	3,63	1,072				M9	Alt %27	71	2,95	1,061	-12,356**	,00	,720	Üst %27	71	4,76	,620	M10	Alt %27	71	3,09	1,097	-12,179**	,00	,755	Üst %27	71	4,81	,457	M11	Alt %27	71	2,45	,874	-18,259**	,00	,826	Üst %27	71	4,69	,550	M12	Alt %27	71	2,19	,709	-16,094**	,00	,691	Üst %27	71	4,32	,858	M13	Alt %27	71	2,33	,860	-18,478**	,00	,820	Üst %27	71	4,60	,572	M14	Alt %27	71	2,07	,703	-15,590**	,00	,676	Üst %27	71	4,18	,899	M15	Alt %27	71	2,63	1,031	-16,193**	,00	,806	Üst %27	71	4,77	,420	M16	Alt %27	71	2,35	,846	-17,564**	,00	,769	Üst %27	71	4,54	,627	M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616	Üst %27	71	4,28	,958																																																																				
M9	Alt %27	71	2,95	1,061	-12,356**	,00	,720																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	4,76	,620				M10	Alt %27	71	3,09	1,097	-12,179**	,00	,755	Üst %27	71	4,81	,457	M11	Alt %27	71	2,45	,874	-18,259**	,00	,826	Üst %27	71	4,69	,550	M12	Alt %27	71	2,19	,709	-16,094**	,00	,691	Üst %27	71	4,32	,858	M13	Alt %27	71	2,33	,860	-18,478**	,00	,820	Üst %27	71	4,60	,572	M14	Alt %27	71	2,07	,703	-15,590**	,00	,676	Üst %27	71	4,18	,899	M15	Alt %27	71	2,63	1,031	-16,193**	,00	,806	Üst %27	71	4,77	,420	M16	Alt %27	71	2,35	,846	-17,564**	,00	,769	Üst %27	71	4,54	,627	M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616	Üst %27	71	4,28	,958																																																																																
M10	Alt %27	71	3,09	1,097	-12,179**	,00	,755																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	4,81	,457				M11	Alt %27	71	2,45	,874	-18,259**	,00	,826	Üst %27	71	4,69	,550	M12	Alt %27	71	2,19	,709	-16,094**	,00	,691	Üst %27	71	4,32	,858	M13	Alt %27	71	2,33	,860	-18,478**	,00	,820	Üst %27	71	4,60	,572	M14	Alt %27	71	2,07	,703	-15,590**	,00	,676	Üst %27	71	4,18	,899	M15	Alt %27	71	2,63	1,031	-16,193**	,00	,806	Üst %27	71	4,77	,420	M16	Alt %27	71	2,35	,846	-17,564**	,00	,769	Üst %27	71	4,54	,627	M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616	Üst %27	71	4,28	,958																																																																																												
M11	Alt %27	71	2,45	,874	-18,259**	,00	,826																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	4,69	,550				M12	Alt %27	71	2,19	,709	-16,094**	,00	,691	Üst %27	71	4,32	,858	M13	Alt %27	71	2,33	,860	-18,478**	,00	,820	Üst %27	71	4,60	,572	M14	Alt %27	71	2,07	,703	-15,590**	,00	,676	Üst %27	71	4,18	,899	M15	Alt %27	71	2,63	1,031	-16,193**	,00	,806	Üst %27	71	4,77	,420	M16	Alt %27	71	2,35	,846	-17,564**	,00	,769	Üst %27	71	4,54	,627	M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616	Üst %27	71	4,28	,958																																																																																																								
M12	Alt %27	71	2,19	,709	-16,094**	,00	,691																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	4,32	,858				M13	Alt %27	71	2,33	,860	-18,478**	,00	,820	Üst %27	71	4,60	,572	M14	Alt %27	71	2,07	,703	-15,590**	,00	,676	Üst %27	71	4,18	,899	M15	Alt %27	71	2,63	1,031	-16,193**	,00	,806	Üst %27	71	4,77	,420	M16	Alt %27	71	2,35	,846	-17,564**	,00	,769	Üst %27	71	4,54	,627	M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616	Üst %27	71	4,28	,958																																																																																																																				
M13	Alt %27	71	2,33	,860	-18,478**	,00	,820																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	4,60	,572				M14	Alt %27	71	2,07	,703	-15,590**	,00	,676	Üst %27	71	4,18	,899	M15	Alt %27	71	2,63	1,031	-16,193**	,00	,806	Üst %27	71	4,77	,420	M16	Alt %27	71	2,35	,846	-17,564**	,00	,769	Üst %27	71	4,54	,627	M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616	Üst %27	71	4,28	,958																																																																																																																																
M14	Alt %27	71	2,07	,703	-15,590**	,00	,676																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	4,18	,899				M15	Alt %27	71	2,63	1,031	-16,193**	,00	,806	Üst %27	71	4,77	,420	M16	Alt %27	71	2,35	,846	-17,564**	,00	,769	Üst %27	71	4,54	,627	M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616	Üst %27	71	4,28	,958																																																																																																																																												
M15	Alt %27	71	2,63	1,031	-16,193**	,00	,806																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	4,77	,420				M16	Alt %27	71	2,35	,846	-17,564**	,00	,769	Üst %27	71	4,54	,627	M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616	Üst %27	71	4,28	,958																																																																																																																																																								
M16	Alt %27	71	2,35	,846	-17,564**	,00	,769																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	4,54	,627				M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616	Üst %27	71	4,28	,958																																																																																																																																																																				
M17	Alt %27	71	2,49	,923	-11,319**	,00	,616																																																																																																																																																																																
	Üst %27	71	4,28	,958																																																																																																																																																																																			

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

Değişim yorgunluğu ölçeğinin madde analizi kapsamında madde toplam korelasyonları ve alt-üst %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı yöntemlerine başvurulmuştur. Tablo 3.22'de ilgili analizlere yönelik bulgular sunulmaktadır. Tablo 3.22 incelendiğinde, değişim yorgunluğu ölçeği maddelerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ,420 ile ,826 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu söz konusu değerlerin istenen düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009). Öte yandan, alt-üst %27'lik grupların ortalama puanları arasındaki fark bütün ölçek maddeleri için anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, ölçek maddelerinin iç tutarlılığının yüksek ve bireyleri ayırt etmede yeterli olduğunu gösterir niteliktedir.

3.5.3.1.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri

3.5.3.1.2.1. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği açımlayıcı faktör analizi

Veri setinin faktör analizine uygunluğuna karar vermek amacıyla KMO değeri, Barlett Küresellik testi ve değişkenler arasındaki ilişkiler esas alınmıştır (Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2013; Huck, 2012). Aşağıda Tablo 3.19'da ilgili analizlere yönelik bulgular sunulmaktadır.

Tablo 3.23. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği KMO ve Bartlett testi değerleri

İstatistik	Değer	
Kaiser-Meyer Olkin Örneklem Yeterliliği	,848	
Barlett Küresellik Testi	Ki Kare Değeri	1044,585
	Serberstlik Derecesi (df)	28
	Anlamlılık Değeri	,000

Tablo 3.23'de görüldüğü üzere, KMO değeri ,848 ($>,60$) ve Barlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur. Bu iki bulgu yukarıda bahsedilen ölçütleri karşılamaktadır. Bir diğer ölçüt ise değişkenler arası ilişkilerin incelenmesidir. Bu bağlamda, $r >,30$ düzeyindeki ilişkiler veri setinin faktör analizine uygunluğuna işaret etmektedir. Aşağıda Tablo 3.24 incelendiğinde, ölçek maddeleri arasındaki ilişkilerin tamamının söz konusu ölçütü karşıladığı görülmektedir. Matristeki bütün ilişkiler $p <,01$ düzeyinde anlamlıdır. Ayrıca, Field (2009) maddeler arasında korelasyonun $r >,90$ olması durumunda çoklu-bağımlılık (multicollinearity) sorununun ortaya çıkacağını belirtmektedir. Tablo'da görüldüğü üzere maddeler arasındaki ilişkiler ,753 - ,306 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, matriste sunulan ilişkilerin tamamı $p <,000$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgulardan yola çıkarak, veri setinin faktör analizine uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Tablo 3.24. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği korelasyon matrisi

Madde	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1							
2	,650**	1						
3	,525**	,600**	1					
4	,477**	,487**	,546**	1				
5	,566**	,490**	,591**	,683**	1			
6	,354**	,306**	,323**	,475**	,471**	1		
7	,329**	,332**	,380**	,454**	,467**	,546**	1	
8	,360**	,333**	,325**	,424**	,418**	,509**	,753**	1

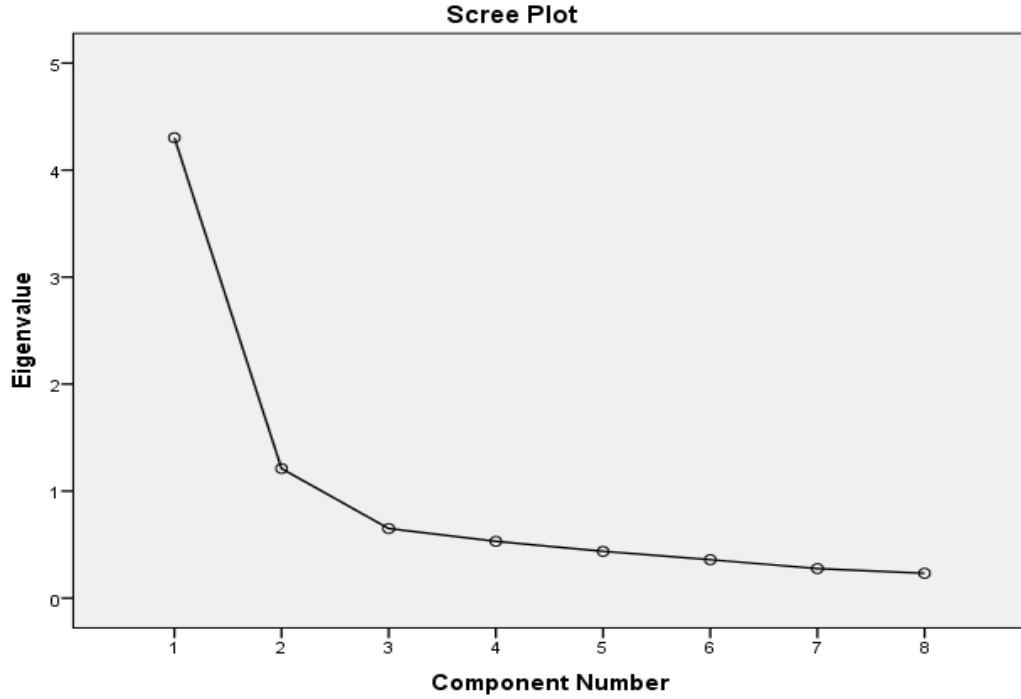
**p < ,01

İkinci adımda, ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yürütülmüştür. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.25'te sunulmaktadır.

Tablo 3.25. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği boyutlarının öz değerleri ve açıkladıkları varyans

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	4,303	53,786	53,786
2	1,211	15,142	68,928

Tablo 3.25'ten anlaşılacağı üzere, moral yitimi ölçeği öz değeri 1,00'dan büyük iki faktörlü bir yapı sergilemektedir. Özdeğeri 4,303 olan birinci faktör toplam varyansın %53,786'sını; ikinci faktör ise toplam varyansın %15,142'sini açıklamaktadır. İki faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans ise 68,928'dir. Hem faktörlerin özdeğerleri bağlamında hem de açıklanan varyans bağlamında 2/3 ölçütünün (Büyüköztürk, 2011) karşılandığı söylenebilir. Söz konusu faktör yapısını (faktörlerin sayısı bağlamında) doğrulamak amacıyla değerlendirilen diğer bir nokta ise ölçeğin çizgi yamaç grafiğidir. Aşağıda sunulan grafikte kırılmanın ikinci boyuttan sonra gerçekleştiği açık bir şekilde görülmektedir.



Grafik 3.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği çizgi yamaç grafiği

Analizde son aşama ise faktörlerin döndürülerek yorumlanmasıdır (Pallant, 2007). Bu aşamada orthogonal döndürme yöntemlerinden varimax yöntemine başvurulmuştur.

Tablo 3.26. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği maddeleri faktör yük değerleri

Madde No	Döndürme Öncesi	Döndürme Sonrası	
	Ortak Faktör Varyansı	Faktör 1	Faktör 2
1	,670	,798	,180
2	,698	,826	,128
3	,668	,794	,193
4	,623	,660	,433
5	,672	,710	,410
6	,601	,266	,728
7	,808	,210	,874
8	,774	,188	,728

Tablo 3.26’da ortak faktör yük değerleri, döndürme sonrası oluşan faktör yapısı ve faktör yük değerleri sunulmaktadır. Tabloda sunulan bulgular değerlendirilirken

ortak faktör yük değerinin $>,200$ (Tabachnick ve Fidell, 2013); faktör yük değerlerinin $>,450$ ve iki faktör yük değeri arasındaki farkın en az $>,100$ (Büyüköztürk, 2011) olması dikkate alınmıştır. Tablo'da görüldüğü üzere ortak faktör yük değerleri $,601-$, 808 arasında; faktör yük değerleri ise $,660$ (Madde 4) - $,874$ (Madde 7) arasında değişmektedir. Ayrıca faktör yük değerleri arasındaki farkların $>,100$ olması faktörler arasında binişiklik olmadığına işaret etmektedir. Kısacası, değerlendirilen ölçütler açısından sorunlu maddeye rastlanmamıştır.

3.5.3.1.2.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği güvenilirlik ve madde analizleri

Field'a (2009) göre güvenilirlik bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı yapıyı tutarlı bir şekilde yansıtmasıdır. Öğretmen moral yitimi ölçeğinin güvenilirliğini test etmek amacıyla hem ölçek geneli hem de boyutlar bağlamında Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3.23'de ölçeğin boyutları ve geneli için hesaplanan güvenilirlik katsayıları sunulmaktadır.

Tablo 3.27. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği güvenilirlik analizi katsayıları

Faktör	Madde Sayısı	\bar{x}	α
Faktör 1	5	2,40	,863
Faktör 2	3	3,48	,818
Ölçek geneli	8	3,55	,875

Tablo 3.27'de görüldüğü üzere, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı birinci faktör (5 madde) için $\alpha=,863$; ikinci faktör (3 madde) için $\alpha=,818$ ve ölçek geneli (8 madde) için $\alpha=,875$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak, ölçeğin boyutları ve geneli bağlamında güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2011; Singh, 2007).

Madde analizi kapsamında ise madde toplam korelasyonları ve alt-üst %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı yöntemlerine başvurulmuştur. Madde toplam korelasyonlarının pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları

örneklediğinin ve iç tutarlılığın göstergesi olarak ifade edilebilir. Alt-üst %27'lik gruplar arasındaki ilişkilerin istenen yönde anlamlı çıkması ise maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ayırt etme özelliğine işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011). Tablo 3.28'de analizlere ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 3.28. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği madde analizi bulguları

Madde No	Grup	n	\bar{x}	Ss	t	p	MTK																																																																																
M1	Alt %27	71	2,29	,868	17,296**	,00	,632																																																																																
	Üst %27	71	4,54	,671				M2	Alt %27	71	2,42	,935	13,243**	,00	,619	Üst %27	71	4,35	,794	M3	Alt %27	71	2,45	,806	13,404**	,00	,636	Üst %27	71	4,23	,783	M4	Alt %27	71	2,98	,963	14,501**	,00	,692	Üst %27	71	4,78	,411	M5	Alt %27	71	2,52	,734	19,868**	,00	,719	Üst %27	71	4,63	,513	M6	Alt %27	71	2,56	,857	13,401**	,00	,567	Üst %27	71	4,36	,741	M7	Alt %27	71	2,46	,859	14,467**	,00	,626	Üst %27	71	4,30	,645	M8	Alt %27	71	2,63	,959	13,250**	,00	,599
M2	Alt %27	71	2,42	,935	13,243**	,00	,619																																																																																
	Üst %27	71	4,35	,794				M3	Alt %27	71	2,45	,806	13,404**	,00	,636	Üst %27	71	4,23	,783	M4	Alt %27	71	2,98	,963	14,501**	,00	,692	Üst %27	71	4,78	,411	M5	Alt %27	71	2,52	,734	19,868**	,00	,719	Üst %27	71	4,63	,513	M6	Alt %27	71	2,56	,857	13,401**	,00	,567	Üst %27	71	4,36	,741	M7	Alt %27	71	2,46	,859	14,467**	,00	,626	Üst %27	71	4,30	,645	M8	Alt %27	71	2,63	,959	13,250**	,00	,599	Üst %27	71	4,36	,540								
M3	Alt %27	71	2,45	,806	13,404**	,00	,636																																																																																
	Üst %27	71	4,23	,783				M4	Alt %27	71	2,98	,963	14,501**	,00	,692	Üst %27	71	4,78	,411	M5	Alt %27	71	2,52	,734	19,868**	,00	,719	Üst %27	71	4,63	,513	M6	Alt %27	71	2,56	,857	13,401**	,00	,567	Üst %27	71	4,36	,741	M7	Alt %27	71	2,46	,859	14,467**	,00	,626	Üst %27	71	4,30	,645	M8	Alt %27	71	2,63	,959	13,250**	,00	,599	Üst %27	71	4,36	,540																				
M4	Alt %27	71	2,98	,963	14,501**	,00	,692																																																																																
	Üst %27	71	4,78	,411				M5	Alt %27	71	2,52	,734	19,868**	,00	,719	Üst %27	71	4,63	,513	M6	Alt %27	71	2,56	,857	13,401**	,00	,567	Üst %27	71	4,36	,741	M7	Alt %27	71	2,46	,859	14,467**	,00	,626	Üst %27	71	4,30	,645	M8	Alt %27	71	2,63	,959	13,250**	,00	,599	Üst %27	71	4,36	,540																																
M5	Alt %27	71	2,52	,734	19,868**	,00	,719																																																																																
	Üst %27	71	4,63	,513				M6	Alt %27	71	2,56	,857	13,401**	,00	,567	Üst %27	71	4,36	,741	M7	Alt %27	71	2,46	,859	14,467**	,00	,626	Üst %27	71	4,30	,645	M8	Alt %27	71	2,63	,959	13,250**	,00	,599	Üst %27	71	4,36	,540																																												
M6	Alt %27	71	2,56	,857	13,401**	,00	,567																																																																																
	Üst %27	71	4,36	,741				M7	Alt %27	71	2,46	,859	14,467**	,00	,626	Üst %27	71	4,30	,645	M8	Alt %27	71	2,63	,959	13,250**	,00	,599	Üst %27	71	4,36	,540																																																								
M7	Alt %27	71	2,46	,859	14,467**	,00	,626																																																																																
	Üst %27	71	4,30	,645				M8	Alt %27	71	2,63	,959	13,250**	,00	,599	Üst %27	71	4,36	,540																																																																				
M8	Alt %27	71	2,63	,959	13,250**	,00	,599																																																																																
	Üst %27	71	4,36	,540																																																																																			

%27 Alt-Üst , t testi analizi için, N= 265, %27 için n1=n2=71 , sd= 140, * p=,01

Tablo 3.28 incelendiğinde, öğretmen moral yitimi ölçeği maddelerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ,567 - ,719 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu söz konusu değerlerin istenen düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009). Öte yandan, alt-üst %27'lik grupların ortalama puanları arasındaki fark bütün ölçek maddeleri için anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, ölçek maddelerinin iç tutarlılığının yüksek ve bireyleri ayırt etmede yeterli olduğunu gösterir niteliktedir.

Ölçeğin iç tutarlılığı bağlamında yürütülen son analiz ise ölçek geneli ve alt boyutları arasındaki ilişkinin Pearson Korelasyon katsayısı yöntemi ile hesaplanmasıdır. Tablo 3.29'da analize ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 3.29. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği boyutları arası ilişkiler

Faktör	Faktör 1	Faktör 2	Ölçek geneli
Faktör 1	1		
Faktör 2	,552**	1	
Ölçek geneli	,931**	,819**	1

** p<,01; n=265

Tablo 3.29’da öğretmen moral yitimi ölçeği geneli ve alt boyutlar arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları sunulmaktadır. Russo (2004) ,100-,290 arasındaki korelasyon katsayılarının zayıf; ,300-,499 arasında orta ve ,500 üzerinde ise oldukça güçlü ilişkilere işaret ettiğini ifade etmektedir. Tablo’dan anlaşılacağı üzere, ölçek geneli ve boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişkiler mevcuttur. Bu bulgu ölçeğin iç tutarlılığının bir diğer göstergesi olarak yorumlanabilir.

3.5.3.1.3. Öğretmen iş performansı ölçeği açımlayıcı faktör ve güvenilirlik analizleri

3.5.3.1.3.1. Öğretmen iş performansı ölçeği açımlayıcı faktör analizi

Veri setinin faktör analizine uygunluğu kontrol edildikten sonra, yürütülen analizde öz değeri 1’den büyük 10 alt boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Ancak çizgi yamaç grafiği incelendiğinde üçüncü boyuttan sonra önemli bir kırılma olduğu gözlenmiştir. Ayrıca %5 kuralına göre söz konusu faktörlerden sadece üçünün öz değerinin toplam öz değerin %5’inden büyük olduğu görülmüştür (Huck, 2012). Bu yüzden analiz faktör sayısı üç ile sınırlandırılarak tekrar edilmiştir. Bu aşamada faktör yük değerleri düşük veya binişik olduğu görülen 5,6,43,45,29,32,7,30 nolu maddeler sırasıyla tek tek analizden çıkarılarak işlem tekrar edilmiştir. Sonuçta 37 maddenin 3 boyutta toplandığı faktör yapısı istenen ölçütleri karşılamıştır. Bu bağlamda, elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3.30’da sunulmuştur.

Tablo 3.30. Öğretmen iş performansı ölçeği KMO ve Bartlett testi değerleri

İstatistik	Değer	
Kaiser-Meyer Olkin Örneklem Yeterliliği	,904	
Barlett Küresellik Testi	Ki Kare Değeri	4864,189
	Serberstlik Derecesi (df)	666
	Anlamlılık Değeri	,000

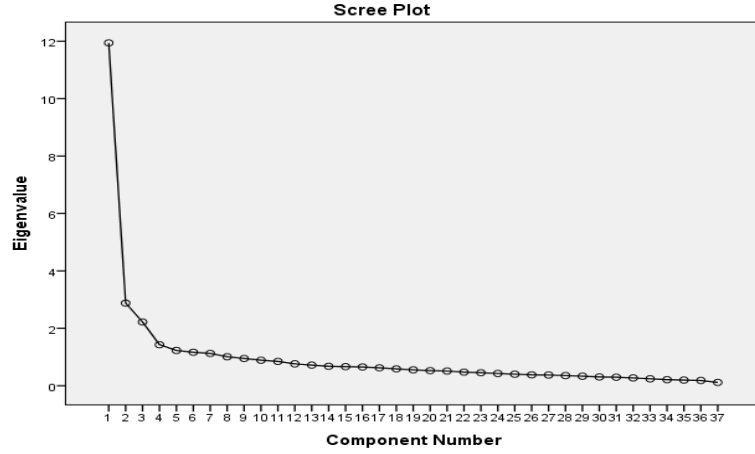
Tablo 3.30’da görüldüğü üzere, KMO değerinin ,904 ve Barlett küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı bulunması veri setinin faktör analizine uygun olduğuna işaret etmektedir (Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2013; Huck, 2012). Öğretmen iş performansı ölçeği maddelerine ait korelasyon matrisi incelendiğinde ise maddeler arasındaki korelasyonların büyük çoğunluğunun $r > ,300$ olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2013; Yaşlıoğlu, 2017) görülmüştür. Ayrıca bütün ilişkilerin $r < ,900$ olması binişik madde olmadığına işaret etmektedir (Field, 2009). Bu bulgular veri setinin faktör analizine uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.31. Öğretmen iş performansı ölçeği boyutlarının öz değerleri ve açıkladıkları varyans

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	11,942	32,275	32,275
2	2,878	7,779	40,055
3	2,221	6,001	46,056

Tablo 3.31’de öğretmen iş performansı ölçeği boyutlarının açıkladığı varyans oranları gösterilmektedir. Buna göre faktör 1 toplam varyansın %11,942’sini; faktör 2 %7,779’ini ve faktör 3 ise toplam varyansın %6,001’ini açıklamaktadır. Üç faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans ise %46,056’dır. Büyüköztürk (2011) çok faktörlü yapılarda toplam varyansın 2/3’ünün açıklanmasının önemli olarak değerlendirilebileceğini ancak davranış bilimlerinde ölçek geliştirmede sözü edilen miktara ulaşmanın güç olduğunu belirtmektedir. Faktör sayısını artırma açıklanan varyansı da artırır. Fakat bu da faktörleri isimlendirmede ve anlamlı kılmada zorluğa sebep olacaktır. Nitekim, Henson ve Roberts (2006) açımlayıcı faktör analizi yönteminin kullanıldığı 60 araştırmayı inceledikleri çalışmalarında açıklanan varyansın ortalama %52.03 olduğunu belirlemiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, (2018) çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %40 ile 60 arasında olmasının yeterli

olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışmada açıklanan varyans yeterli olarak görülebilir. Aşağıda öğretmen iş performansı ölçeği yamaç eğri grafiği sunulmaktadır. Grafikte ölçeğin üç faktörlü yapısı açıkça görülmektedir.



Grafik 3.3. Öğretmen iş performansı ölçeği yamaç eğri grafiği

Tablo 3.32. Öğretmen iş performansı ölçeği maddeleri faktör yük değerleri

Madde No	Döndürme Öncesi		Döndürme Sonrası		
	Ortak Faktör Varyansı	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	
1	,349	,547	,168	,148	
2	,447	,637	,201	-	
3	,407	,630	-	-	
4	,318	,491	,144	,237	
8	,348	,504	,265	,155	
9	,426	,516	,244	,316	
10	,383	,528	,230	,228	
11	,432	,641	,133	-	
12	,446	,576	,102	,324	
13	,450	,641	,197	-	
14	,356	,530	,224	,157	
15	,383	,566	,250	-	
16	,436	,630	,109	,167	
17	,466	,658	-	,174	
18	,346	,527	,200	,167	
19	,382	,547	,130	,257	
20	,596	,131	,393	,530	
21	,519	,288	,393	,530	
22	,561	,228	,315	,640	
23	,513	,325	,249	,588	
24	,614	,285	,322	,655	
25	,586	,158	,161	,732	
26	,580	,120	,120	,743	
27	,369	,306	-	,517	

Tablo 3.32 (devamı). Öğretmen iş performansı ölçeği maddeleri faktör yük değerleri

Madde No	Döndürme Öncesi	Döndürme Sonrası		
	Ortak Faktör Varyansı	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
28	,549	-	,109	,728
31	,421	,371	,511	,147
33	,335	,170	,546	-
34	,508	-	,689	,159
35	,489	-	,580	,390
36	,574	,165	,705	,224
37	,547	,245	,690	,105
38	,430	,291	,585	-
39	,525	,152	,687	,173
40	,529	,320	,592	,274
41	,459	,240	,618	,139
42	,468	,137	,651	,159
44	,492	-	,585	,380

Öğretmen iş performansı ölçeğinin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla son aşamada faktörler varimax yöntemi ile döndürülmüştür. Söz konusu analize ilişkin bulgular Tablo 3.32’de sunulmaktadır. Tablo’da görüldüğü üzere ortak faktör varyansları ,318 - ,614 arasında; faktör yük değerleri ,491 - , 743 arasında değişmektedir. Ayrıca faktör yük değerleri arasındaki farkların $> ,100$ ’dür. Bu bağlamda, maddelerin söz konusu ölçütler açısından sorunsuz olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013).

3.5.3.1.3.2. Öğretmen iş performansı ölçeği güvenilirlik ve madde analizi

Öğretmen iş performansı ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı ölçek geneli ve boyutlar bağlamında hesaplanmıştır. Hesaplamaya ilişkin bulgular aşağıda Tablo 3.33’te sunulmaktadır.

Tablo 3.33. Öğretmen iş performansı ölçeği güvenilirlik katsayıları

Faktör	Madde Sayısı	\bar{x}	α
Faktör 1	16	4,53	,890
Faktör 2	9	3,93	,881
Faktör 3	12	4,26	,889
Ölçek geneli	37	4,30	,937

Tablo 3.33'te görüldüğü üzere, iş performansı ölçeğinin birinci faktörü $\alpha=,890$ ikinci faktör için $\alpha=,881$ üçüncü faktör için $\alpha=,889$ ölçek geneli için $\alpha=,937$ olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin geneli ve faktörleri için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011; Singh, 2007).

Öğretmen iş performansı ölçeğinin madde analizi kapsamında ise madde toplam korelasyonları ve alt-üst %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı yöntemlerine başvurulmuştur. Aşağıda bu analizlere ilişkin bulgular Tablo 3.34'te sunulmaktadır.

Tablo 3.34. Öğretmen iş performansı ölçeği madde analizi bulguları

Madde No	Grup	n	\bar{x}	Ss	t	p	MTK																																																																																																																																																																																																								
M1	Alt %27	71	4,26	,476	-9,872**	,00	,468																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,91	,280				M2	Alt %27	71	4,32	,554	-8,342**	,00	,472	Üst %27	71	4,92	,257	M3	Alt %27	71	4,01	,765	-7,376**	,00	,421	Üst %27	71	4,78	,444	M4	Alt %27	71	4,15	,821	-7,380**	,00	,469	Üst %27	71	4,91	,280	M8	Alt %27	71	3,61	,743	-9,436**	,00	,502	Üst %27	71	4,67	,580	M9	Alt %27	71	4,04	,685	-11,106**	,00	,590	Üst %27	71	4,97	,166	M10	Alt %27	71	3,97	,559	-11,014**	,00	,537	Üst %27	71	4,84	,364	M11	Alt %27	71	4,32	,604	-7,351**	,00	,446	Üst %27	71	4,94	,373	M12	Alt %27	71	4,00	,755	-9,569**	,00	,539	Üst %27	71	4,91	,280	M13	Alt %27	71	4,15	,729	-6,605**	,00	,461	Üst %27	71	4,81	,424	M14	Alt %27	71	4,21	,607	-8,582**	,00	,494	Üst %27	71	4,90	,300	M15	Alt %27	71	4,22	,601	-7,106**	,00	,448	Üst %27	71	4,95	,202	M16	Alt %27	71	4,15	,749	-8,238**	,00	,495	Üst %27	71	4,92	,257	M17	Alt %27	71	3,38	,766	-8,082**	,00	,422	Üst %27	71	4,76	,491	M18	Alt %27	71	4,04	,571	-9,180**	,00	,488	Üst %27	71	4,80	,400	M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507	Üst %27	71	4,80	,318	M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657
M2	Alt %27	71	4,32	,554	-8,342**	,00	,472																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,92	,257				M3	Alt %27	71	4,01	,765	-7,376**	,00	,421	Üst %27	71	4,78	,444	M4	Alt %27	71	4,15	,821	-7,380**	,00	,469	Üst %27	71	4,91	,280	M8	Alt %27	71	3,61	,743	-9,436**	,00	,502	Üst %27	71	4,67	,580	M9	Alt %27	71	4,04	,685	-11,106**	,00	,590	Üst %27	71	4,97	,166	M10	Alt %27	71	3,97	,559	-11,014**	,00	,537	Üst %27	71	4,84	,364	M11	Alt %27	71	4,32	,604	-7,351**	,00	,446	Üst %27	71	4,94	,373	M12	Alt %27	71	4,00	,755	-9,569**	,00	,539	Üst %27	71	4,91	,280	M13	Alt %27	71	4,15	,729	-6,605**	,00	,461	Üst %27	71	4,81	,424	M14	Alt %27	71	4,21	,607	-8,582**	,00	,494	Üst %27	71	4,90	,300	M15	Alt %27	71	4,22	,601	-7,106**	,00	,448	Üst %27	71	4,95	,202	M16	Alt %27	71	4,15	,749	-8,238**	,00	,495	Üst %27	71	4,92	,257	M17	Alt %27	71	3,38	,766	-8,082**	,00	,422	Üst %27	71	4,76	,491	M18	Alt %27	71	4,04	,571	-9,180**	,00	,488	Üst %27	71	4,80	,400	M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507	Üst %27	71	4,80	,318	M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318								
M3	Alt %27	71	4,01	,765	-7,376**	,00	,421																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,78	,444				M4	Alt %27	71	4,15	,821	-7,380**	,00	,469	Üst %27	71	4,91	,280	M8	Alt %27	71	3,61	,743	-9,436**	,00	,502	Üst %27	71	4,67	,580	M9	Alt %27	71	4,04	,685	-11,106**	,00	,590	Üst %27	71	4,97	,166	M10	Alt %27	71	3,97	,559	-11,014**	,00	,537	Üst %27	71	4,84	,364	M11	Alt %27	71	4,32	,604	-7,351**	,00	,446	Üst %27	71	4,94	,373	M12	Alt %27	71	4,00	,755	-9,569**	,00	,539	Üst %27	71	4,91	,280	M13	Alt %27	71	4,15	,729	-6,605**	,00	,461	Üst %27	71	4,81	,424	M14	Alt %27	71	4,21	,607	-8,582**	,00	,494	Üst %27	71	4,90	,300	M15	Alt %27	71	4,22	,601	-7,106**	,00	,448	Üst %27	71	4,95	,202	M16	Alt %27	71	4,15	,749	-8,238**	,00	,495	Üst %27	71	4,92	,257	M17	Alt %27	71	3,38	,766	-8,082**	,00	,422	Üst %27	71	4,76	,491	M18	Alt %27	71	4,04	,571	-9,180**	,00	,488	Üst %27	71	4,80	,400	M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507	Üst %27	71	4,80	,318	M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318																				
M4	Alt %27	71	4,15	,821	-7,380**	,00	,469																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,91	,280				M8	Alt %27	71	3,61	,743	-9,436**	,00	,502	Üst %27	71	4,67	,580	M9	Alt %27	71	4,04	,685	-11,106**	,00	,590	Üst %27	71	4,97	,166	M10	Alt %27	71	3,97	,559	-11,014**	,00	,537	Üst %27	71	4,84	,364	M11	Alt %27	71	4,32	,604	-7,351**	,00	,446	Üst %27	71	4,94	,373	M12	Alt %27	71	4,00	,755	-9,569**	,00	,539	Üst %27	71	4,91	,280	M13	Alt %27	71	4,15	,729	-6,605**	,00	,461	Üst %27	71	4,81	,424	M14	Alt %27	71	4,21	,607	-8,582**	,00	,494	Üst %27	71	4,90	,300	M15	Alt %27	71	4,22	,601	-7,106**	,00	,448	Üst %27	71	4,95	,202	M16	Alt %27	71	4,15	,749	-8,238**	,00	,495	Üst %27	71	4,92	,257	M17	Alt %27	71	3,38	,766	-8,082**	,00	,422	Üst %27	71	4,76	,491	M18	Alt %27	71	4,04	,571	-9,180**	,00	,488	Üst %27	71	4,80	,400	M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507	Üst %27	71	4,80	,318	M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318																																
M8	Alt %27	71	3,61	,743	-9,436**	,00	,502																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,67	,580				M9	Alt %27	71	4,04	,685	-11,106**	,00	,590	Üst %27	71	4,97	,166	M10	Alt %27	71	3,97	,559	-11,014**	,00	,537	Üst %27	71	4,84	,364	M11	Alt %27	71	4,32	,604	-7,351**	,00	,446	Üst %27	71	4,94	,373	M12	Alt %27	71	4,00	,755	-9,569**	,00	,539	Üst %27	71	4,91	,280	M13	Alt %27	71	4,15	,729	-6,605**	,00	,461	Üst %27	71	4,81	,424	M14	Alt %27	71	4,21	,607	-8,582**	,00	,494	Üst %27	71	4,90	,300	M15	Alt %27	71	4,22	,601	-7,106**	,00	,448	Üst %27	71	4,95	,202	M16	Alt %27	71	4,15	,749	-8,238**	,00	,495	Üst %27	71	4,92	,257	M17	Alt %27	71	3,38	,766	-8,082**	,00	,422	Üst %27	71	4,76	,491	M18	Alt %27	71	4,04	,571	-9,180**	,00	,488	Üst %27	71	4,80	,400	M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507	Üst %27	71	4,80	,318	M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318																																												
M9	Alt %27	71	4,04	,685	-11,106**	,00	,590																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,97	,166				M10	Alt %27	71	3,97	,559	-11,014**	,00	,537	Üst %27	71	4,84	,364	M11	Alt %27	71	4,32	,604	-7,351**	,00	,446	Üst %27	71	4,94	,373	M12	Alt %27	71	4,00	,755	-9,569**	,00	,539	Üst %27	71	4,91	,280	M13	Alt %27	71	4,15	,729	-6,605**	,00	,461	Üst %27	71	4,81	,424	M14	Alt %27	71	4,21	,607	-8,582**	,00	,494	Üst %27	71	4,90	,300	M15	Alt %27	71	4,22	,601	-7,106**	,00	,448	Üst %27	71	4,95	,202	M16	Alt %27	71	4,15	,749	-8,238**	,00	,495	Üst %27	71	4,92	,257	M17	Alt %27	71	3,38	,766	-8,082**	,00	,422	Üst %27	71	4,76	,491	M18	Alt %27	71	4,04	,571	-9,180**	,00	,488	Üst %27	71	4,80	,400	M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507	Üst %27	71	4,80	,318	M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318																																																								
M10	Alt %27	71	3,97	,559	-11,014**	,00	,537																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,84	,364				M11	Alt %27	71	4,32	,604	-7,351**	,00	,446	Üst %27	71	4,94	,373	M12	Alt %27	71	4,00	,755	-9,569**	,00	,539	Üst %27	71	4,91	,280	M13	Alt %27	71	4,15	,729	-6,605**	,00	,461	Üst %27	71	4,81	,424	M14	Alt %27	71	4,21	,607	-8,582**	,00	,494	Üst %27	71	4,90	,300	M15	Alt %27	71	4,22	,601	-7,106**	,00	,448	Üst %27	71	4,95	,202	M16	Alt %27	71	4,15	,749	-8,238**	,00	,495	Üst %27	71	4,92	,257	M17	Alt %27	71	3,38	,766	-8,082**	,00	,422	Üst %27	71	4,76	,491	M18	Alt %27	71	4,04	,571	-9,180**	,00	,488	Üst %27	71	4,80	,400	M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507	Üst %27	71	4,80	,318	M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318																																																																				
M11	Alt %27	71	4,32	,604	-7,351**	,00	,446																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,94	,373				M12	Alt %27	71	4,00	,755	-9,569**	,00	,539	Üst %27	71	4,91	,280	M13	Alt %27	71	4,15	,729	-6,605**	,00	,461	Üst %27	71	4,81	,424	M14	Alt %27	71	4,21	,607	-8,582**	,00	,494	Üst %27	71	4,90	,300	M15	Alt %27	71	4,22	,601	-7,106**	,00	,448	Üst %27	71	4,95	,202	M16	Alt %27	71	4,15	,749	-8,238**	,00	,495	Üst %27	71	4,92	,257	M17	Alt %27	71	3,38	,766	-8,082**	,00	,422	Üst %27	71	4,76	,491	M18	Alt %27	71	4,04	,571	-9,180**	,00	,488	Üst %27	71	4,80	,400	M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507	Üst %27	71	4,80	,318	M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318																																																																																
M12	Alt %27	71	4,00	,755	-9,569**	,00	,539																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,91	,280				M13	Alt %27	71	4,15	,729	-6,605**	,00	,461	Üst %27	71	4,81	,424	M14	Alt %27	71	4,21	,607	-8,582**	,00	,494	Üst %27	71	4,90	,300	M15	Alt %27	71	4,22	,601	-7,106**	,00	,448	Üst %27	71	4,95	,202	M16	Alt %27	71	4,15	,749	-8,238**	,00	,495	Üst %27	71	4,92	,257	M17	Alt %27	71	3,38	,766	-8,082**	,00	,422	Üst %27	71	4,76	,491	M18	Alt %27	71	4,04	,571	-9,180**	,00	,488	Üst %27	71	4,80	,400	M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507	Üst %27	71	4,80	,318	M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318																																																																																												
M13	Alt %27	71	4,15	,729	-6,605**	,00	,461																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,81	,424				M14	Alt %27	71	4,21	,607	-8,582**	,00	,494	Üst %27	71	4,90	,300	M15	Alt %27	71	4,22	,601	-7,106**	,00	,448	Üst %27	71	4,95	,202	M16	Alt %27	71	4,15	,749	-8,238**	,00	,495	Üst %27	71	4,92	,257	M17	Alt %27	71	3,38	,766	-8,082**	,00	,422	Üst %27	71	4,76	,491	M18	Alt %27	71	4,04	,571	-9,180**	,00	,488	Üst %27	71	4,80	,400	M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507	Üst %27	71	4,80	,318	M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318																																																																																																								
M14	Alt %27	71	4,21	,607	-8,582**	,00	,494																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,90	,300				M15	Alt %27	71	4,22	,601	-7,106**	,00	,448	Üst %27	71	4,95	,202	M16	Alt %27	71	4,15	,749	-8,238**	,00	,495	Üst %27	71	4,92	,257	M17	Alt %27	71	3,38	,766	-8,082**	,00	,422	Üst %27	71	4,76	,491	M18	Alt %27	71	4,04	,571	-9,180**	,00	,488	Üst %27	71	4,80	,400	M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507	Üst %27	71	4,80	,318	M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318																																																																																																																				
M15	Alt %27	71	4,22	,601	-7,106**	,00	,448																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,95	,202				M16	Alt %27	71	4,15	,749	-8,238**	,00	,495	Üst %27	71	4,92	,257	M17	Alt %27	71	3,38	,766	-8,082**	,00	,422	Üst %27	71	4,76	,491	M18	Alt %27	71	4,04	,571	-9,180**	,00	,488	Üst %27	71	4,80	,400	M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507	Üst %27	71	4,80	,318	M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318																																																																																																																																
M16	Alt %27	71	4,15	,749	-8,238**	,00	,495																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,92	,257				M17	Alt %27	71	3,38	,766	-8,082**	,00	,422	Üst %27	71	4,76	,491	M18	Alt %27	71	4,04	,571	-9,180**	,00	,488	Üst %27	71	4,80	,400	M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507	Üst %27	71	4,80	,318	M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318																																																																																																																																												
M17	Alt %27	71	3,38	,766	-8,082**	,00	,422																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,76	,491				M18	Alt %27	71	4,04	,571	-9,180**	,00	,488	Üst %27	71	4,80	,400	M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507	Üst %27	71	4,80	,318	M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318																																																																																																																																																								
M18	Alt %27	71	4,04	,571	-9,180**	,00	,488																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,80	,400				M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507	Üst %27	71	4,80	,318	M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318																																																																																																																																																																				
M19	Alt %27	71	4,11	,432	-12,152**	,00	,507																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,80	,318				M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597	Üst %27	71	4,67	,580	M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318																																																																																																																																																																																
M20	Alt %27	71	3,19	,888	-11,746**	,00	,597																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,67	,580				M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657	Üst %27	71	4,88	,318																																																																																																																																																																																												
M21	Alt %27	71	3,60	,836	-12,068**	,00	,657																																																																																																																																																																																																								
	Üst %27	71	4,88	,318																																																																																																																																																																																																											

Tablo 3.34 (devamı). Öğretmen iş performansı ölçeği madde analizi bulguları

Madde No	Grup	n	\bar{x}	Ss	t	p	MTK																																																																																																																																																																																																																				
M22	Alt %27	71	3,43	,731	-12,853**	,00	,644																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,77	,483				M23	Alt %27	71	3,46	,891	-11,892**	,00	,627	Üst %27	71	4,84	,401	M24	Alt %27	71	3,35	,846	-14,530**	,00	,692	Üst %27	71	4,90	,300	M25	Alt %27	71	3,33	,809	-13,076**	,00	,567	Üst %27	71	4,76	,429	M26	Alt %27	71	2,95	,852	-10,529**	,00	,525	Üst %27	71	4,42	,804	M27	Alt %27	71	3,21	,809	-10,455**	,00	,494	Üst %27	71	4,54	,712	M28	Alt %27	71	2,26	,999	-9,789**	,00	,494	Üst %27	71	4,07	,187	M31	Alt %27	71	4,28	,636	-8,837**	,00	,556	Üst %27	71	4,97	,166	M33	Alt %27	71	3,26	,844	-7,393**	,00	,436	Üst %27	71	4,32	,858	M34	Alt %27	71	3,77	,512	-10,174**	,00	,510	Üst %27	71	4,71	,589	M35	Alt %27	71	3,73	,735	-10,159**	,00	,506	Üst %27	71	4,77	,453	M36	Alt %27	71	3,91	,649	-11,919**	,00	,593	Üst %27	71	4,91	,280	M37	Alt %27	71	3,88	,728	-9,706**	,00	,559	Üst %27	71	4,84	,401	M38	Alt %27	71	4,12	,754	-8,962**	,00	,506	Üst %27	71	4,95	,202	M39	Alt %27	71	3,78	,773	-10,217**	,00	,552	Üst %27	71	4,84	,401	M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661	Üst %27	71	4,84	,364	M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566
M23	Alt %27	71	3,46	,891	-11,892**	,00	,627																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,84	,401				M24	Alt %27	71	3,35	,846	-14,530**	,00	,692	Üst %27	71	4,90	,300	M25	Alt %27	71	3,33	,809	-13,076**	,00	,567	Üst %27	71	4,76	,429	M26	Alt %27	71	2,95	,852	-10,529**	,00	,525	Üst %27	71	4,42	,804	M27	Alt %27	71	3,21	,809	-10,455**	,00	,494	Üst %27	71	4,54	,712	M28	Alt %27	71	2,26	,999	-9,789**	,00	,494	Üst %27	71	4,07	,187	M31	Alt %27	71	4,28	,636	-8,837**	,00	,556	Üst %27	71	4,97	,166	M33	Alt %27	71	3,26	,844	-7,393**	,00	,436	Üst %27	71	4,32	,858	M34	Alt %27	71	3,77	,512	-10,174**	,00	,510	Üst %27	71	4,71	,589	M35	Alt %27	71	3,73	,735	-10,159**	,00	,506	Üst %27	71	4,77	,453	M36	Alt %27	71	3,91	,649	-11,919**	,00	,593	Üst %27	71	4,91	,280	M37	Alt %27	71	3,88	,728	-9,706**	,00	,559	Üst %27	71	4,84	,401	M38	Alt %27	71	4,12	,754	-8,962**	,00	,506	Üst %27	71	4,95	,202	M39	Alt %27	71	3,78	,773	-10,217**	,00	,552	Üst %27	71	4,84	,401	M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661	Üst %27	71	4,84	,364	M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476								
M24	Alt %27	71	3,35	,846	-14,530**	,00	,692																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,90	,300				M25	Alt %27	71	3,33	,809	-13,076**	,00	,567	Üst %27	71	4,76	,429	M26	Alt %27	71	2,95	,852	-10,529**	,00	,525	Üst %27	71	4,42	,804	M27	Alt %27	71	3,21	,809	-10,455**	,00	,494	Üst %27	71	4,54	,712	M28	Alt %27	71	2,26	,999	-9,789**	,00	,494	Üst %27	71	4,07	,187	M31	Alt %27	71	4,28	,636	-8,837**	,00	,556	Üst %27	71	4,97	,166	M33	Alt %27	71	3,26	,844	-7,393**	,00	,436	Üst %27	71	4,32	,858	M34	Alt %27	71	3,77	,512	-10,174**	,00	,510	Üst %27	71	4,71	,589	M35	Alt %27	71	3,73	,735	-10,159**	,00	,506	Üst %27	71	4,77	,453	M36	Alt %27	71	3,91	,649	-11,919**	,00	,593	Üst %27	71	4,91	,280	M37	Alt %27	71	3,88	,728	-9,706**	,00	,559	Üst %27	71	4,84	,401	M38	Alt %27	71	4,12	,754	-8,962**	,00	,506	Üst %27	71	4,95	,202	M39	Alt %27	71	3,78	,773	-10,217**	,00	,552	Üst %27	71	4,84	,401	M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661	Üst %27	71	4,84	,364	M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																				
M25	Alt %27	71	3,33	,809	-13,076**	,00	,567																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,76	,429				M26	Alt %27	71	2,95	,852	-10,529**	,00	,525	Üst %27	71	4,42	,804	M27	Alt %27	71	3,21	,809	-10,455**	,00	,494	Üst %27	71	4,54	,712	M28	Alt %27	71	2,26	,999	-9,789**	,00	,494	Üst %27	71	4,07	,187	M31	Alt %27	71	4,28	,636	-8,837**	,00	,556	Üst %27	71	4,97	,166	M33	Alt %27	71	3,26	,844	-7,393**	,00	,436	Üst %27	71	4,32	,858	M34	Alt %27	71	3,77	,512	-10,174**	,00	,510	Üst %27	71	4,71	,589	M35	Alt %27	71	3,73	,735	-10,159**	,00	,506	Üst %27	71	4,77	,453	M36	Alt %27	71	3,91	,649	-11,919**	,00	,593	Üst %27	71	4,91	,280	M37	Alt %27	71	3,88	,728	-9,706**	,00	,559	Üst %27	71	4,84	,401	M38	Alt %27	71	4,12	,754	-8,962**	,00	,506	Üst %27	71	4,95	,202	M39	Alt %27	71	3,78	,773	-10,217**	,00	,552	Üst %27	71	4,84	,401	M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661	Üst %27	71	4,84	,364	M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																																
M26	Alt %27	71	2,95	,852	-10,529**	,00	,525																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,42	,804				M27	Alt %27	71	3,21	,809	-10,455**	,00	,494	Üst %27	71	4,54	,712	M28	Alt %27	71	2,26	,999	-9,789**	,00	,494	Üst %27	71	4,07	,187	M31	Alt %27	71	4,28	,636	-8,837**	,00	,556	Üst %27	71	4,97	,166	M33	Alt %27	71	3,26	,844	-7,393**	,00	,436	Üst %27	71	4,32	,858	M34	Alt %27	71	3,77	,512	-10,174**	,00	,510	Üst %27	71	4,71	,589	M35	Alt %27	71	3,73	,735	-10,159**	,00	,506	Üst %27	71	4,77	,453	M36	Alt %27	71	3,91	,649	-11,919**	,00	,593	Üst %27	71	4,91	,280	M37	Alt %27	71	3,88	,728	-9,706**	,00	,559	Üst %27	71	4,84	,401	M38	Alt %27	71	4,12	,754	-8,962**	,00	,506	Üst %27	71	4,95	,202	M39	Alt %27	71	3,78	,773	-10,217**	,00	,552	Üst %27	71	4,84	,401	M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661	Üst %27	71	4,84	,364	M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																																												
M27	Alt %27	71	3,21	,809	-10,455**	,00	,494																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,54	,712				M28	Alt %27	71	2,26	,999	-9,789**	,00	,494	Üst %27	71	4,07	,187	M31	Alt %27	71	4,28	,636	-8,837**	,00	,556	Üst %27	71	4,97	,166	M33	Alt %27	71	3,26	,844	-7,393**	,00	,436	Üst %27	71	4,32	,858	M34	Alt %27	71	3,77	,512	-10,174**	,00	,510	Üst %27	71	4,71	,589	M35	Alt %27	71	3,73	,735	-10,159**	,00	,506	Üst %27	71	4,77	,453	M36	Alt %27	71	3,91	,649	-11,919**	,00	,593	Üst %27	71	4,91	,280	M37	Alt %27	71	3,88	,728	-9,706**	,00	,559	Üst %27	71	4,84	,401	M38	Alt %27	71	4,12	,754	-8,962**	,00	,506	Üst %27	71	4,95	,202	M39	Alt %27	71	3,78	,773	-10,217**	,00	,552	Üst %27	71	4,84	,401	M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661	Üst %27	71	4,84	,364	M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																																																								
M28	Alt %27	71	2,26	,999	-9,789**	,00	,494																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,07	,187				M31	Alt %27	71	4,28	,636	-8,837**	,00	,556	Üst %27	71	4,97	,166	M33	Alt %27	71	3,26	,844	-7,393**	,00	,436	Üst %27	71	4,32	,858	M34	Alt %27	71	3,77	,512	-10,174**	,00	,510	Üst %27	71	4,71	,589	M35	Alt %27	71	3,73	,735	-10,159**	,00	,506	Üst %27	71	4,77	,453	M36	Alt %27	71	3,91	,649	-11,919**	,00	,593	Üst %27	71	4,91	,280	M37	Alt %27	71	3,88	,728	-9,706**	,00	,559	Üst %27	71	4,84	,401	M38	Alt %27	71	4,12	,754	-8,962**	,00	,506	Üst %27	71	4,95	,202	M39	Alt %27	71	3,78	,773	-10,217**	,00	,552	Üst %27	71	4,84	,401	M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661	Üst %27	71	4,84	,364	M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																																																																				
M31	Alt %27	71	4,28	,636	-8,837**	,00	,556																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,97	,166				M33	Alt %27	71	3,26	,844	-7,393**	,00	,436	Üst %27	71	4,32	,858	M34	Alt %27	71	3,77	,512	-10,174**	,00	,510	Üst %27	71	4,71	,589	M35	Alt %27	71	3,73	,735	-10,159**	,00	,506	Üst %27	71	4,77	,453	M36	Alt %27	71	3,91	,649	-11,919**	,00	,593	Üst %27	71	4,91	,280	M37	Alt %27	71	3,88	,728	-9,706**	,00	,559	Üst %27	71	4,84	,401	M38	Alt %27	71	4,12	,754	-8,962**	,00	,506	Üst %27	71	4,95	,202	M39	Alt %27	71	3,78	,773	-10,217**	,00	,552	Üst %27	71	4,84	,401	M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661	Üst %27	71	4,84	,364	M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																																																																																
M33	Alt %27	71	3,26	,844	-7,393**	,00	,436																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,32	,858				M34	Alt %27	71	3,77	,512	-10,174**	,00	,510	Üst %27	71	4,71	,589	M35	Alt %27	71	3,73	,735	-10,159**	,00	,506	Üst %27	71	4,77	,453	M36	Alt %27	71	3,91	,649	-11,919**	,00	,593	Üst %27	71	4,91	,280	M37	Alt %27	71	3,88	,728	-9,706**	,00	,559	Üst %27	71	4,84	,401	M38	Alt %27	71	4,12	,754	-8,962**	,00	,506	Üst %27	71	4,95	,202	M39	Alt %27	71	3,78	,773	-10,217**	,00	,552	Üst %27	71	4,84	,401	M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661	Üst %27	71	4,84	,364	M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																																																																																												
M34	Alt %27	71	3,77	,512	-10,174**	,00	,510																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,71	,589				M35	Alt %27	71	3,73	,735	-10,159**	,00	,506	Üst %27	71	4,77	,453	M36	Alt %27	71	3,91	,649	-11,919**	,00	,593	Üst %27	71	4,91	,280	M37	Alt %27	71	3,88	,728	-9,706**	,00	,559	Üst %27	71	4,84	,401	M38	Alt %27	71	4,12	,754	-8,962**	,00	,506	Üst %27	71	4,95	,202	M39	Alt %27	71	3,78	,773	-10,217**	,00	,552	Üst %27	71	4,84	,401	M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661	Üst %27	71	4,84	,364	M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																																																																																																								
M35	Alt %27	71	3,73	,735	-10,159**	,00	,506																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,77	,453				M36	Alt %27	71	3,91	,649	-11,919**	,00	,593	Üst %27	71	4,91	,280	M37	Alt %27	71	3,88	,728	-9,706**	,00	,559	Üst %27	71	4,84	,401	M38	Alt %27	71	4,12	,754	-8,962**	,00	,506	Üst %27	71	4,95	,202	M39	Alt %27	71	3,78	,773	-10,217**	,00	,552	Üst %27	71	4,84	,401	M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661	Üst %27	71	4,84	,364	M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																																																																																																																				
M36	Alt %27	71	3,91	,649	-11,919**	,00	,593																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,91	,280				M37	Alt %27	71	3,88	,728	-9,706**	,00	,559	Üst %27	71	4,84	,401	M38	Alt %27	71	4,12	,754	-8,962**	,00	,506	Üst %27	71	4,95	,202	M39	Alt %27	71	3,78	,773	-10,217**	,00	,552	Üst %27	71	4,84	,401	M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661	Üst %27	71	4,84	,364	M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																																																																																																																																
M37	Alt %27	71	3,88	,728	-9,706**	,00	,559																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,84	,401				M38	Alt %27	71	4,12	,754	-8,962**	,00	,506	Üst %27	71	4,95	,202	M39	Alt %27	71	3,78	,773	-10,217**	,00	,552	Üst %27	71	4,84	,401	M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661	Üst %27	71	4,84	,364	M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																																																																																																																																												
M38	Alt %27	71	4,12	,754	-8,962**	,00	,506																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,95	,202				M39	Alt %27	71	3,78	,773	-10,217**	,00	,552	Üst %27	71	4,84	,401	M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661	Üst %27	71	4,84	,364	M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																																																																																																																																																								
M39	Alt %27	71	3,78	,773	-10,217**	,00	,552																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,84	,401				M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661	Üst %27	71	4,84	,364	M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																																																																																																																																																																				
M40	Alt %27	71	3,74	,578	-13,537**	,00	,661																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,84	,364				M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553	Üst %27	71	4,73	,505	M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																																																																																																																																																																																
M41	Alt %27	71	3,64	,611	11,511**	,00	,553																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,73	,505				M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514	Üst %27	71	4,57	,624	M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																																																																																																																																																																																												
M42	Alt %27	71	3,59	,785	8,279**	,00	,514																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,57	,624				M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566	Üst %27	71	4,73	,476																																																																																																																																																																																																								
M44	Alt %27	71	3,57	,749	10,955**	,00	,566																																																																																																																																																																																																																				
	Üst %27	71	4,73	,476																																																																																																																																																																																																																							

%27 Alt-Üst ,t testi analizi için, N= 265, %27 için n1=n2=71 , sd= 140, *p<,01

Tablo 3.34'te öğretmen iş performansı ölçeği madde analizine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre; alt-üst %27'lik gruplar arasındaki fark bütün maddeler bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<,01$). Söz konusu bulgu ölçekte yer alan maddelerin tamamının bireyleri iyi derecede ayırt ettiği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları ise ,421 (Madde 3) ile ,692 (Madde 24) arasında değişmesi de maddelerinin iç

tutarlılığının yüksek olduğunu ve benzer davranışları örneklediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009).

Son olarak öğretmen iş performansı ölçeği boyutları ve ölçek geneli arasında ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3.35'te analize ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 3.35. Öğretmen iş performansı ölçeği boyutlar arası ilişkiler

Faktör	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Ölçek geneli
Faktör 1	1			
Faktör 2	,562**	1		
Faktör 3	,548**	,598**	1	
Ölçek geneli	,832**	,856**	,845**	1

**p<,01; n=265

Tablo 3.35'te görüldüğü üzere ölçek geneli ve boyutları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları ,548 ile ,856 arasında değişmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak, tabloda sunulan ilişkilerin yüksek düzeyli olduğu söylenebilir (Russo, 2004). Bu bulgular ölçeğin iç tutarlılığının bir diğer göstergesi olarak yorumlanabilir.

3.5.3.2. Ölçme araçlarının doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısının DFA ile test edilmesi ölçek geliştirme çalışmalarında sıkça başvurulan bir yöntemdir (Brown, 2015; Worthington ve Whittaker, 2006). Bu bağlamda, mevcut çalışmada açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan faktör yapıları bir kez de DFA ile sınanmıştır. DFA için farklı bir çalışma grubundan 2017 Nisan ayı içerisinde farklı illerde (Şırnak, Tekirdağ, Giresun, İstanbul) çalışan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Kline (2015) açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapının geçerliliğini DFA ile test ederken aynı çalışma grubundan elde edilen verilerin kullanılmaması gerektiğini belirtmektedir. Söz konusu çalışma grubu ise 509 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçeklerdeki madde sayıları ile oranlandığında çalışma grubunun yeterli düzeyin oldukça üzerinde (Pallant, 2007); sadece örneklem büyüklüğü dikkate alındığında ise 'çok iyi' olduğu söylenebilir

(Comrey ve Lee, 1992). Tablo 3.36’da örneklemin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 3.36. DFA’nın yürütüldüğü çalışma grubunun demografik özellikleri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	280	55
	Erkek	229	45
Okul Türü	İlkokul	138	27,1
	Ortaokul	152	29,9
	Lise	219	43,0
Deneyim	0-5 yıl	161	31,6
	6-10 yıl	112	22,0
	11-15 yıl	75	14,7
	16-20 yıl	71	13,9
	21 yıl ve üzeri	90	17,7
Görev Yeri	İl Merkezi	213	41,8
	İlçe	202	39,7
	Köy veya Kasaba	94	18,5
Eğitim Durumu	Lisans Tamamlama	12	2,4
	Lisans	395	77,6
	Lisansüstü	102	20,0
Medeni Hal	Evli	357	70,1
	Bekâr	152	29,9
Yaş	21-30 yaş	174	34,2
	31-40 yaş	195	38,3
	41-50 yaş	109	21,4
	51 ve üzeri yaş	31	6,1

DFA farklı bir çalışma grubundan elde edilen veri seti ile yürütüldüğü için Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları bir kez daha hesaplanmıştır. Aşağıda Tablo 3.37’de analize ilişkin bulgular sunulmaktadır. Tablo’da sunulan bulgular irdelendiğinde, DFA analizinin yürütüldüğü veri setinin her üç ölçek için de hem boyutlar bağlamında hem de ölçek genelinde güvenilirlik ölçütünü karşıladığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2011; Singh, 2007).

Tablo 3.37. DFA’nın yürütüldüğü veri setinin güvenilirlik analizi katsayıları

Ölçek	Faktör	Madde sayısı	\bar{x}	α
Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi	Faktör 1	5	2,15	,828
	Faktör 2	3	3,54	,796
	Toplam	8	3,73	,819
Değişim yorgunluğu	Toplam	16	3,83	,908
Öğretmen iş performansı	Faktör 1	16	4,48	,880
	Faktör 2	9	3,88	,877
	Faktör 3	12	4,18	,888
	Toplam	37	4,24	,937

Öncelikle ölçeklerin faktör yük değerleri, ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyine işaret eden t değerleri ve geçerlilik göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilecek çoklu korelasyon karesine ilişkin değerler (R^2) sunulmuştur. Kline (2009) faktör yük değerlerini değerlendirirken $< ,10$ değerlerin küçük; $,30$ 'a yakın değerlerin orta düzey; $> ,50$ değerlerin ise yüksek olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Öte yandan, R^2 değerleri yorumlanırken ise $,10$ ve üzeri değerlerin orta düzey; $> ,30$ değerlerin ise yüksek olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, hata varyansının $,90$ ve altında olması gerekmektedir. Ullman (2013) ise $p < ,05$ anlamlılık düzeyinde $1,96$ 'dan büyük t değerlerinin; $p < ,01$ anlamlılık düzeyinde ise $2,56$ 'dan büyük değerlerin gerekliliğine işaret etmektedir. Madde istatistiklerinin incelenmesinin ardından ölçeklerin uyum iyiliği indeksleri değerlendirilmiştir. Model uyum iyiliği değerlerini iyileştirmek amacıyla hata kovaryansları arasında ilişki kurarken MI değerinin $10,00$ üzerinde olması dikkate alınmıştır (Byrne, 2016). Uyum indekslerinin değerlendirilmesinde esas alınan ölçütler ise Tablo 3.38'de sunulmaktadır.

Tablo 3.38. DFA uyum iyiliği indeksleri ve ölçütleri

İndeks	Uyum Ölçütü	Kaynakça
P	$>,01$	Schermelleh-Engel, Helfried, Moosbrugger ve Müller (2003)
Ki-Kare/ df	$\leq 5,000$	Browne ve Cudek (1993); Sümer (2000)
RMSEA	$\leq ,10$	Browne ve Cudek (1993); Sümer (2000)
SRMR	$\leq ,10$	Worthington ve Whittaker (2006)
RMR	$\leq ,80$	Hu ve Bentler (1999)
NFI	$\geq ,90$	Schermelleh-Engel, Helfried, Moosbrugger ve Müller (2003)
NNFI	$\geq ,95$	Schermelleh-Engel, Helfried, Moosbrugger ve Müller (2003)
CFI	$\geq ,90$	Schermelleh-Engel, Helfried, Moosbrugger ve Müller (2003)
GFI	$\geq ,90$	Schermelleh-Engel, Helfried, Moosbrugger ve Müller (2003)
AGFI	$\geq ,85$	Schermelleh-Engel, Helfried, Moosbrugger ve Müller (2003)
IFI	$\geq ,90$	Marsh ve Hau (1996; Akt. Hu ve Bentler, 1999)

3.5.3.2.1. Değişim yorgunluğu ölçeği DFA bulguları

Aşağıda Tablo 3.39'da değişim yorgunluğu ölçeğinin faktör yapısını test etmek amacıyla yürütülen DFA analizi sonucunda elde edilen madde istatistiklerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, değişim yorgunluğu ölçeğinin AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının madde istatistikleri açısından DFA bulguları ile doğrulandığı söylenebilir. Buna göre, maddelerin faktör yük değerleri $,36$ (Madde 5)

- ,78 (Madde 9) arasında değişmektedir. Ölçek genelinde bir değerlendirme yapıldığında sadece iki maddenin orta düzey kalan 14 maddenin ise yüksek faktör yük değeri taşıdıkları görülmektedir. Öte yandan çoklu korelasyon karesine ilişkin değerler (R^2) ,13 (Madde 5) – ,60 (Madde 9) arasında değişmektedir. Bu bağlamda, R^2 değerlerinin kabul edilir ölçütleri taşıdığı ifade edilebilir (Kline, 2009). Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyinin ifadesi olan t değerleri ise $p < ,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuş ve bütün değerlerin 2,56'dan büyük olduğu görülmüştür (Ullman, 2013). Bu bulgulardan hareketle değişim yorgunluğu ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin madde istatistiklerinin alan yazında aranan ölçütleri karşıladığı ve ölçeğin faktör yapısını doğruladığı söylenebilir.

Tablo 3.39. Değişim yorgunluğu ölçeği DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri

Faktör	Madde	λ	R^2	Hata varyansı	t
	1	,44	,20	,80	10,058**
	2	,61	,37	,63	14,588**
	3	,65	,42	,58	15,687**
	4	,37	,14	,86	8,218**
	5	,36	,13	,87	7,953**
	6	,57	,32	,68	13,368**
	7	,56	,31	,69	13,039**
Değişim yorgunluğu ölçeği	8	,63	,40	,60	15,166**
	9	,78	,60	,40	20,144**
	10	,69	,48	,52	17,229**
	11	,76	,58	,42	19,643**
	12	,66	,44	,56	16,104**
	13	,75	,56	,44	19,215**
	14	,66	,43	,57	15,998**
	15	,64	,41	,59	15,486**
	16	,58	,33	,67	13,604**

** $p < ,01$

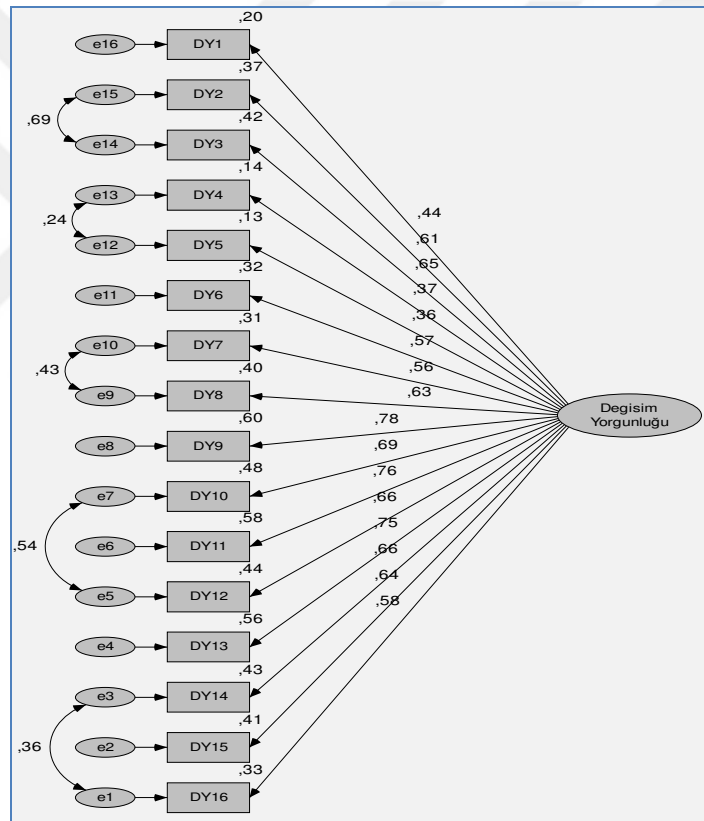
Aşağıda Tablo 3.40'ta değişim yorgunluğu ölçeği uyum iyiliği değerleri sunulmaktadır. Buna göre modifikasyon sonrasında (Madde 2-3; 4-5; 7-8; 10-12; 14-16, MI >10,00) uyum iyiliği değerlerinde dikkate değer bir iyileşme olduğu görülmektedir. GFI, AGFI, NNFI istatistiklerinin Tablo 3.40'ta sunulan ölçütleri karşılayamadığı ancak söz konusu ölçütlere oldukça yakın değerler taşıdıkları söylenebilir. Öte yandan, χ^2 / df , RMSEA, CFI, NNFI, RMR ve SRMR gibi değerler ise ölçeğin yapı geçerliliğini alan yazında aranan ölçütler bağlamında desteklediği görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamsız olması beklenen p değerinin de örneklem

büyükliğünden olumsuz etkilendiği varsayılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2012; Ullman, 2013).

Tablo 3.40. Değişim yorgunluğu ölçeği uyum iyiliği değerleri

Modifikasyon	χ^2 / df	p	RMSEA	Uyum iyiliği değerleri							
				CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	IFI	RMR	SRMR
Öncesi	11,001	,000	,140	,740	,720	,663	,700	,722	,741	,098	,090
Sonrası	4,850	,000	,087	,905	,871	,823	,884	,883	,905	,079	,050

Aşağıda Grafik 3.4'te ise değişim yorgunluğu ölçeği path diyagramı sunulmaktadır.



Grafik 3.4. Değişim yorgunluğu ölçeği path diyagramı

3.5.3.2.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği DFA bulguları

Tablo 3.41'de öğretmen moral yitimi ölçeğinin faktör yapısını test etmek amacıyla yürütülen DFA analizi sonucunda elde edilen madde istatistiklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

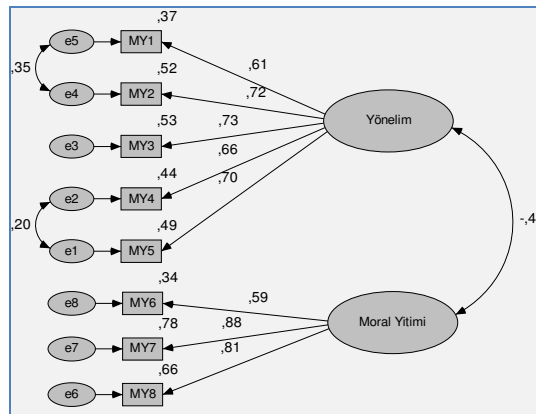
Tablo 3.41. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri

Faktör	Madde	λ	R^2	Hata varyansı	t
Eğitim politikalarına yönelim	1	,61	,37	,63	13,108**
	2	,72	,52	,48	16,468**
	3	,73	,53	,47	16,731**
	4	,66	,44	,56	14,497**
	5	,70	,49	,51	15,600**
Mesleki moral yitimi	6	,59	,35	,65	13,487**
	7	,88	,78	,22	21,426**
	8	,81	,66	,34	19,427**

** p < ,01

Tablo 3.41 incelendiğinde, moral yitimi ölçeğinin AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının madde istatistikleri açısından DFA bulguları ile de doğrulandığı söylenebilir. Buna göre, maddelerin faktör yük değerleri ,59 (Madde 6) - ,88 (Madde 7) arasında değişmektedir. Söz konusu değerlerin tamamı yüksek faktör yükü olarak değerlendirilebilir. Öte yandan çoklu korelasyon karesine ilişkin değerler (R^2) ,35 (Madde 6) – ,78 (Madde 7) arasında değişmektedir. Bu bağlamda, R^2 değerlerinin ‘yüksek’ ve ‘orta’ düzeyde olduğu ifade edilebilir (Kline, 2009). Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyinin ifadesi olan t değerleri ise p < ,01 düzeyinde anlamlı bulunmuş ve bütün değerlerin 2,56’dan büyük olduğu görülmüştür (Ullman, 2013). Bu bulgulardan hareketle eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin madde istatistiklerinin alan yazında aranan ölçütleri karşıladığı ve ölçeğin faktör yapısını doğruladığı söylenebilir.

Aşağıda Grafik 3.5’te moral yitimi ölçeği path diyagramı sunulmaktadır.



Grafik 3.5. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği path diyagramı

Tablo 3.42. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği uyum iyiliği değerleri

Modifikasyon	χ^2 / df	p	Uyum iyiliği değerleri								
			RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	IFI	RMR	SRMR
Öncesi	6,194	,000	,101	,936	,942	,890	,906	,925	,936	,066	,059
Sonrası	3,250	,000	,067	,975	,973	,943	,959	,965	,975	,056	,050

Tablo 3.42’de öğretmen moral yitimi ölçeği uyum iyiliği değerleri sunulmaktadır. Buna göre, modifikasyon öncesi χ^2 / df , RMSEA ve NNFI değerlerinin istenen ölçütün biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Ancak, yapılan modifikasyonlardan sonra (Madde 4-5; Madde 1-2, MI > 10,00) uyum iyiliği değerlerinin istenen seviyeye çıktığı görülmektedir. Öte yandan, ki-kare değeri örneklem büyüklüğünden etkilenen bir istatistiktir ve p değerinin anlamsız olması beklenir. Bununla birlikte, örneklemin nispeten büyük olduğu durumlarda p değerinin anlamlı çıkması olağan bir durumdur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Ullman, 2013). Bu açıdan bakıldığında, uyum iyiliği değerlerinin moral yitimi ölçeğinin faktör yapısını doğrular nitelikte olduğu söylenebilir.

3.5.3.2.3. Öğretmen iş performansı ölçeği DFA bulguları

Aşağıda Tablo 3.43 incelendiğinde, madde istatistiklerinin alan yazında belirtilen ölçütleri karşıladığı görülmektedir. Buna göre, öncelikle maddelerin faktör yük değerleri ,47 (Madde 9) - ,80 (Madde 24) arasında değişmektedir. Ölçek genelinde bir değerlendirme yapıldığında sadece iki maddenin ‘orta’ düzey; diğer 35 maddenin ise ‘yüksek’ düzeyde faktör yük değeri taşıdıkları görülmektedir. Öte yandan çoklu korelasyon karesine ilişkin değerler (R^2) ,22 (Madde 9) – ,64 (Madde 24) arasında değişmektedir. Bu bağlamda, R^2 değerlerinin kabul edilir ölçütleri taşıdığı ifade edilebilir (Kline, 2009). Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyinin ifadesi olan t değerleri ise $p < ,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuş ve bütün değerlerin 2,56’dan büyük olduğu görülmüştür (Ullman, 2013). Bu bulgulardan hareketle öğretmen iş performansı ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin madde istatistiklerinin alan yazında aranan ölçütleri karşıladığı ve ölçeğin faktör yapısını doğruladığı söylenebilir.

Tablo 3.43. Öğretmen iş performansı ölçeği DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri

Faktör	Madde	λ	R^2	Hata varyansı	t	
Görev performansı	1	,53	,28	,72	12,188**	
	2	,60	,36	,64	14,339**	
	3	,58	,34	,66	13,753**	
	4	,49	,24	,76	11,320**	
	8	,57	,33	,67	13,556**	
	9	,47	,22	,78	10,723**	
	10	,60	,36	,64	14,361**	
	11	,56	,32	,68	13,272**	
	12	,51	,26	,74	11,675**	
	13	,55	,30	,70	12,743**	
	14	,55	,30	,70	12,861**	
	15	,49	,24	,76	11,283**	
	16	,53	,28	,72	12,322**	
	17	,71	,50	,50	17,654**	
	18	,65	,43	,57	15,897**	
	19	,62	,39	,61	14,908**	
	Bağlamsal performans	20	,71	,51	,49	17,789**
		21	,65	,42	,58	15,614**
		22	,77	,59	,41	19,738**
23		,64	,42	,58	15,547**	
24		,80	,64	,36	20,867**	
25		,59	,35	,65	13,862**	
26		,63	,39	,61	14,967**	
27		,64	,41	,59	15,313**	
28		,58	,34	,66	13,633**	
Uyumsal performans	31	,60	,36	,64	14,342**	
	33	,51	,26	,74	11,593**	
	34	,69	,48	,52	17,027**	
	35	,55	,31	,69	12,900**	
	36	,65	,43	,57	15,827**	
	37	,68	,46	,54	16,730**	
	38	,56	,31	,69	13,064**	
	39	,59	,35	,65	14,039**	
	40	,70	,48	,52	17,226**	
	41	,66	,44	,56	16,192**	
	42	,67	,46	,54	16,538**	
	44	,64	,42	,58	15,561**	

** p < ,01

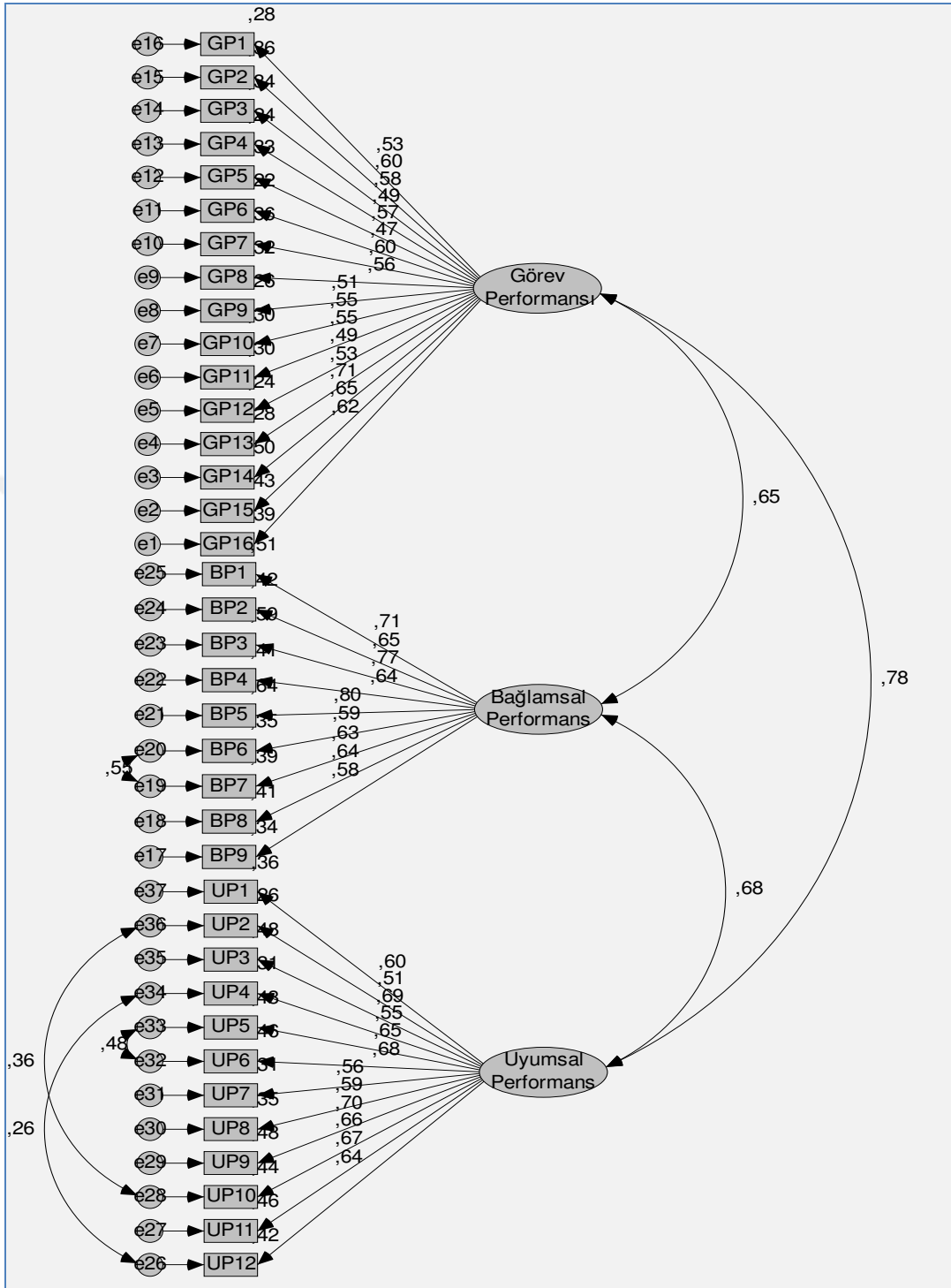
Aşağıda Tablo 3.44'te öğretmen iş performansı ölçeği geneli uyum iyiliği değerleri sunulmaktadır. Buna göre modifikasyon sonrasında (Madde BP 6-7; UP 5-6; UP 2-12; UP 4-10, MI > 10,00) uyum iyiliği değerlerinde dikkate değer bir iyileşme olduğu görülmektedir. GFI, NNFI istatistiklerinin Tablo 3.38'de sunulan ölçütleri karşılayamadığı ancak söz konusu ölçütlere oldukça yakın değerler taşıdıkları söylenebilir. Öte yandan, χ^2 / df , RMSEA, CFI, GFI, NFI, RMR ve SRMR gibi değerler ise ölçeğin yapı geçerliliğini alan yazında aranan ölçütler bağlamında karşıladığı görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamsız olması beklenen p değerinin de örneklem

büyüklüğünden olumsuz etkilendiği varsayılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2012; Ullman, 2013).

Tablo 3.44. Öğretmen iş performansı ölçeği uyum iyiliği değerleri

Modifikasyon	Uyum iyiliği değerleri										
	χ^2 / df	p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	IFI	RMR	SRMR
Öncesi	2,876	,000	,059	,853	,834	,813	,843	,789	,853	,032	,055
Sonrası	2,190	,000	,048	,902	,867	,850	,895	,835	,903	,029	,050

DFA bulguları değerlendirildiğinde değişim yorgunluğu ve öğretmen iş performansı ölçeklerinin bazı istatistikler açısından alan yazında belirtilen ölçütlerin hemen altında olduğu görülmektedir. Nitekim, Worthington ve Whittaker (2006) ortaya konan ölçüt değerlerin genel esaslar olarak kabul edilmesi ve kesin kurallar olarak değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Kline (2009) ve Brown (2015) asgari düzeyde; χ^2 / df , p, RMSEA, CFI ve SRMR istatistiklerinin rapor edilmesinin yeterli olacağını belirtmektedir. Bu bağlamda, her üç ölçeğin uyum iyiliği ölçütlerini asgari düzeyde karşıladığı ve geçerli ve güvenilir ölçme araçları olarak kullanıma hazır olduğu söylenebilir (Bkz. EK-6,7,8).



Grafik 3.6. Öğretmen iş performansı ölçeği path diyagramı

Grafik 3.6'da ise iş öğretmen iş performansı ölçeği path diyagramı sunulmaktadır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular, Yorum ve Tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi (eğitim politikalarına yönelim ve mesleki moral yitimi) ve iş performansı (görev, bağlamsal ve uyumsal) ölçeklerine ilişkin bulgular alt problemler doğrultusunda sunulmaktadır. Elde edilen bulgular yorumlanmış ve alan yazın temelinde tartışılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sakarya ili genelinde görev yapmakta olan öğretmenlerin değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi (eğitim politikalarına yönelim ve mesleki moral yitimi) ve iş performansına (görev performansı, bağlamsal ve uyumsal performans) ilişkin algıları ne düzeydedir?” ve “Öğretmen algıları cinsiyet, görev yapılan okul seviyesi, kıdem, görev yeri, öğrenim düzeyi, medeni durum ve mezun olunan fakülte değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin elde ettikleri puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri sunulmakta; bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmekte ve bulgular alan yazın ile karşılaştırılarak tartışılmaktadır.

4.1.1. Öğretmenlerin algı düzeylerine ilişkin bulgular

4.1.1.1. Değişim yorgunluğuna ilişkin bulgular

Bu bölümde Sakarya ili genelinde görev yapmakta olan öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri sunulmakta; bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmekte ve bulgular alan yazın ile karşılaştırılarak tartışılmaktadır.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

İfadeler	\bar{X}	Ss
Hız ve sıklıklarını göz önünde bulundurduğumda;		
1 Eğitim sistemimizde daha az değişikliğe gidilse, mesleki açıdan daha mutlu olurum.	3,84	1,02
2 Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerden usandım.	3,94	1,02
3 Eğitim sistemimizde yaşanan her değişiklikte 'Yine mi!' hissine kapılıyorum.	3,90	1,00
4 Eğitim sistemimizde önceki değişikliklerin sonuçları yeterince değerlendirilse, daha sorunsuz bir değişim süreci yaşanabileceğini düşünürüm.	4,20	,83
5 Eğitim sistemimiz sürekli bir değişim içindeymiş gibi hissedirim.	4,00	,85
6 Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin beraberinde getirdiği iş yükünün altından kalkamam.	2,77	1,07
7 Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin uzun soluklu olmayacağını düşündüğüm için söz konusu değişiklikler bende heyecan uyandırmaz.	3,62	1,06
8 Eğitim sistemimizde yaşanan her değişikliğe nasıl olsa bu da değişir gözüyle bakarım.	3,71	1,01
9 Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler mesleki motivasyonumu olumsuz etkiler.	3,68	1,11
10 Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler mesleğime olan bağlılığımı olumsuz etkiler.	2,85	1,14
11 Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler beni yorar.	3,28	1,09
12 Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler nedeniyle mesleki hedeflerimden uzaklaşıyorum.	2,72	1,09
13 Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler sisteme olan güvenimi zedeler.	3,45	1,11
14 Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler nedeniyle mesleki açıdan kafam karışır.	3,14	1,11
15 Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin amaçsız olduğunu düşünürüm.	2,86	1,10
16 Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin sıklığı nedeniyle değişim sürecini yönetmekte zorlanırım.	3,12	1,10
Değişim Yorgunluğu Ölçeği	3,42	,72

Tablo 4.1’de katılımcıların değişim yorgunluğu ölçeğinde yer alan ifadelerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve söz konusu ortalamalara ilişkin standart sapma değerleri sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre ölçek genelinde katılımcıların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,42$) “katılıyorum” düzeyindedir. Öte yandan, katılım düzeyinin en yüksek olduğu ilk üç ifade ise sırasıyla “Eğitim sistemimizde önceki değişikliklerin sonuçları yeterince değerlendirilse, daha sorunsuz bir değişim yaşanabileceğini düşünürüm.” ($\bar{X}=4,20$); “Eğitim sistemimiz sürekli bir değişim

içindeymiş gibi hissederim.” ($\bar{x}=4,00$); “Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerden usandım.” ($\bar{x}=3,94$) şeklindedir. Her üç ifadeye yönelik görüşler “katılıyorum” düzeyindedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin en düşük düzeyde katılım gösterdikleri ifadeler ise “Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler nedeniyle mesleki hedeflerimden uzaklaşıyorum.” ($\bar{x}=2,72$); “Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin beraberinde getirdiği iş yükünün altından kalkamam.” ($\bar{x}=2,77$); “Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler mesleğime olan bağlılığımı olumsuz etkiler.” ($\bar{x}=2,85$) şeklindedir. Söz konusu ifadelerin aritmetik ortalamaları değerlendirildiğinde ise her birinin “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin eğitim sisteminde yaşanan değişiklikler sebebiyle genel anlamda yorgunluk deneyimledikleri; yapılan değişikliklerin yeterince değerlendirilmeden yeni bir değişikliğe gidildiğine yönelik bir algıya sahip oldukları ve algıladıkları sürekli değişim ikliminin sonucunda yaşanan değişikliklerden dolayı usanma (bıkkınlık) hissi deneyimledikleri söylenebilir. Ayrıca, algılanan sürekli değişim girişimlerinin öğretmenlerin mesleki anlamda mutluluğunu ve motivasyonunu olumsuz etkilediği değerlendirilebilir. Hızlı ve sık değişimlerin öğretmenlerin bu bağlamda heyecanını ve eğitim sistemine olan güvenini yitirmesine neden olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan, algılanan sık değişimlerin beraberinde getirdiği iş yükü ve değişim yönetimini zorlaştırma konusundaki algının nispeten daha düşük olduğu söylenebilir. İlâveten, öğretmenler sık ve hızlı değişikliklerin mesleki bağlılıklarına ve hedeflerine yönelik olumsuz etkisi konusunda kararsızlık sergilemektedir.

Değişim yorgunluğuna yönelik tanımlar incelendiğinde kavramın genel olarak deneyimlenen değişikliklerin sıklığı ve hızı ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır (Bernerth ve diğerleri, 2011; Brown, 2016; Elving ve diğerleri, 2011; Leuschke, 2017; Rafferty ve Griffin, 2006). Nitekim günümüz örgütleri sürekli ve aynı anda birden fazla değişim girişiminin yaşandığı ortamlardır. Gitgide daha fazla örgüt üst yönetiminde, örgüt yapısında ve stratejilerinde değişikliğe gitmektedir (Kiefer, 2005). Türk eğitim sistemi göz önünde bulundurulduğunda benzer bir durum ile karşı karşıya bulunduğu söylenebilir. Farklı paydaşlar üzerinde yürütülen araştırma bulguları eğitim sisteminde ve eğitim politikalarında “çok sık” değişikliğe gidildiğine yönelik bir algıya işaret etmektedir (Can, 2014; Çam-Tosun, 2017; Doğutaş, 2016; Duman ve diğerleri, 2014;

İbret, Avcı ve Recepoğlu, 2016; Kasapoğlu, 2016; Örücü, 2014; Sağır, 2015; Sezgin-Nartgün ve Gökçer, 2014; Yeşil ve Şahan, 2015; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). İlgili araştırmalarda sürekli ve plansız değişimin eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olduğu ve sistemin unsurları arasında rahatsızlığa ve uyumsuzluğa neden olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada katılımcıların değişim yorgunluğu düzeylerinin “katılıyorum” şeklinde gerçekleşmiş olması eğitim sisteminde gerçekleşen değişimlerin çok sık ve hızlı olduğuna yönelik bir algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde, mevcut araştırma bulgularının desteklediği anlaşılmaktadır. Özellikle, eğitim örgütlerinde yürütülen nitel ve nicel çalışmalarda öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının değişim yorgunluğu deneyimledikleri ortaya konmaktadır (Dool, 2006; Education Week Research Center, 2017; Jeffrey, 2015; Grigg, 2016; Hargreaves, 2004; Hargreaves, 2005; Leuschke, 2017; Orlando, 2014). Öte yandan, hemşireler, ofis çalışanları ve yöneticiler gibi farklı katılımcı grupları üzerinde yürütülen araştırmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir (Bernerth, Walker ve Harris, 2011; Brown, 2016; Camilleri ve diğerleri, 2019; Dilkes, Cunningham ve Gray, 2014; Elving ve diğerleri, 2011; Neill, 2012; Perel, 2015). Bununla birlikte, çalışanların sürekli değişim ortamında değişimle başa çıkabildikleri, diğer bir ifade ile değişimden yorulmadıkları yönünde bulguya da rastlamak mümkündür (Bareil, Giraud ve Autissier, 2016; Cullen-Lester ve diğerleri, 2019). Bu bağlamda mevcut araştırma bulgularının alan yazın ile büyük ölçüde örtüştüğü ifade edilebilir.

4.1.1.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimine ilişkin bulgular

Bu bölümde Sakarya ili genelinde görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri sunulmakta; bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmekte ve bulgular alan yazın ile karşılaştırılarak tartışılmaktadır.

Tablo 4.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği betimsel istatistikleri

İfadeler	\bar{x}	ss
1 Güncel eğitim politikaları çalışma şartlarının iyileşmesine olanak tanır.	3,06	1,10
2 Eğitim politikaları doğrultusunda oluşan beklentiler sayesinde daha iyi bir öğretmen olduğuma inanırım.	3,15	1,05
3 Eğitim politikalarının beni yönlendirdiği öğretim yöntemlerini doğru bulurum.	3,19	0,97
4 Eğitim politikalarını hazırlayanların öğretmenlik mesleğini ele alış tarzından memnunum.	2,62	1,07
5 Eğitim politikaları çerçevesinde hazırlanan yönergelerin eğitim sistemimizi geliştirdiğini düşünürüm.	2,97	1,06
Eğitim Politikalarına Yönelim Boyutu	3,00	,85
6 Eğitim politikalarının öğretmenlik mesleğini tanımlama biçimi cesaretimi kırar.	2,97	1,03
7 Mevcut eğitim politikalarının etkisi altında eğitimci rolümü yitiririm.	2,85	1,05
8 Uymak zorunda olduğum eğitim politikaları yüzünden hevesim kırılır.	3,06	1,08
Mesleki Moral Yitimi Boyutu	2,96	,88
Ölçek Genel	2,98	,75

Tablo 4.2’de eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre aritmetik ortalamaların moral yitimi ölçeği genelinde ($\bar{x}=2,98$); eğitim politikalarına yönelim boyutunda ($\bar{x}=3,00$) ve mesleki moral yitimi boyutunda ($\bar{x}=2,96$) düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde ölçek genelinde ve boyutlarında öğretmen görüşlerinin “kararsızım” olarak gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Öte yandan, ifadeler açısından bir değerlendirme yapıldığında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla “Eğitim politikalarının beni yönlendirdiği öğretim yöntemlerini doğru bulurum.” ($\bar{x}=3,19$); “Eğitim politikaları doğrultusunda oluşan beklentiler sayesinde daha iyi bir öğretmen olduğuma inanırım.” ($\bar{x}=3,15$); “Güncel eğitim politikaları çalışma şartlarının iyileşmesine olanak tanır.” ($\bar{x}=3,06$) ve “Uymak zorunda olduğum eğitim politikaları yüzünden hevesim kırılır.” ($\bar{x}=3,06$) şeklindedir. Aritmetik ortalaması en düşük ifadeler ise sırasıyla “Eğitim politikalarını hazırlayanların öğretmenlik mesleğini ele alış tarzından memnunum” ($\bar{x}=2,62$); “Mevcut eğitim politikalarının etkisi altında eğitimci rolümü yitiririm.” ($\bar{x}=2,85$); “Eğitim politikaları çerçevesinde hazırlanan yönergelerin eğitim sistemimizi geliştirdiğini düşünürüm.” ($\bar{x}=2,97$) ve “Eğitim politikalarının öğretmenlik mesleğini tanımlama biçimi cesaretimi kırar.” ($\bar{x}=2,97$) şeklindedir.

Ölçek ifadeleri değerlendirildiğinde katılımcıların eğitim politikalarının çalışma şartlarına, mesleki anlamda etkililiğe ve genel olarak sistemin gelişimine katkısı gibi hususlarda kararsızlık yaşadıkları ifade edilebilir. Ayrıca katılımcıların eğitim politikalarının kendilerini yönlendirdiği öğretim yöntemleri ve öğretmenlik mesleğini ele alış tarzı açısından da benzer bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. İlaveten katılımcılar eğitim politikalarının mesleki anlamda heves ve cesaretlerine etkisi bağlamında da kararsız bir tutum içerisindedir. Araştırma bulgularında politika yapıcılarının ve iktidarı elinde bulunduranların kamuoyu önünde öğretmenlik mesleğine yönelik yapmış oldukları açıklamaların önemli etkisi olduğu düşünülebilir. Örneğin, Eğitim-Sen tarafından 2012 tarihinde hazırlanan “Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer”den Nağmeler” adlı broşürde bakanın öğretmen moralini olumsuz yönde etkileyebilecek mesleğe yönelik açıklamalarına yer verilmektedir. Yine ulusal basında politika yapıcılar tarafından dile getirilen öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz değerlendirilebilecek açıklamaların öğretmen moralini olumsuz etkilediği düşünülebilir (Milliyet Gazetesi, 2012). Öte taraftan son dönemde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan Öğretmen Strateji Belgesi (OYEG, 2017) ve 2023 Eğitim Vizyonu (MEB, 2018) gibi politika belgelerinde öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu olarak değerlendirilebilecek adımların yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte, Eğitim Girişim Reformu tarafından hazırlanan Eğitim İzleme Raporu’nda (2015) da belirtildiği üzere bu gibi belgelerde ifade bulan adımların hayata geçirilmesi gecikebilmektedir. Bunların yanında, 10.07.2018 tarihinde Milli Eğitim bakanı olarak göreve başlayan Prof. Dr. Ziya Selçuk eğitim camiasında ve özellikle öğretmenlerde oldukça olumlu beklentiler oluşmasına sebebiyet vermiş; söz konusu beklentilerin neticesinde 25.10.2018 tarihinde Anadolu Ajansı Editör Masasına verdiği mülakatta (Yeniçağ Gazetesi, 2018);

“Göreve geldiğimden beri uyuyamıyorum. Çünkü geldiğim gün çok yüksek bir beklenti oluştu. Hiçbir vaatte bulunmadan, hiçbir kelime sarf etmeden bu kadar yüksek bir beklentinin oluşması benim sorumluluğum değil”

şeklinde bir açıklama yapmak zorunda kalmıştır. Bu bağlamda, mevcut araştırmada katılımcıların moral yitimi düzeylerinin “kararsızım” düzeyinde gerçekleşmesi bahsi geçen durum ile açıklanabilir. Öğretmenler arasında hem bakana hem de eğitim politikalarına yönelik bir beklentinin varlığı; bununla birlikte bu beklentilerin hayata geçip geçmeyeceği noktasında yaşanan belirsizlik mevcut araştırmadaki bulguların

sebebi olarak gösterilebilir. Araştırma verileri 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin açıklanmasının hemen ardından toplanmaya başlanmıştır. Hem belgenin içeriğinde hem de belgenin açıklanması esnasında üst düzey politikacılar tarafından öğretmenlik mesleğine ve eğitim politikalarına yönelik olumlu ifadeler gündeme gelmiştir. Ancak öğretmenlerin bahsi geçen olumlu atmosferin gerçeğe yansıyor yansımayacağına yönelik bir kararsızlık yaşadıkları düşünülebilir.

Carlson-Jaquez (2016) yürüttüğü çalışmada öğretmen görüşleri eğitim politikalarına yönelim boyutunda “katılmıyorum” ve “kesinlikle Katılmıyorum”; mesleki moral yitimi boyutunda ise “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bununla birlikte, alan yazında özellikle yürütülen nitel çalışmalarda öğretmenlerin moral yitimi deneyimlediklerine yönelik bulgular mevcuttur (Bradford ve Braaten, 2018; Santoro, 2018a; Santoro, 2018b; Santoro, 2011; Tsang ve Liu, 2016; Wang, 2013). Bu bağlamda mevcut araştırma bulgularının alan yazın ile örtüşmediği söylenebilir. Ulusal alan yazında moral yitimine yönelik bir araştırmaya mevcut araştırma kapsamında ulaşılamamıştır. Bununla birlikte öğretmen moralinin ele alındığı görülmektedir (Cemaloğlu, 2006; Ermeç, 2007; Güçlü, Receptoğlu ve Kılınç, 2014; Tanrıöğren, 2003; Üstüner, 1999). Söz konusu çalışmalarda mevcut araştırma bulguları ile örtüşen bulgulara rastlanırken, (Tanrıöğren, 2003; Güçlü, Receptoğlu ve Kılınç, 2014; Ermeç, 2007) öğretmen moralinin orta üstü düzeyde olduğunu belirlemiştir. Araştırmada kullanılan ölçme aracının öğretmen moralini eğitim politikaları bağlamında ele aldığı göz önünde bulundurulduğunda; Durak ve Seferoğlu (2017) da farklı bulgulara ulaşmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine yönelik araştırmada, tükenmişliğe yol açan en önemli etmenlerden birinin eğitim politikaları ve söz konusu politikaların sıklıkla değişmesi olduğu bulgusunu ortaya koymuşlardır.

4.1.1.3. Öğretmen iş performansı ölçeğine ilişkin bulgular

Öğretmen iş performansına ilişkin bulgular alt boyutlar bağlamında sunulmaktadır.

4.1.1.3.1. Görev performansı boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 4.3. Görev performansı boyutuna ilişkin betimsel istatistikler

	İfadeler	\bar{x}	ss
1	Mesleki sorumluluklarımı zamanında yerine getiririm.	4,62	,51
2	Öğretim sürecinde dersimin amaçlarını gerçekleştiririm.	4,63	,51
3	Derse hazırlıklı girerim.	4,54	,57
4	Öğrencilerime branşım ile ilgili ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetini sunarım.	4,59	,59
5	Derste her öğrencinin öğrenebileceği bir ortam yaratırım.	4,22	,66
6	Mesleki gelişimime önem veririm.	4,45	,66
7	Etkili sınıf yönetimi becerileri sergilerim.	4,34	,61
8	Mesleki değerlere uygun davranırım.	4,73	,45
9	Öğrencilerimi bütün yönleri ile tanımaya gayret ederim.	4,54	,60
10	Ders planlarımı alanımın öğretim programına uygun olarak hazırlarım.	4,58	,59
11	Tutum ve davranışlarımla öğrencilerime olumlu rol model olurum	4,66	,50
12	Ölçme ve değerlendirmeyi adil olarak yaparım.	4,79	,42
13	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerime dönüt veririm.	4,61	,55
14	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlerim.	4,31	,69
15	Alanıma ve öğrencilerimin gelişim özelliklerine uygun ölçme değerlendirme araçları kullanırım.	4,43	,62
16	Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlarım.	4,50	,57
Görev Performansı		4,53	,36

Tablo 4.3'te öğretmen iş performansı ölçeği görev performansı boyutuna ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır. Görev performansı boyutu genelinde aritmetik ortalamının ($\bar{x}=4,53$) "her zaman" düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Öte yandan, ifadeler açısından bir değerlendirme yapıldığında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla "Ölçme ve değerlendirmeyi adil olarak yaparım." ($\bar{x}=4,79$); "Mesleki değerlere uygun davranırım." ($\bar{x}=4,73$); "Tutum ve davranışlarımla öğrencilerime olumlu rol model olurum." ($\bar{x}=4,66$) şeklindedir. Aritmetik ortalaması en düşük üç ifade ise sırasıyla; "Derste her öğrencinin öğrenebileceği bir ortam yaratırım." ($\bar{x}=4,22$); "Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlerim." ($\bar{x}=4,31$); "Etkili sınıf yönetimi becerileri sergilerim." ($\bar{x}=4,34$) şeklindedir. İfadelere ilişkin aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde bütün ifadelerle yönelik görüşlerin "her zaman" düzeyinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, dersin planlanması, mesleki gelişim, sınıf yönetimi, öğrenciye yönelik rehberlik, ölçme değerlendirme, mesleki sorumluluk bilinci, mesleki değerlere uygun davranma gibi performans göstergeleri açısından katılımcıların kendilerini oldukça yeterli algıladıkları ifade edilebilir.

Yetim ve Göktaş (2004) bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli kişisel niteliklerden birinin yüksek sorumluluk bilinci olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin görev performansı boyutunda ve bireysel olarak ifadeler temelinde “her zaman” düzeyinde görüş belirtmeleri yüksek sorumluluk bilincine sahip çalışanlar olduklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Nitekim alan yazın beş büyük kişilik özelliğinden sorumluluğun görev performansının önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır (Abdullah, Rashid ve Omar, 2013; Hassan, Akhtar ve Yılmaz, 2016; Johnson, 2001; Lado ve Alonso, 2017; Lev ve Koslowsky, 2012). Bu bağlamda, öğretmenlerin görev performansı davranışlarını “her zaman” düzeyinde sergilemeleri ilgili kişilik özelliğine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Sorumlu kişilik özelliği başarı yönelimi (çalışkanlık ve istikrarlı), güvenilirlik (sorumlu ve dikkatli) ve planlılık (düzenli ve organize) gibi üç temel özellikte açıklanmaktadır (Judge, Higgins, Thoresen ve Barrick, 1999). Bu özelliklere sahip çalışanların ise görev ve sorumluluklarını bilmeleri ve gerektiği gibi yürütmeleri beklenebilir. Ülkenin geleceğinin mimarı olarak nitelendirilen öğretmenlerin (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005) yürütmüş oldukları görev hayati önem taşımaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlik görev performansı boyutuyla yüksek düzeyde yetkinlik gerektiren bir meslek olarak nitelendirilebilir. Mevcut araştırma bulgularının bu gereklilikle örtüşmesi beklenen bir durumdur. Öte yandan, alan yazında mevcut bulgular öz-yeterliliğin görev performansını yordayan bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır (Hendricks, 2015; Jawahar ve diğerleri, 2008; Şahin ve Gürbüz, 2012). Tablo 4.3’te sunulan bulgulardan öğretmenlerin görev performansı boyutundaki bütün göstergeleri “her zaman” düzeyinde seğiledikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının da yüksek olabileceği ifade edilebilir. Alan yazında öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğuna yönelik bulguların varlığı söz konusu yorumu destekler niteliktedir (Babaoğlan ve Korkut, 2010; Buluç ve Demir, 2015).

Alan yazın incelendiğinde eğitim örgütleri bağlamında orataya konan bulguların mevcut araştırma bulguları ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir (Ami ve diğerleri, 2013; Bakker ve Bal, 2010; Bashir ve diğerleri, 2017; Cerit, 2012; Cerit, 2015; Chughtai, 2008; Cohen ve Liu, 2011; Duyar ve diğerleri, 2015; Guan ve diğerleri, 2014;

Kalay, 2016; Lauermann, 2013; Lev ve Koslowsky, 2012; Lepelaar, 2016; Shen ve diğeri, 2014; Torun ve Okumuş, 2016; Zlatković, Stojiljković, Djigić ve Todorović, 2012). Duyar ve diğeri (2015) üç farklı örneklem üzerinde yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin görev performansını davranışlarını “neredeysse her zaman”; Amin ve diğeri (2013) ise “ortalama üzeri” düzeyinde sergiledikleri bulgusunu ortaya koymuşlardır. Öte yandan, Zlatković ve diğeri (2012) öğretmenlerin profesyonel rollerinin öğretim, motivasyon, ölçme değerlendirme, bilişsel teşhis, sınıf içi ilişkileri düzenleme, duyuşsal etkileşim gibi boyutlarda “her zaman” şeklinde gerçekleştiği bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca alan yazında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri (Öztemur ve Metin, 2015); rol model olma (Demir ve Köse, 2016; Dilbaz-Sayın, 2017; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013); mesleki değerlere uygun davranma (Ottekin-Demirbolat ve Aslan, 2014); sınıf yönetimi yeterlilikleri (Çubukçu ve Girmen, 2008; Dilbaz-Sayın, 2017); öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayabilme, dersi planlama, ders içerisinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetebilme (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013) ve öğrencilere rehberlik edebilme (Karacaoğlu, 2008) gibi alanlara yönelik bulgular mevcut araştırma bulguları ile tutarlılık sergilemektedir. Demiröz ve Kavak (2018) öğretmenlerin örgütsel yurttaşlık davranışlarını inceledikleri çalışmada “uyuma” boyutunda öğretmen görev performansına oldukça yakın performans göstergelerini ölçmüş ve mevcut araştırma ile örtüşen bulgular ortaya koymuşlardır. Öte yandan, nispeten az da olsa alan yazında farklı bulgular da mevcuttur. Örneğin, Mustafa ve Othman’a (2010) göre öğretmenler görev performansının ölçme ve değerlendirme boyutunda kendilerini ortalama altı ve yine planlama ve sınıf yönetiminde ise ortalamanın biraz üzerinde değerlendirmişlerdir. İlgili çalışmanın Pakistan’da yürütülmüş olmasından kaynaklanan kültürel farklılık söz konusu bulgu da etkili olabilir.

Alan yazında farklı meslek grupları bağlamında ele alındığında da görev performansı temelinde benzer bulgulara rastlamak mümkündür (Abas-Mastura, Imam ve Osman, 2013; Abod, 2001; Akca ve Yurtçu, 2017; Aykan, 2014; Beaty, 2000; Befort ve Hatstrup, 2003; Bellia, 2007; Bott, Svyantek, Goodman ve Bernal, 2003; Erkoç, 2015; Ferris, Lian, Brown, Pang ve Keeping, 2010; McCook, 2002; Gürbüz ve Ayhan, 2017; Gevorkian, 2011; Goodman ve Svyantek, 1999; Günaydın, 2018; Jawahar, Meurs,

Ferris ve Hochwarter, 2008; Harmancı, 2018; Hunthausen, 2000; İbrahimoglu ve Aydınçelebi, 2013; Onay, 2011; Özçelik, 2011; Polatçı, 2014; Şahin ve Gürbüz, 2012; Ünlü ve Yürür, 2011; Weseler ve Niessen, 2016). İlgili araştırmaların farklı mesleki örneklem ve kültürel bağlamlarda yürütülmüş olmaları, mevcut araştırma bulgularının bu yönüyle de alan yazın ile paralellik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, Bağcı (2014) çalışanlarda görev performansı algısının nispeten düşük olduğu bulgusunu ortaya koymuştur. İlgili bulgu bu bağlamda araştırma kapsamında erişilebilen farklı bir sonuçtur. Günümüz örgütleri açısından bir değerlendirme yapıldığında; içinde bulunulan rekabet ortamında ister eğitim örgütleri olsun ister diğer örgütler açısından görev performansı boyutuyla ihmale yer olmadığı söylenebilir. Nitekim elde edilen bulgular çalışanların bu zorunluluğun farkında olduğuna işaret eder niteliktedir.

4.1.1.3.2 Bağlamsal performans boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 4.4. Bağlamsal performans boyutuna ilişkin betimsel istatistikler

	İfadeler	\bar{x}	ss
1	Zorunlu görevlerim dışında gönüllü olarak okulum adına sorumluluk alırım.	4,00	,92
2	Meslektaşlarımla bilgi ve deneyimlerimi paylaşıyorum.	4,40	,68
3	Okulumda yaşanabilecek sorunları öngörerek gerekli tedbirlerin alınmasını sağlıyorum.	4,13	,77
4	Okulumda yeni atanan öğretmenlerin okula uyumuna destek olurum.	4,38	,73
5	Okulumun sorunlarını çözme adına yapıcı öneriler sunarım.	4,25	,76
6	Okulda ders saatlerim dışında öğrencilerime zaman ayırıyorum.	4,16	,79
7	Okul saatleri dışında öğrencilerime zaman ayırıyorum.	3,34	1,11
8	Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle işbirliği yaparım.	3,95	,88
9	Kişisel ilişkilerimi kullanarak okula maddi kaynak sağlamaya çabalarım.	3,08	1,26
Bağlamsal Performans		3,97	,62

Tablo 4.4'te öğretmen iş performansı ölçeği bağlamsal performans boyutuna ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır. Bağlamsal performans boyutu genelinde aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=3,97$) “sık sık” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. İfadeler açısından bir değerlendirme yapıldığında ise en yüksek aritmetik ortalamaya sahip ilk üç ifade sırasıyla “Meslektaşlarımla bilgi ve deneyimlerimi paylaşıyorum.” ($\bar{x}=4,40$); “Okulumda yeni atanan öğretmenlerin okula uyumuna destek olurum.” ($\bar{x}=4,38$); “Okulumun sorunlarını çözme adına yapıcı öneriler sunarım.” ($\bar{x}= 4,25$) şeklindedir. Üç ifadenin aritmetik ortalamaları ilgili performans göstergelerinin “Her zaman” düzeyinde sergilendiğine işaret etmektedir. Öte yandan, aritmetik ortalaması en

düşük üç ifadenin ise sırasıyla “Kişisel ilişkilerimi kullanarak okula maddi kaynak sağlamaya çabalarım.” ($\bar{x}=3,08$) “Okul saatleri dışında öğrencilerime zaman ayırırım.” ($\bar{x}=3,34$); “Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle işbirliği yaparım.” ($\bar{x}=3,95$) olduğu görülmektedir. İlgili performans göstergelerinin gerçekleşme sıklığı “Ara sıra” ve “Sık sık” düzeyindedir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin zorunlu görevleri dışında sorumluluk aldıkları, meslektaşları ile bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları, okulun sorunlarına duyarlılık göstererek çözüm önerileri getirdikleri, ders dışında da öğrencilerine zaman ayırma çabası sergiledikleri, ailelerle işbirliği içerisinde ve nispeten az da olsa kişisel ilişkilerini kullanarak okula maddi kaynak sağlama çabasında oldukları ifade edilebilir. Öğretmenlik fedakarlık mesleği olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada öğretmenlerin “sık sık” bağlamsal etkinlikler ile meşgul olmaları mesleklerini fedakarca yürüttükleri şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazında mevcut bulgular uzlaşmacılık, deneyime açıklık, dışadönüklük ve sorumluluk gibi kişilik özelliklerinin bağlamsal performansı yordadığını ortaya koymaktadır (Abdullah ve diğerleri, 2013; Borma ve diğerleri, 2001; Delgado-Rodríguez ve diğerleri, 2018; Findley, Giles ve Mossholder, 2000; Hassan ve diğerleri, 2016; Hunthausen, 2000; Jawahar ve Carr, 2007; Johnson, 2001; Lado ve Alonso, 2017; LePine ve Dyne, 2001; Lev ve Koslowsky, 2012). Bu bağlamda, öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyinin “sık sık” olması ilgili kişilik özelliklerini taşıdıkları şeklinde yorumlanabilir. Jawahar ve Carr (2006) ise algılanan örgütsel desteğin çalışanlarda desteğin kaynağına yönelik bir mukabele zorunluluğu hissettireceğinden bağlamsal performansa da olumlu yansıtacağını belirtmektedir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminden ve velilerden destek gördükleri ve buna karşılık fazladan sorumluluk alarak sık sık düzeyinde bağlamsal performans sergiledikleri düşünülebilir. Bir başka görüşe göre ise bağlamsal performans bireysellik ve kolektivism ile ilintilidir (Borman ve diğerleri, 2001; Reilly ve Aronson, 2009). Buna göre kolektivistler diğerlerini ve içinde buldukları topluluğu düşünürken; bireysellik özelliği baskın olanlar ise kişisel ihtiyaçlarını ve ödülleri önemserler. Mevcut araştırmada öğretmenlerin bağlamsal performans düzeylerinin “sık sık” düzeyinde olması araştırmanın yürütüldüğü toplumun genel olarak kolektivist

olarak nitelendirilmesi ile açıklanabilir. Araştırmalar bağlamsal performansın politik beceriler (diğerleri ile iyi ilişkiler kurma ve örgütsel amaçlar doğrultusunda kurulan etkileşimler) ve izlenim yönetimi ile de ilişkilendirilebileceğini göstermektedir (Delgado-Rodríguez ve diğerleri, 2018; Jawahar ve diğerleri, 2008). Bu bağlamda, mevcut araştırmada bağlamsal performansın “sık sık” düzeyinde olduğu yönündeki bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin politik becerilerinin yüksek ve izlenim yönetimi sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazının eğitim örgütleri bağlamında mevcut araştırma bulguları ile paralellik arz ettiği anlaşılmaktadır (Alparslan ve Kılıç, 2015; Amin ve diğerleri, 2013; Bakker ve Bal, 2010; Bashir ve diğerleri, 2017; Busso, 2003; Castilho, 2015; Cohen ve Liu, 2011; Duyar ve diğerleri, 2015; Ekinci, 2018; Findley, Giles ve Mossholder, 2000; Hamidzadeh ve diğerleri, 2012; Delgado-Rodríguez ve diğerleri, 2018; Klımov, 2014; Lepelaar, 2016; Lev ve Koslowsky, 2012; Shen ve diğerleri, 2014; Somech ve Drach-Zahavy, 2000; Torun ve Okumuş, 2016). İlgili araştırmalarda öğretmenlerin bağlamsal performans düzeylerini ortalama üzeri düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan, farklı yönleri ile de mevcut araştırmanın alan yazın ile örtüştüğü söylenebilir. Örneğin, Somech ve Drach-Zahavy (2000) eğitim örgütlerinde bağlamsal performansı meslektaşlara, okula ve öğrencilere yönelik olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, en yüksek ortalamanın meslektaşlara yönelik performans boyutunda sergilendiği bunu sırasıyla okula ve öğrencilere yönelik davranışların izlediği anlaşılmaktadır. Bu yönüyle söz konusu araştırma bulgularının mevcut araştırma bulguları ile örtüştüğü söylenebilir. Bağlamsal performans kişilerarası becerileri, meslektaşlarla iyi çalışma ilişkileri geliştirme ve onlara görevlerini yürütmede yardımcı olma motivasyonunu içermektedir. Meslektaşlarına yardım etmeye gayret gösteren çalışanlar iyi iş ilişkileri vesilesiyle yüksek düzeyli bir bağlamsal performans sergileyecektir. İlişkisel bir bakış açısından ele alındığında meslektaşlara fayda sağlayacak bir eylem onlara yönelik bir bağ ve olumlu hissiyatın göstergesidir (Lee, Yang ve Wan, 2010). Buradan hareketle, mevcut araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki bağlarının güçlü olduğu ve birbirlerine karşı olumlu hisler besledikleri söylenebilir. Alan yazında mevcut bir başka bulgu ise öğretmenlerin öğrencilere ayırdıkları ekstra zamana ilişkindir (Brown ve Roloff, 2011). İlgili

araştırmada öğretmenlerin öğrencilere ayırdıkları zamana ilişkin görüşlerinin ortalaması mevcut araştırma bulguları ile benzerlik arz etmektedir. Özellikle, öğretmenlerin okul saatleri dışında öğrencilerine zaman ayırmalarına ilişkin ifadenin nispeten diğer ifadelerle karşılaştırıldığında düşük düzeyde olması beklenebilir bir durumdur. Her çalışan gibi öğretmenlerin de mesai saatleri dışında dinlenmeye ihtiyaçları olduğu ve kendi ailelerine zaman ayırmaları gerektiği ifade edilebilir.

Bütün örgütler için geçerli olmakla birlikte, özellikle eğitim örgütlerinde başarının sadece bir çalışanın bireysel performansı ile yakalanamayacağı yaygınca kabul gören bir kanıdır. Günümüzde çalışanların sadece görev tanımlarını başarılı bir şekilde yerine getirmeleri yeterli görülmemekte çalışandan bunun ötesine geçmesi beklenmektedir (Robbins ve Judge, 2012). Diğer çalışanlar ile iyi ilişkiler içerisinde olmak, örgütsel faaliyetlerde gönüllü olmak, örgüt sorunlarında inisiyatif olarak çözüm önermek ve üretmek gibi davranışlar görev performansı ile birlikte çalışanın sergilemek durumunda olduğu eylemlerdir. Sonuç olarak, öğretmenler de okulun topyekün başarısı için sadece görev ve sorumlulukları bağlamında değil, fazladan çaba sarfederek, diğer meslektaşlarına yardımcı olarak ve okulun dış paydaşları ile iyi ilişkiler kurarak üzerine düşeni yapmak durumundadır.

Görev ve bağlamsal performansa ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin görev performansı boyutunda çok daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Nitekim, alan yazın incelendiğinde görev ve bağlamsal performansı birlikte ele alan araştırmalarda büyük ölçüde benzer bir bulgu söz konusudur (Lev ve Koslowsky, 2012). Bununla birlikte, bağlamsal performans düzeyinin görev performansından daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Hense, 2000; Jawahar ve diğerleri, 2008; Öcel, 2013; Polatçı, 2014; Schlenter, 2011). İlgili araştırmaların polisler ve hemşireler üzerinde yürütülmüş olması ilgili bulguya yönelik ipuçları vermektedir. Söz konusu meslek mensuplarının uzun mesai saatleri boyunca birlikte çalışmaları ve yapmış oldukları işin doğası bu bulguda etkili olabilir. Sonuç olarak, mevcut araştırmanın görev-baglamsal performans düzeyi karşılaştırması yönüyle de alan yazın ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada performans değerlendirmeleri öz değerlendirme yöntemi ile yürütülmüştür. Alan yazında farklı referans çerçevelerinden yola çıkılarak görev ve bağlamsal performansın ölçüldüğü görülmektedir. Söz konusu ölçümlerde görev ve bağlamsal performansa yönelik öz değerlendirme puanlarının farklı paydaş değerlendirmelerine nispeten daha düşük olduğu bulgusunu ortaya koyan araştırmaların yanında (Ariani, 2013; Demerouti, Xanthopoulou, Tsaousis ve Bakker, 2014; Dyne ve LePine, 1998; Lev ve Koslowsky, 2012; Weseler ve Niessen, 2016); öz değerlendirme puanlarının meslektaş veya üst değerlendirmelerine nispeten daha yüksek olduğu bulgusu da mevcuttur (Judge, LePine ve Rich, 2006; Hunthausen, 2000). Bakker ve Bal (2010) ise öğretmen görev ve bağlamsal performansını değerlendirdikleri araştırmada öz-değerlendirme ve okul müdürü tarafından yapılan değerlendirmelerin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulgusundan yola çıkarak öz-değerlendirme puanlarının ön yargıdan uzak olduğunu varsayımıştır. Bu bağlamda, mevcut araştırmada görev ve bağlamsal performansa yönelik değerlendirmelerin öz değerlendirmeden etkilenmediği varsayılmıştır.

4.1.1.3.3. Uyumsal performans boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 4.5. Uyumsal performans boyutuna ilişkin betimsel istatistikler

	İfadeler	\bar{X}	ss
1	Koşullar ne olursa olsun işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	4,72	,47
2	Eğitim sisteminde yapılan değişikliklere kolaylıkla uyum sağlarım.	3,91	,84
3	Mesleki zorluklara karşı dirençliyimdir.	4,24	,75
4	Okulumda meydana gelen acil durumlarda soğukkanlı davranırım.	4,17	,81
5	Okulumu çevreleyen coğrafi koşullardan etkilenmeden işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	4,47	,63
6	Okulumu çevreleyen kültürel koşullardan etkilenmeden işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	4,43	,65
7	Farklı kültürlerden meslektaşlarımla uyumlu bir şekilde çalışırım.	4,57	,57
8	Yeni atandığım bir okulun fiziksel koşullarına kolaylıkla ayak uydururum.	4,37	,69
9	Mesleki bilgi ve deneyimim sayesinde isabetli kararlar veririm.	4,24	,58
10	Dersimin amaçları değiştiğinde yeni amaçlara kolaylıkla uyum sağlarım.	4,21	,69
11	Mesleki stresin üstesinden gelirim.	4,11	,73
12	Aynı anda birden fazla karar vermem gerektiğinde soğukkanlılığımı korurum.	4,14	,74
Uyumsal Performans		4,30	,46

Tablo 4.5'te öğretmen iş performansı ölçeği uyumsal performans boyutuna ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır. Uyumsal performans boyutu genelinde aritmetik ortalamanın ($\bar{X}=4,30$) "her zaman" düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir.

Diğer taraftan, ifadeler açısından bir değerlendirme yapıldığında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip ilk üç ifade sırasıyla “Koşullar ne olursa olsun işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.” ($\bar{x}=4,72$); “Farklı kültürlerden meslektaşlarımla uyumlu bir şekilde çalışırım.” ($\bar{x}=4,57$); “Okulumu çevreleyen coğrafi koşullardan etkilenmeden işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.” ($\bar{x}=4,47$) şeklindedir. Söz konusu üç ifadenin aritmetik ortalamaları ilgili performans göstergelerinin “Her zaman” düzeyinde sergilendiğine işaret etmektedir. Öte yandan, aritmetik ortalaması en düşük üç ifadenin ise sırasıyla “Eğitim sisteminde yapılan değişikliklere kolaylıkla uyum sağlıyorum.” ($\bar{x}=3,91$); “Mesleki stresin üstesinden gelirim.” ($\bar{x}=4,11$); “Aynı anda birden fazla karar vermem gerektiğinde soğukkanlılığımı korurum.” ($\bar{x}=4,14$) olduğu görülmektedir. İlgili performans göstergelerinin gerçekleşme sıklığı “Sık sık” düzeyindedir. Uyumsal performans ifadelerine ilişkin betimsel bulgulardan yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel, fiziksel ortama ve kişilerarası uyum, acil durumlar ve krizler ile başa çıkma ve iş stresinin üstesinden gelme, mesleki dayanıklılık sergileme, koşullardan bağımsız gayret sarfetme gibi göstergeler açısından üst düzey uyum performansı sergiledikleri ifade edilebilir.

Collie ve Martin (2016) öğretmenliğin tanımlayıcı özelliklerinden birinin gündelik yenilikler, değişim ve belirsizlik içermesi olduğunu belirterek sürekli uyum gerektirdiğini belirtmektedir. Öğretmen ders içerisinde farklı ve değişen öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına ders akışını ve etkinliklerini düzenlemek veya önemli noktaları açıklayabilmek için farklı kaynaklara başvurmak; sınıf yönetimi bağlamında beklenmedik durumlara uyum sağlamak ve duygularını kontrol etmek durumundadır. Öğretmenler ayrıca müfredat veya yönetmelik değişikliğinde meslektaşları ile etkili bir işbirliği sergilemelidir. Yeni bir okula veya sınıfa atandığında oradaki meslektaşları ile etkili bir etkileşim sergilemek, yeni yönetimin veya okulun önceliklerine uyum sağlamak zorundadır. Birçok okulda en yaygın değişikliklerden biri zaman çizelgesinde veya ders programında (çoğu zaman son dakikada) meydana gelen değişikliklerdir. Öğretmenler sürekli profesyonel gelişim ile meşgul olmalı ve yeni bilgileri öğretmelidir. Eğitim politikalarında meydana gelen değişiklikler de öğretmeni sürekli uyum sergilemeye zorlayan unsurlar arasındadır. Nitekim, geçmiş deneyimlerin uyumsal performansı olumlu yönde etkileyen bir etmen olduğu belirtilmektedir

(Pulakos ve diğeri, 2002; Şahin ve Gürbüz, 2014). Öğretmenlerin ise uyumu gerektiren durumlar konusunda yukarıda bahsedildiği üzere oldukça deneyimli oldukları söylenebilir. Öte yandan, eğitim sisteminde yapılan değişiklikler ve öğretmenlik mesleğinin bir anlamda sürekli bir uyum gerektiriyor olması, öğretmenlerin değişime daha açık çalışanlar olmalarına imkan tanıyor olabilir. Deneyime açıklık ise yüksek düzeyde uyumsal performansın bir diğer göstergesi olarak ifade edilmektedir (Hameed, 2016; Heck, 2018; Naamia, Behzadia, Parisaa ve Charkhabib, 2014; Upchurch, 2013; Wang, 2012). Deneyime açık çalışanlar farklı durumlara yüksek düzeyde tolerans gösterebilir ve yenilikleri merak duygusu ile karşılayarak bir fırsat olarak değerlendirir; değişimi bir stres kaynağı olarak algılamaz ve bu da onlara daha etkili bir uyum olanağı sunar. Bu bağlamda, mevcut araştırma katılımcılarının deneyime açık çalışanlar olduğu bu nedenle de yüksek düzeyde uyumsal performans sergiledikleri şeklinde değerlendirilebilir. Öte yandan, Huang, Ryan, Zabel ve Palmer'e (2014) göre hırs ve duygusal istikrar çalışanların uyumsal performansını artıran unsurlar arasında gösterilebilir. Buna göre, duygusal istikrar sergileyen çalışanlar olası kızgınlık durumunda duygularını kontrol edebilir, planlı veya plansız değişimi başarılı bir şekilde yönetebilir, iş stresi ile başa çıkabilir ve yeni ortamlara uyum sağlayabilir. Söz konusu özellikler dikkate alındığında, mevcut araştırmada öğretmenlerin yüksek düzeyde uyumsal performans sergiledikleri yönündeki algı hırslı ve duygusal istikrar sergileyen çalışanlar olmaları ile açıklanabilir.

Mevcut araştırma bulguları alan yazında eğitim örgütleri bağlamında yürütülen araştırma bulguları ile paralellik sergilemektedir (Bashir ve diğeri, 2017; Collie ve Martin, 2017; Dilekçi, 2018). Öte yandan, farklı meslek gruplarında yürütülmüş olmakla birlikte çalışanların genelde uyumsal performans düzeylerinin yüksek olduğunu belirten çalışmalarda bulunmaktadır (Charbonnier-Voirin ve diğeri, 2010; Crowley, 2011; Eslinger, 2016; Jing ve Yingqian, 2012; Griffin, Parker ve Mason, 2010; Griffin, Neal ve Parker, 2007; Kanten, Kanten ve Gürlek, 2015; Marlow, 2016; Marques-Quinteiro, Vargas, Eifler ve Curral, 2019; Pradhan, Jena ve Singh; Rowe, 2014; Stokes, 2004). Öte yandan Cerit (2014) sınıf öğretmenlerinin uyum sağlama davranışlarını sergileme düzeylerinin ortalamasının altında olduğunu; Stanczyk (2017) ise farklı bir mesleki örnekte çalışanların uyumsal performans düzeylerinin nispeten düşük

olduğunu belirlemiştir. Söz konusu durum ise ilgili araştırmalarda farklı ölçme araçlarının kullanılmış olması ile açıklanabilir.

4.1.1.3.4. Öğretmen iş performansı ölçeği geneline ilişkin bulgular

Tablo 4.6. Öğretmen iş performansı ölçeği betimsel istatistikleri

Ölçek	\bar{x}	Ss
Öğretmen iş performansı	4,32	,39

Tablo 4.6’da öğretmen iş performansı ölçeği geneline ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır. Tabloya göre, öğretmenlerin algıladıkları iş performansı düzeyleri ($\bar{x}=4,32$) “her zaman” şeklinde gerçekleşmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin öz değerlendirme sonucunda kendilerini yüksek performans sergileyen çalışanlar olarak algıladıkları, görev tanımında ifadesini bulan sorumlulukları yerine getirdikleri, bunun yanında rol gerekliliklerinin ötesinde okul örgütünün hedefleri doğrultusunda sorumluluk aldıkları, meslektaşları ile işbirliği içerisinde oldukları ve uyum gerektiren durumları yönetebildikleri ifade edilebilir.

Motivasyon amaç yönelimli davranışı etkilemektedir ve iş performansının önemli bir özelliği motivasyondur (Kleinback, 1987). Nitekim, motivasyon iş performansı ilişkisine yönelik ilgili ifadenin alan yazında birçok araştırma ile desteklendiği görülmektedir (Arifin, 2015; Ghaffari, Shah, Burgoyne, Nazri ve Salleh, 2017; Hee, Kamaludin ve Ping, 2016; Inayatullah ve Jehangir, 2012; Olusadum ve Anulika, 2018; Richard, 2014; Said, Zaidee, Zahari, Ali ve Salleh, 2015; Shaikh, 2009; Shaikh ve diğerleri, 2012). Bu bağlamda, mevcut araştırmada öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin “her zaman” şeklinde gerçekleşmiş olması aynı zamanda motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, öğretmenler üzerinde yürütülen araştırmalar duygusal zekâ ve iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere işaret etmektedir (Arthi ve Sumathi, 2016; Asrar-ul-Haq, Anwar ve Hassan, 2017; Mohamad ve Jais, 2016). İlgili araştırmalar duygusal zekanın öğretmen iş performansını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Goleman’a (2001) göre duygusal zeka öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim ve

ilişki yönetimi şeklinde boyutlandırılabilir. Goleman ayrıca duygusal yönden zeki çalışanların performans düzeylerinin de tatmin edici olabileceğini ifade etmektedir. Nitekim ilgili boyutların göstergeleri dikkate alındığında duygusal öz-farkındalık, doğru öz-değerlendirme, öz-güven, öz-kontrol, sorumluluk, uyum yeteneği, başarı yönelimi, inisiyatif, empati, hizmet yönelimi, örgütsel farkındalık, diğerlerini geliştirme, etkileme, iletişim, liderlik, değişim katalizörü, takım çalışması ve işbirliği gibi özellikler ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda söz konusu özelliklerin iş performansına olumlu yansıtılabilecek nitelikte olduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak, mevcut araştırmada öğretmenlerin iş performansının “her zaman” düzeyinde olduğu yönündeki bulgu katılımcıların duygusal zeka düzeylerinin yüksekliğinden kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan alan yazın iş doyumunu ve öğretmen iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır (Arifin, 2015; Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Chamundeswari, 2013; Koç ve diğerleri, 2009; Ordu, 2016; Usop, Askandar, Langguyuan-Kadtong ve Usop, 2013; Yazıcıoğlu, 2010). Bu bağlamda, mevcut araştırmada katılımcıların yüksek düzeyde bir iş performansı sergiledikleri yönündeki bulgu iş doyumlarının da yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. İş performansı ile ilişkili olduğu düşünülen diğer bir önemli değişken ise sorumluluktur. Alan yazında sorumluluk sahibi olmanın iş performansını olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Barrick ve Mount, 1991; Hassan ve diğerleri, 2016; Hurtz ve Donovan, 2000; Lado ve Alanso, 2017; Lev ve Koslowsky, 2012). Söz konusu kişilik özelliğinin öğretmenlerin iş performansı düzeylerini yükselten bir unsur olduğu düşünülebilir. Nitekim, toplumun en önemli sermayesi olan insan sermayesinin emanet edildiği bir meslek grubunun sorumluluk sahibi olması ve bu yönüyle rol model işlevi görmesi hayati önem arz etmektedir. Toplumun ve politika yapıcılarının da öğretmenlerden beklentisi bu yöndedir. Alan yazında iş performansının önemli bir öncülü olarak ifade edilen diğer bir değişken ise öz-yeterlilik (Judge ve Bono, 2001; Olusola, 2011; Stajkovic ve Luthans, 1998). Bu bağlamda, öğretmen iş performansının “her zaman” düzeyinde gerçekleşmiş olması öz-yeterlilik algısının yüksekliğinden kaynaklanabilir. Kendini görev ve sorumluluklarında yeterli algılayan öğretmenler, bunu ilgili sorumluluklara yansıtılabileceği gibi diğer meslektaşları ve öğrencilerine de yardımcı olabilecek, onların ve okul örgütünün sorunlarına çözüm öneriler sunabilecek ve olası uyum gerektiren durumlardan çekinmeyerek etkili bir performans sergileyebilecektir.

Son olarak, öğretmen iş performansı düzeyine ilişkin mevcut araştırma bulgularının çalışmanın yürütüldüğü zamanlama ile ilişkili olabileceği de ifade edilebilir. Nitekim, öğretim yılının başlangıcı sayılabilecek bir dönemde yürütülmüş olması nedeniyle (24 Ekim-19 Kasım) öğretmenlerin henüz duygusal ve fiziksel yönden yıpranmamış olması iş performanslarına da olumlu yansıyor olabilir.

Alan yazında öğretmen iş performansına yönelik araştırmalar incelendiğinde mevcut araştırma bulgularının büyük ölçüde desteklendiği görülmektedir (Akman, 2018; Alkış ve Güngörmez, 2015; Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015; Bakker ve Bal, 2010; Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Çerçi, 2013; Hanif, Tariq ve Nadeem, 2011; Hanif, 2004; Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009; Özdemir, 2017; Özdemir ve Gören, 2017; Özdemir ve Yirmibeş, 2016; Raza, 2010; Shaffril ve Uli, 2010; Shalmani ve Praveena, 2013; Sürer, 2016; Töre, 2018; Usop, Askandar, Langguyuan-Kadtong ve Usop, 2013; Yazıcıoğlu, 2010). Öte yandan alan yazında öğretmen iş performansının nispeten düşük olduğuna yönelik araştırma bulgularına da rastlamak mümkündür (Adeyemi, 2011; Arthi ve Sumathi, 2016; Shaikh, 2015; Shaikh ve diğerleri, 2012). İlgili araştırmaların Nijerya ve Pakistan gibi nispeten olanakların kısıtlı olduğu ülkelerde yürütülmüş olmaları ve performans değerlendirmelerinin okul müdürü tarafından yürütülmüş olması gibi nedenler söz konusu farklılığın kaynağı olabilir.

4.1.2. Demografik değişkenlere ilişkin bulgular

Bu bölümde Sakarya ili genelinde görev yapmakta olan öğretmenlerin değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ve iş performansı ölçeği genelinde ve boyutlarında elde ettikleri puanların demografik değişkenler (cinsiyet, görev yeri, görev yapılan okul düzeyi, kıdem, öğrenim düzeyi, medeni durum ve mezun olunan fakülte) temelinde karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmakta; bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmekte ve bulgular alan yazın ile karşılaştırılarak tartışılmaktadır.

4.1.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.7. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi bulguları

Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	Anlamlı fark
Değişim yorgunluğu	Kadın	896	956,06	856634,00	454778,00	,383	-
	Erkek	1039	978,29	1016446,00			

*p <,05

Tablo 4.7’de öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Mann-Whitney U testi bulguları sunulmaktadır. Buna göre; cinsiyetin öğretmenlerin değişim yorgunluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır (U=454778; p= >,05). Bu bulgudan yola çıkarak, erkek ve kadın öğretmenlerin benzer düzeylerde değişim yorgunluğu deneyimledikleri ifade edilebilir. Öte yandan, sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin (S.O=978,29); kadın öğretmenlerin ise (S.O=956,06) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamakla birlikte erkek öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile erkek öğretmenlerin kadın meslektaşları ile karşılaştırıldığında değişimden daha fazla yoruldukları dile getirilebilir.

Alan yazın incelendiğinde, çalışanların değişim olgusuna yönelik tepkilerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının yaygınca tartışılan bir husus olduğu görülmektedir (Paton ve Dempster, 2002; Linstead, Brewis ve Linstead, 2005). Paton ve Dempster (2002) değişim durumunda kadın ve erkeklerin tepkilerinin farklılaştığını; değişimin beraberinde getirdiği çoklu görev durumlarını erkeklerin kadınlara nispeten daha zor olarak nitelendirdikleri bulgusunu ortaya koymuşlardır. Erkek katılımcılar başka bir göreve başlamadan önce mevcut görevi bitirme gerekliliğini daha fazla dile getirmişlerdir. Diğer bir ifade ile değişimin karmaşık olduğu ve çoklu görev gerektirdiği durumlarda kadınlar daha az sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmada erkek öğretmenlerin istatistiksel olarak anlamlı

olmamakla birlikte daha yüksek düzeyli bir değişim yorgunluğu deneyimlemeleri yukarıda bahsedilen özellik ile açıklanabilir.

Alan yazın incelendiğinde hem eğitim örgütleri bağlamında (Jeffrey, 2015) hem de farklı meslek grupları üzerinde yürütölen çalışmalarda elde edilen bulguların (Babalola ve diğerleri, 2014; Chung ve diğerleri, 2017; Elving ve diğerleri, 2011; Johnson, 2016; Johnson ve diğerleri, 2016) mevcut araştırma bulguları ile örtüştüğü anlaşılmaktadır. Öte yandan Brown (2016) ve Brown, Wey ve Foland (2018) ise hemşireler üzerinde yürüttükleri çalışmada erkek hemşirelerin değişim yorgunluğu puanlarının kadın hemşirelerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu yönüyle ilgili araştırma bulgularının farklılık arz ettiği ifade edilebilir. Eğitim örgütlerinde değişim sinizmi ve değişime direnç gibi konularda yürütölen çalışmalarda da cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya konmuştur (Akman, 2017; Çako, 2012; Çavdar, 2016; İnandı, Yeşil, Karatepe ve Uzun, 2015; şentürk, 2007). Bu açıdan değerlendirildiğinde cinsiyetin eğitim örgütleri çalışanlarının değişime gösterdikleri tepkide istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin moral yitimi puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi bulguları

Boyut / Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	Anlamlı fark
Eğitim politikalarına yönelik	Kadın	896	958,56	858871	457015	,489	-
	Erkek	1039	976,14	1014208			
Ölçek geneli	Kadın	896	969,54	868709	467091	,910	-
	Erkek	1039	966,67	1004371			

*p <,05

Tablo 4.9. Mesleki moral yitimi boyutu algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik t-testi bulguları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Anlamlı fark
Mesleki moral yitimi	Kadın	896	2,93	,86	1933	-1,173	,241	-
	Erkek	1039	2,98	,90				

*p <,05

Tablo 4.8 ve 4.9’da eğitim politikalarına yönelik boyutu ve moral yitimi ölçeği genelinde katılımcıların görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak

anamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular sunulmaktadır. Elde edilen bulgulardan cinsiyetin eğitim politikalarına yönelim ($U=457015$; $p>,05$), mesleki moral yitimi ($t_{(1933)} = -1,173$; $p > ,05$) boyutlarında ve ölçek genelinde ($U=467091$; $p >,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan, sıra ortalamaları incelendiğinde eğitim politikalarına yönelim boyutunda kadın öğretmenlerin sıra ortalaması ($S.O=958,56$), erkek öğretmenlerin ($S.O=976,14$); ölçek genelinde kadın öğretmenlerin ($S.O=969,54$), erkek öğretmenlerin ise ($S.O=966,67$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte eğitim politikalarına yönelim boyutunda erkek öğretmenlerin nispeten daha olumlu bir algıya sahip olduğu; ölçek genelinde ise kadın öğretmenlerin nispeten daha yüksek düzeyde bir moral yitimi deneyimledikleri ifade edilebilir. Mesleki moral yitimi boyutuna gelince kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=2,93$) “kararsızım” erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=2,98$) “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle erkek öğretmenlerin istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte daha yüksek düzeyde bir mesleki moral yitimi deneyimledikleri anlaşılmaktadır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarına nispeten eğitim politikalarına daha olumlu bir yönelim içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin eğitim politikalarından nispeten daha yüksek bir beklenti içerisinde olduğu ancak bu beklentilerin yeterince karşılanmadığı yönünde bir algıya sahip oldukları düşünülebilir. Bu durum ise kadınların erkekler ile karşılaştırıldığında genel olarak daha eleştirel ve mükemmeliyetçi bir yapıya sahip olmaları ile bağdaştırılabilir. Mesleki moral yitimi boyutuna gelince erkek öğretmenlerin nispeten daha yüksek düzeyde bir moral yitimi deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan, moral yitimi ölçeği genelinde erkek ve kadın öğretmenlerin algı düzeylerinin oldukça yakın olduğu; bu bağlamda cinsiyetin öğretmenlerin moral yitimi düzeylerinde etkili bir unsur olmadığı düşünülebilir. Bu bağlamda kadın ve erkek öğretmenlerin mesleği benzer manevi değerler ile yürüttükleri ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma kapsamında öğretmen moral yitimini cinsiyet temelinde karşılaştıran bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bununla birlikte, kavramı pozitif psikoloji açısından ele alan öğretmen moraline yönelik

çalışmalara rastlamak mümkündür (Cemaloğlu, 2006; Ermeç, 2007; Lüleci ve Çoruk, 2018; Tanrıöğen, 2003; Üstüner, 1999). Söz konusu çalışmalarda kadın ve erkek öğretmenlerin moral düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu yönüyle mevcut araştırma bulgularının alan yazın ile örtüştüğü söylenebilir.

Tablo 4.10. Öğretmen iş performansı ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi bulguları

Boyut / Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	Etki büyüklüğü
Görev performansı	Kadın	896	1012,80	907472	425327	,001*	,074
	Erkek	1039	929,36	965607			
Uyumsal performans	Kadın	896	891,88	799128	397272	,000*	,126
	Erkek	1039	1033,64	1073951			
Öğretmen iş performansı	Kadın	896	926,92	830516	428660	,003*	,068
	Erkek	1039	1003,43	104563			

* p <,05

Tablo 4.11. Bağlamsal performans boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik t-testi bulguları

Boyut / Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p	Etki büyüklüğü
Bağlamsal performans	Kadın	896	3,87	,60	1933	-6,165	,000*	,138
	Erkek	1039	4,05	,62				

* p <,05

Tablo 4.10 ve 4.11’de öğretmen iş performansı ölçeği geneli ve boyutlarına yönelik puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular sunulmaktadır. Buna göre görev performansı (U=425327; p <,05; r = ,07); uyumsal performans (U=397272; p<,05; r=,12); öğretmen iş performansı ölçeği genelinde (U=428660; p <,05; r = ,068) ve bağlamsal performans boyutunda (t₍₁₉₃₃₎= -6,165; p < ,05; r= ,13) cinsiyet değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Görev performansı boyutunda erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları (S.O=929,36) iken kadın öğretmenlerin sıra ortalamaları (S.O=1012,80) düzeyindedir. Diğer bir ifade ile kadın öğretmenlerin görev performansı düzeyleri erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Uyumsal performans boyutuna gelince, kadın öğretmenlerin sıra ortalamaları (S.O=891,88) iken; erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları ise (S.O=1033,64) düzeyindedir. Buna göre; erkek öğretmenlerin uyumsal performansı

düzeyleri kadın öğretmenler ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Öğretmen iş performansı ölçeği genelinde, kadın öğretmenlerin sıra ortalamaları (S.O=926,92) iken; erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları ise (S.O=1003,43) düzeyindedir. Buna göre; erkek öğretmenlerin iş performansı düzeyleri kadın öğretmenler ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Tablo 4.11’de ise bağlamsal performans boyutuna ilişkin bulgular sunulmaktadır. Bağlamsal performans boyutunda kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,87$) “sık sık” düzeyinde iken; erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=4,05$) “sık sık” şeklindedir. Diğer bir ifade ile erkek öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri kadın öğretmenler ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında uyumsal ve bağlamsal performans boyutlarında cinsiyetin puanlardaki varyansa etkisinin “küçük etki” düzeyinde; görev performansı ve öğretmen iş performansı ölçeği genelinde ise “çok küçük etki” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Mevcut araştırmada cinsiyetin öğretmen iş performansında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve ölçek genelinde ve bütün boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklara rastlanmıştır. Öncelikle görev performansı boyutunda kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına nispeten istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek performans sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle; kadın öğretmenlerin erkek meslektaşları ile karşılaştırıldığında, sorumluluklarını zamanında yerine getirme, dersin amaçlarına ulaşma, derse hazırlık ve planlama, öğrenci rehberliği, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme gibi konularda daha etkili bir performans sergiledikleri ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde çalışanların performans düzeylerindeki farklılıkların açıklanmasında cinsiyetin rolünün yaygınca araştırıldığı (Bernardin, Hennessey ve Peyrefitte, 1995; Gneezy, Niederle ve Rustichini, 2003; Greenhaus ve Parasuraman, 1993; Roth, Purvis ve Bobko, 2012) ve sorumlu kişilik özelliğinin görev performansının anlamlı bir yordayıcısı (Abdullah ve diğerleri, 2013; Hassan ve diğerleri, 2016; Johnson, 2001; Lado ve Alonso, 2017; Lev ve Koslowsky, 2012; (Motowidlo, Borman ve Schmit, 1997) olduğu anlaşılmaktadır. Sorumluluk duygusunun ise kadınlarda daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Tapşın ve Karagün, 2017; Hamilton ve Fenzel, 1998, Akt. Özen, 2013). Bu bağlamda, mevcut

araştırmada kadın öğretmenlerin görev performansı boyutunda erkek öğretmenlere nispeten daha yüksek düzeyde görev performansı sergilemeleri kadın öğretmenlerde sorumluluk duygusunun daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sorumluluk öz disiplin, organizasyon, dürtülerin kontrolü ve kurallara uyma noktasında öz kontrol sergileme yeteneği ve amaç peşinden koşma gibi özellikler ile tanımlanmaktadır (Weisberg, DeYoung ve Hirsh, 2011). İlgili özellikler bakımından daha üstün olan çalışanların ise görev performansı boyutunda daha etkili olmaları beklenebilir. Öte yandan, kadınların erkekler ile karşılaştırıldığında genel olarak daha mükemmeliyetçi bir yapıda oldukları ifade edilebilir. Bu durum ise kadın öğretmenlerin görevlerini daha yüksek bir hassasiyet ile yürütmelerine neden olan bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Alan yazında eğitim örgütleri bağlamında yürütölen araştırmalar cinsiyetin görev performansı boyutu ile ilişkisi noktasında bir biri ile örtüşmeyen bulgular ortaya koymaktadır. Cinsiyetin öğretmen görev performansında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık yarattığını ortaya koyan araştırmaların yanında (Lev ve Koslowsky, 2012) cinsiyetin öğretmen görev performansında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı yönünde bulgular da (Chughtai, 2008; Shen ve diğerleri, 2014; Wanakacha, Aloka ve Nyaswa, 2018) mevcuttur.

Tablo 4.10'da sunulan ikinci iş performansı boyutu uyumsal performanstır. Buna göre, erkek öğretmenlerin uyumsal performans düzeylerine yönelik puanlarının kadın öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu bulguya dayanarak; erkek öğretmenlerin kadın meslektaşları ile karşılaştırıldığında farklı mesleki koşullara daha iyi uyum sağlayabildikleri, mesleki zorluklara karşı daha dirençli oldukları, acil durumlarda soğukkanlılıklarını daha iyi muhafaza edebildikleri, kültürel ve mesleki uyumlarının daha yüksek olduğu ve mesleki stresle daha etkili mücadele edebildikleri ifade edilebilir. Erkeklerin kadınlar ile karşılaştırıldığında duygusal kararlılıklarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Vecchione, Alessandri, Barbaranelli ve Caprara, 2012). Duygusal kararlılık ise hayal kırıklıkları yaşadığında, güçlükler veya stresli durumlar ile karşılaştığında sağduyulu, soğukkanlı ve sakin kalma şeklinde nitelendirilmektedir (Pulakos, Dorsey ve White, 2006). Bu bağlamda, erkek

öğretmenlerin duygusal kararlılık özellikleri neticesinde kadın öğretmenler ile karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyli bir uyumsal performans sergileyebildikleri düşünülebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde, cinsiyetin öğretmenlerin uyumsal performans düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığına yönelik bulgular mevcut araştırma bulguları ile çakışmaktadır (Dilekçi, 2018; Collie ve Martin, 2017). Ayrıca, Charbonnier-Voirin ve diğerleri (2010) farklı bir mesleki bağlamda yürüttükleri çalışmada cinsiyet ile uyumsal performans arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Dearmond, Tye, Chen, Krauss, Rogers ve Sintek (2006) ise erkeklerin stresli durumlar ile başa çıkabilme ve fiziksel uyum konusunda; kadınların ise kişilerarası uyum boyutunda daha yüksek düzeyli performans sergilediklerini belirtmektedir.

Tablo 4.10'da son olarak öğretmen iş performansı geneline ilişkin bulgular sunulmaktadır. Buna göre, erkek öğretmenlerin algıladıkları iş performansı düzeyleri kadın meslektaşlarından daha yüksektir. Bununla birlikte, iş performansının boyutları dikkate alındığında uyumsal ve bağlamsal performans boyutlarında erkek öğretmenlerin; görev performansı boyutunda ise kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyli bir performans sergiledikleri anlaşılmaktadır. Kadın anne, eş, birey ve çalışan gibi birçok rolü üstlenmektedir (Özçelik, 2017; Korkmaz, 2014). Çimen'e (2015) göre kadının üstlenmiş olduğu bu roller iş-aile yaşamı çatışmasını erkek çalışanlara göre daha hissedilir hale getirmekte ve söz konusu durum kadın çalışanların iş performanslarına olumsuz yansıyabilmektedir. Nitekim, kadınların erkeklere nispeten iş-aile yaşamı çatışmasında daha dezavantajlı konumda olduğu araştırma bulguları ile ifade edilmektedir (Efeoğlu ve Özcan, 2013). Mevcut çalışmada kadın öğretmenlerin iş performans düzeylerinin erkek öğretmenlere nispeten daha düşük olması kadın öğretmenlerin iş-aile yaşamı çatışmasını daha fazla deneyimlemeleri ile açıklanabilir. Alan yazın incelendiğinde çalışanların performans düzeylerindeki farklılıkların açıklanmasında cinsiyetin rolünün yaygınca araştırılan bir husus olduğu görülmekte (Bernardin, Hennessey ve Peyrefitte, 1995; Gneezy, Niederle ve Rustichini, 2003; Greenhaus ve Parasuraman, 1993; Roth, Purvis ve Bobko, 2012); bu bağlamda elde edilen bulguların ise bir biri ile örtüşmediği anlaşılmaktadır. Cinsiyetin öğretmen iş performansında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğuna yönelik bulgular olduğu

gibi (Alkış ve Güngörmez, 2015; Çimen, 2015; Inayatullah ve Jehangir, 2012; Gede ve Lawanson, 2011; Hanif, Tariq ve Nadeem, 2011; Kalay, 2016; Mustafa ve Othman, 2010; Shalmani ve Praveena, 2013; Yousaf, Usman ve İslam, 2018; Yazıcıoğlu, 2010); cinsiyet ve öğretmen iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığına yönelik bulgulara da rastlanabilmektedir (Akiri ve Ugborugbo, 2008; Akyüz, 2013; Arthi ve Sumathi, 2016; Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Çerçi, 2013; Kaya, 2016; Koç ve diğerleri, 2009; Özdemir, 2017; Özkan, 2017; Sarani ve Rezaee, 2017; Sürer, 2016; Taiwo ve James, 2015). Öte yandan, farklı meslek çalışanları üzerinde yürütülen araştırmalarda da cinsiyet ile iş performansı arasında bir biri ile örtüşmeyen bulgular mevcuttur (Ali ve Davies, 2003; Avunduk, 2016; Argon, Sezgin-Nartgün ve Göksoy, 2013; Baltacı ve Burgazoğlu, 2014; Başaran, 2016; Çapkulaç, 2013; Çerçi, 2013; Doğan, 2014; Ertan, 2008; Green, Jegadeesh ve Tang, 2009; Güngören, 2017; Hunthausen, 2000; Karatepe, Uludağ, Meneviş, Hadzimehmedagic ve Baddar, 2006; Khandan, Eyni ve Koohpaei, 2017; Ogunleye ve Osekita, 2016; Savcı, 2012; Shaffril ve Uli, 2010; Şener, 2017; Yılmaz ve Yıldırım, 2018; Yılmaz, 2016).

Tablo 4.11’de ise öğretmenlerin bağlamsal performans düzeylerinin cinsiyet değişkeni temelinde karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmaktadır. Buna göre; erkek öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri kadın meslektaşlarına nispeten istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu bulgudan yola çıkarak erkek öğretmenlerin kadın meslektaşları ile karşılaştırıldığında daha fazla görev dışı sorumluluk aldıkları, meslektaşları ile mesleki paylaşımlarının daha fazla olduğu, velilerle işbirliği hususunda daha fazla öncelik aldıkları, ders dışında öğrencilere daha fazla zaman ayırabildikleri ve okulun sorunlarını çözüme adına daha fazla çözüm ürettikleri düşünülebilir. Kadın öğretmenlerin genellikle aile içi rollerinden dolayı daha az ders yükü üstlendikleri, hafta sonu ve okul çıkışlarında yürütülen destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alma konusunda daha geri planda kaldıkları, ayrıca mesai saatleri dışında yürütülecek görevlerde (hizmet içi eğitim, seminer, toplantı, kutlama vb.) erkek öğretmenlere nispeten yöneticiler tarafından daha az görevlendirildikleri, bu bağlamda da okulda daha az vakit geçirdikleri söylenebilir. Bu durumun ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenler ile karşılaştırıldığında bağlamsal performans göstergeleri ile daha düşük düzeyde meşgul olmalarının sebebi olarak gösterilebilir.

Görev performansına yönelik bulgular ile birlikte ele alındığında, kadın öğretmenlerin görevlerine odaklandıkları ancak erkek öğretmenler ile karşılaştırıldığında sözkonusu görev ve sorumluluk çerçevesinden çok fazla çıkmayarak enerji ve çabalarını özel hayatlarına sakladıkları ifade edilebilir. Öte yandan, okul yöneticiliği görevinin daha çok erkek öğretmenler tarafından yürütüldüğü göz önünde bulundurulduğunda, yönetici-öğretmen ilişkilerinde erkek öğretmenlerin daha aktif olduğu düşünülebilir. Yönetici-öğretmen arasındaki söz konusu ilişkinin ise erkek öğretmenlerin örgüt olarak okula yönelik bağlamsal performans çabasını artırma ihtimalinden söz edilebilir. Çünkü böylesi bir durumda erkek öğretmenler okulun sorunlarından daha fazla haberdar olabilecek ve ihtimal daha fazla sorumluluk alabilecektir. Alan yazın incelendiğinde cinsiyet ile bağlamsal performans ilişkisine yönelik bulguların bir biri ile örtüşmediği anlaşılmaktadır. Örneğin, Ekinci (2018) ve Shen ve diğerleri (2014) öğretmenlerin bağlamsal performans düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Ancak, Ekinci (2018) tarafından yürütülen araştırmada mevcut araştırmadan farklı olarak kadın öğretmenlerin bağlamsal performans düzeylerinin erkek öğretmenlere nispeten daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili araştırma bulguları ise kullanılan bağlamsal performans ölçeğinin mevcut araştırmadan farklılık göstermesi ile açıklanabilir. Lev ve Koslowsky (2012) ise cinsiyetin öğretmenlerin bağlamsal performans düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığını belirtmektedir. Farklı mesleki bağlamlarda yürütülen araştırmalarda da cinsiyet ve bağlamsal performans arasındaki ilişkiye yönelik bir biri ile örtüşmeyen bulgulara rastlanabilmektedir (Akbıyık, 2016; Aslan, 2012; Çetin, 2015; Doğan, 2014; Demerouti, Bakker ve Gevers, 2015; Dirik, Ataç ve Tetik, 2016; Erkoç, 2015; Ertan, 2008; Eryılmaz, Dirik ve Köse, 2015; Gündoğan, 2016; Hunthausen, 2000; Jawahar ve Ferris, 2011; Jawahar, Meurs, Ferris, ve Hochwarter, 2008; Lee, Yang ve Wan, 2010; Şener, 2017; Witt ve diğerleri, 2002).

4.1.2.2. Görev yapılan okul seviyesi değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.12. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre ANOVA testi bulguları

Ölçek	Kıdem	n	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı fark
Değişim yorgunluğu	(1) İlkokul	669	3,41	,71	,809	,445	-
	(2) Ortaokul	661	3,45	,73			
	(3) Lise	605	3,40	,71			

*p <,05

Tablo 4.12’de görev yapılan okul seviyesinin öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına yönelik ANOVA testi bulguları sunulmaktadır. Buna göre çalışılan okul seviyesi öğretmenlerin değişim yoğunluğu ölçeğinden aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($F_{(2,1932)}=,809$; $p > ,05$). Bu bulgu farklı okul seviyelerinde görev yapan öğretmenlerin benzer düzeylerde değişim yorgunluğu deneyimledikleri şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde ilkokulda çalışan öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ($\bar{x}=3,41$) “katılıyorum”; ortaokulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,45$) “katılıyorum” ve lisede çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,40$) “kararsızım” düzeyindedir. İlkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerinin değişim yorgunluğunu “katılıyorum”; lisede çalışan öğretmenlerin ise “kararsızım” düzeyinde deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lise ve ilkokullarda görev yapan öğretmenleri ile karşılaştırıldığında nispeten daha yüksek düzeyde bir değişim yorgunluğu deneyimledikleri ifade edilebilir.

11/4/2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile 12 yıl kademeli kesintisiz eğitim sistemine geçilmiştir. 12 yıllık kademeli kesintisiz eğitim ile kademeler arasında girdi-çıkı ilişkisi süreklilik kazanmıştır. Bu bağlamda herhangi bir öğretim kademesinde yapılan bir değişiklik bütün öğretim kademelerini etkiler hale gelmiştir. Örneğin, ortaöğretime geçiş sınavında yapılan bir değişiklik sadece ortaokul öğretmenlerini etkilememekte; ortaokul ile girdi çıkı ilişkisi içerisinde bulunan lise ve ilkokul öğretmenleri de söz

konusu değişiklikten etkilenebilmektedir. Bu durum kademeler arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunmamasının sebebi olarak ifade edilebilir. Öte yandan, eğitim sisteminde reform veya köklü değişiklik iddiası ile başlatılan girişimlerde sistemin bütün olarak değerlendirildiği ve bütün kademelere yönelik değişikliklere gidildiği görülmektedir.

Orlando (2014) ilk ve orta düzeyli okullarda çalışan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin liselerde çalışan öğretmenler ile benzerlik gösterdiğini belirlemiştir. Farklı okul düzeylerinde çalışan öğretmenler öğrenci ihtiyaçları, okul personelinin organize edilmesi, yeni öğretim uygulamaları, liderlik öncelikleri, yeni öğretim alanları ve kaynakları gibi değişimlere sürekli ayak uydurma gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırma bulgularının alan yazın ile örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin moral yitimi puanlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi bulguları

Boyut / Ölçek	Kıdem	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı fark
Eğitim politikalarına yönelim	(1) İlkokul	669	950,35	2	4,818	,090	-
	(2) Ortaokul	661	1006,50				
	(3) Lise	605	945,46				
Ölçek geneli	(1) İlkokul	669	983,35	2	2,383	,304	-
	(2) Ortaokul	661	940,85				
	(3) Lise	605	980,69				

*p <,05

Tablo 4.14. Öğretmenlerin mesleki moral yitimi puanlarının okul türü değişkenine göre ANOVA testi bulguları

Boyut	Kıdem	N	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı fark
Mesleki moral yitimi	(1) İlkokul	669	2,98	,90	,180	,835	-
	(2) Ortaokul	661	2,95	,89			
	(3) Lise	605	2,95	,86			

*p <,05

Tablo 4.13 ve Tablo 4.14'te moral yitimi ölçeği geneli ve boyutlarından elde edilen puanların görev yapılan okul seviyesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular sunulmaktadır.

Bulgular değerlendirildiğinde; görev yapılan okul seviyesinin öğretmenlerin moral yitimi ölçeği genelinde ($H_{(2)} = 2,383$; $p > ,05$), eğitim politikalarına yönelim ($H_{(2)} = 4,818$; $p > ,05$) ve mesleki moral yitimi boyutlarında ($F_{(2,1932)} = ,180$; $p > ,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan sıra ortalamaları incelendiğinde; yönelim boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (S.O=950,35) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin (S.O=1006,50) ve lisede görev yapan öğretmenlerin (S.O=945,46) düzeyindedir. Bu bulgudan hareketle ilkokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin eğitim politikalarına yönelimlerinin benzer düzeyde olduğu ancak ortaokulda görev yapan öğretmenlerin nispeten daha olumlu bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Mesleki moral yitimi boyutunda ise ilk, orta ve lise düzeyinde aritmetik ortalamaların sırasıyla ($\bar{X}=2,98$; 2,95; 2,95) “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamaların birbirine oldukça yakın olması mesleki moral yitiminin ilk, orta ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerde benzer düzeyde gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir. Son olarak ölçek genelinde sıra ortalamaları incelendiğinde ilk, orta ve lise düzeyinde sırasıyla (S.O=983,35; 940,85; 980,69) düzeyindedir. Diğer bir ifade ile ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenler nispeten daha düşük düzeyde bir moral yitimi deneyimlemektedir denebilir.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak ilk, orta ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin moral yitimi ölçeği geneli ve boyutlarına ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Türk eğitim sisteminin merkezi yapısı göz önünde bulundurulduğunda, farklı okul seviyelerine yönelik müstakil politikalar belirlenmekle birlikte, her üç kademeye yönelik politikaların tek elden yürütüldüğü görülmektedir. Bu bağlamda, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin yürütülen politikalar bağlamında yaşadıkları moral yitiminin benzerlik arz etmesi olağan bir durum olarak karşılanabilir. Öğretmenlerin özlük hakları, çalışma şartları ve okulların fiziksel olanakları gibi hususlar açısından ilk, orta ve lise düzeyinde çok önemli farklılıklar olmaması da söz konusu bulguda bir diğer etmen olarak gösterilebilir. Öte yandan, Lülecı ve Çoruk (2018) öğretmen moralini irdeledikleri araştırmada ilkokul öğretmenlerinin moral düzeylerinin ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere nispeten daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın alan yazın ile örtüşmediği söylenebilir.

Tablo 4.15. Öğretmen iş performansı ölçeği puanlarının görev yapılan okul seviyesi değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi bulguları

Boyut / Ölçek	Okul	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı fark	Etki büyüklüğü
Görev performansı	(1) İlkokul	669	1067,61	2	32,657	,000*	(1-2) (1-3)	,017
	(2) Ortaokul	661	916,93					
	(3) Lise	605	913,65					
Bağlamsal performans	(1) İlkokul	669	1046,70	2	25,901	,000*	(1-2) (1-3) (2-3)	,013
	(2) Ortaokul	661	961,73					
	(3) Lise	605	887,82					
Uyumsal performans	(1) İlkokul	669	1013,57	2	6,846	,033*	(1-2) (1-3)	,003
	(2) Ortaokul	661	946,04					
	(3) Lise	605	941,61					
Öğretmen iş performansı	(1) İlkokul	669	1057,04	2	27,090	,000*	(1-2) (1-3)	,014
	(2) Ortaokul	661	936,77					
	(3) Lise	605	903,66					

p <,05

Tablo 4.15'te öğretmen iş performansı ölçeği geneli ve boyutlarından elde edilen puanların görev yapılan okul seviyesi değişkeni temelinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Kruskal Wallis-H testi bulguları sunulmaktadır. Bulgular değerlendirildiğinde, ölçek geneli ($H_{(2)} = 27,090$; $p < ,05$; $n^2 = ,014$) ve sırasıyla görev performansı ($H_{(2)} = 32,657$; $p < ,05$; $n^2 = ,017$), bağlamsal performans ($H_{(2)} = 25,901$; $p < ,05$; $n^2 = ,013$) ve uyumsal performans ($H_{(2)} = 6,846$; $p < ,05$; $n^2 = ,003$) puanlarının görev yapılan okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Söz konusu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yürütülen Mann-Whitney testi sonucuna göre; görev performansı boyutunda ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sıra ortalamaları (S.O=1067,61) ortaokul (S.O=916,93) ve liselerde (S.O=913,65) görev yapmakta olan meslektaşlarından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Bağlamsal performans boyutuna gelince, ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sıra ortalamaları (S.O=1046,70) ortaokul (S.O=961,73) ve lisede (S.O=887,82) görev yapmakta olan meslektaşlarına göre ve ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sıra ortalamaları lisede görev yapmakta olan meslektaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Uyumsal performans boyutunda ise, ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sıra ortalamaları (S.O=1013,57) ortaokul (S.O=946,04) ve lisede (S.O=941,61) görev yapmakta olan meslektaşlarından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Son olarak, öğretmen iş performansı ölçeği genelinde, ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sıra ortalamaları (S.O=1057,04) ortaokul (S.O=936,77) ve lisede (S.O=903,66) görev yapmakta olan meslektaşlarından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Ölçek genelinde ve boyutlarında sıra ortalamalarının ilkokuldan lise seviyesine doğru düştüğü görülmektedir. Diğer bir ifade ile okul kademesi düştükçe performans düzeyi artmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüklerine göre; görev performansı, bağlamsal performans ve öğretmen iş performansı ölçeği genelinde görev yapılan okul seviyesi değişkeninin varyansı açıklamadaki etkisi “küçük etki” düzeyinde; uyumsal performans boyutunda ise “çok küçük etki” düzeyindedir.

Alan yazında farklı okul kademelerinin fiziksel ihtiyaçlarının değişebileceği, okul kademesine göre ders saatlerinin ve yükünün farklılık gösterebileceği, branş derslerinin öncesi ve sonrasında işlenen derslerin etkisi gibi nedenlerle öğretmen performansının görev yapılan okul kademesinden etkilenebileceği ifade edilmektedir (Dilbaz-Sayın, 2017; Akt. Dilbaz-Sayın ve Arslan, 2018). Bu bağlamda, mevcut araştırmada okul düzeyi değişkeninin öğretmen iş performansına etkisi incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Tablo 4.12’de ele alınan ilk iş performansı boyutunda ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin görev performans düzeylerinin ortaokul ve lisede görev yapmakta olan öğretmenler ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve liselerde görev yapan meslektaşlarına nispeten mesleki sorumluluklarını zamanında yerine getirme, dersin amaçlarına ulaşma, derse hazırlık ve planlama, öğrencilere rehberlik hizmeti sunma, rol model olma, mesleki değerlere hassasiyet gösterme, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme daha etkili oldukları ifade edilebilir. Öğrenen yaşı büyüdükçe öğretmenin öğrenmedeki sorumluluğuna yönelik algı düşebilmektedir. Yaş ilerledikçe öğrenen kendi öğrenme sorumluluğunu daha fazla üstlenebilmekte ve daha özerk hareket edebilmektedir. Bu durum ise ilkokul öğretmenlerini çalışmalarını ortaokul ve lisedeki meslektaşlarına göre daha yüksek bir hassasiyet ile yürütmeye yönlendiriyor olabilir. Ayrıca, ilgilendikleri yaş grubunun özelliği itibarı ile ilkokulda görev yapan öğretmenlerin daha korumacı bir yaklaşım sergileme ihtimallerinden söz edilebilir. Bununla birlikte, ortaokul ve liselerde

öğrencinin dersine birçok öğretmen girmekte ve öğrencinin akademik başarısındaki sorumluluk birçok öğretmence paylaşılmaktadır. Oysa ilkokul öğrencileri göz önünde bulundurulduğunda hem akademik başarı hem de eğitimsel amaçların gerçekleştirilme düzeyi bağlamında büyük ölçüde sorumlu sınıf öğretmeni olarak algılanabilmektedir. İlkokul öğretmenlerini daha yüksek görev performansı sergilemeye yönlendiren sebepler arasında ilgili durum ifade edilebilir. Diğer taraftan ergenlik çağındaki öğrenciler için arkadaş grupları önem arz etmekte iken; ilkokul ve kısmen ortaokul çağındaki öğrenciler öğretmenlerini rol model almaktadır. Bu sebeple, okul kademesi düştükçe öğretmenin bu rolü de artabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ilkokul çağındaki çocuklar üzerinde yarattıkları etkinin kalıcı olabileceğinin farkında oldukları ve bu bilinçle görevlerini daha yüksek bir sorumluluk bilinci ile icra ettikleri düşünülebilir. Nitekim, Lauer mann (2013) da yürütmüş olduğu araştırmada ilk ve ortaokul öğretmenlerinin lisede görev yapan öğretmenler ile karşılaştırıldığında öğrenci başarısındaki sorumluluk düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Öte yandan, Şahin, Arseven ve Kılıç (2016) yürütmüş oldukları çalışmada ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lisede görev yapmakta olan meslektaşları ile karşılaştırıldığında “sorumluluk ve örnek olma”, “öğrencilere eşit davranma” ve “sabır ve samimiyet” gibi boyutlar açısından kendilerini daha olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymuşlardır. Söz konusu bulgunun mevcut araştırmada görev performansına yönelik bulgular ile paralellik arz ettiği söylenebilir. Farklı bir açıdan ele alındığında yukarıda ifade edilen sorumluluk hususunun ilkokulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri arasında rekabeti tetikleyebildiği; rekabetin ise ilkokul öğretmenlerini görevini daha etkili yürütmeye yönlendirebilen bir etmen olduğu ifade edilebilir. Özellikle akademik beklentinin yüksek olduğu ilkokullarda sınıf öğretmeni ön plana çıkmakta veliler çocuklarını okula kaydetme aşamasında sınıf öğretmenini seçme yarışına girebilmektedir. Bu durum ise ilkokul öğretmenlerini görevini daha etkili yürütme konusunda teşvik edici bir unsur olarak ifade edilebilir. Öte yandan görev performansına yönelik mevcut araştırma bulgusunun alan yazın ile örtüşmediği görülmektedir. Nitekim Lev ve Koslowsky (2012) öğretim verilen düzeyin görev performansında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusunu ortaya koymuştur. İlgili araştırmada öğretmen görev performansının sadece öğretim boyutu ile ele alınmış olması söz konusu farklılığın nedeni olarak ifade edilebilir.

Tablo 4.15'te sunulan ikinci performans boyutu bağlamsal performanstır. Tablodan anlaşılacağı üzere bağlamsal performans düzeyi görev yapılan okul seviyesi ile birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşmektedir. Diğer bir ifade ile ilkokulda görev yapan öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri ortaokul ve liselerde; ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri ise liselerde görev yapmakta olan meslektaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. İfadeler temelinde değerlendirme yapıldığında söz konusu bulgunun oldukça manidar olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle ilkokul düzeyinde öğretmenler öğretimi kendi sınıflarında sürdürdükleri için sınıf ortamını daha düzenli ve öğretime daha uygun hale getirme ihtiyacını daha fazla hissedebilmektedirler. Okuldaki bütün zamanını aynı fiziksel ortamda geçirdiği için de ortamı daha fazla sahiplenebilmektedir. Nitekim görsel ve yazılı basında zaman zaman sınıf öğretmenlerinin sınıf boyadıkları veya sınıflarına kütüphane kurdukları gibi haberlere rastlanabilmektedir (www.memurlar.net, 2013; 2015). İlgili durumdan yola çıkarak ilkokuldaki öğretmenlerin kendi sınıfları adına ve dolaylı olarak okul adına kişisel imkânlarını kullanarak maddi kaynak sağlama çabasının ön plana çıktığı söylenebilir. Bağlamsal performans boyutunda yer alan diğer bir ifade ise öğretmen aile işbirliğine yöneliktir. İlkokulda öğrencinin sınıf öğretmeni ile birlikte sadece birkaç branş öğretmeni olması veli öğretmen işbirliğini kolaylaştırabilmektedir. Özellikle küçük yaşlarda aileler çocuklarının okuldaki durumunu daha aktif olarak takip edebilmekte ve öğretmen ile daha etkili bir iletişim kurabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde okul aile işbirliğinin lise düzeyinde yetersiz olduğu (Ceylan ve Akar, 2010); ancak özellikle ilköğretimin birinci kademesinde velilerin katılımının yeterli olduğu (Genç, 2005) görülmektedir. Bağlamsal performans boyutunda yer alan diğer bir ifade ise öğretmenin ders dışında öğrencisine zaman ayırmasına yöneliktir. İlkokuldan lise seviyesine doğru öğretmen-öğrenci etkileşimi azalabilmekte; ergenlik dönemi ile birlikte öğrencinin öncelikleri değişmektedir. İlkokul ve kısmen ortaokul çağındaki öğrenciler okuldaki ihtiyaçlarının neredeyse tamamını öğretmeni aracılığı ile karşılama gereği duyabilmektedir. Öğrenci öğretmenini okuldaki anne babası gibi görebilmekte; bu sebeple de sadece ders içerisinde değil ders dışında da öğretmen öğrencisine zaman ayırma zorunda kalabilmektedir. Öğretmenler arasında işbirliğine yönelik ifadeler gelince, bilgi ve deneyim paylaşımı ve meslektaşların okula uyumuna destek olmak

şeklinde performans göstergeleri göze çarpmaktadır. İlgili ifadelerle ilişkin bulgulara ise iki temel unsura dayandırılabilir. Öncelikle, ilkokuldan lise seviyesine doğru ders çeşitliliği gözle görülür bir biçimde artmaktadır. Bu durum ise öğretmenler arasında işbirliğine ve paylaşımına olumsuz yansıyan bir durum olarak görülebilir. Çünkü aynı seviyede ve aynı türde ders yürüten öğretmenler bilgi ve deneyimlerini paylaşma ihtiyacını daha fazla hissedebilmekte; merkezi ve ortak sınavların etkisi ile müfredatta birlikte hareket etme gereği duyabilmektedirler. Diğer taraftan ortaokul ve lisede görev yapmakta olan branş öğretmenleri ders programları doğrultusunda okulda daha az bulunurken; ilkokulda özellikle sınıf öğretmenleri okulda daha fazla zaman geçirmektedir. Bu durumda ilkokulda görev yapan öğretmenler meslektaşları ile daha samimi ilişkiler kurma olanağı yakalayabilmektedir. Okulda daha fazla zaman geçirdikleri için de okulu daha fazla sahiplenebilmektedirler. Bu sahiplenmenin sonucunda okulun sorunlarına da daha duyarlı olabilmekte ve çözüm arayışına girebilmektedirler. Alan yazında ilköğretim okullarında örgüt kültürünün örgüte bağlılık, örgütle özdeşleşme, çalışma ortamı, işbirliği ve iletişim, törenler toplantılar dil maddi kültür öğeleri gibi boyutlarında ortaöğretimde görev yapmakta olan meslektaşlarına nispeten daha olumlu bir algıya sahip oldukları (Arslan, Kuru ve Saticı, 2005) yönündeki bulgu da buna benzer niteliktedir. Diğer taraftan alan yazında mevcut araştırmadan farklı bulgulara ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Lev ve Koslowsky (2012) yürütmüş oldukları çalışmada öğretmen bağlamsal performansı ile okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu durum ise ilgili araştırmanın farklı bir kültürel bağlamda yürütülmüş olması ile açıklanabilir.

Tablo 4.15'te ele alınan diğer bir performans boyutu uyumsal performanstır. Tablodan anlaşılacağı üzere uyumsal performans düzeyi görev yapılan okul seviyesi ile birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşmektedir. Diğer bir ifade ile ilkokulda görev yapan öğretmenlerin uyumsal performans düzeyleri ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan meslektaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bu bulgudan yola çıkarak ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan meslektaşları ile karşılaştırıldıklarında kültürel ve fiziksel ortama uyum, acil durum ve kriz yönetimi, iş stresi ile başa çıkma,

koşullardan bağımsız gayret sarf etme ve dayanıklılık sergileme ve aynı anda birden fazla karar vermeleri gerektiğinde soğukkanlılıkla isabetli kararlar verme gibi göstergeler açısından daha etkili oldukları ifade edilebilir. Söz konusu bulgu öncelikle ilkokul öğretmenlerinin çoğunluğunu teşkil eden sınıf öğretmenlerinin atanma süreci ile açıklanabilir. Sınıf öğretmenleri ilk atama sürecinde zorunlu çalışma yükümlülüğü kapsamındaki bölgelere atanabilmekte ve atandıkları bölgelerde uzun süre görev yapabilmektedir. Coğrafi olarak zorlu ve kültürel olarak farklı koşullarda yürütülen bu görev sürecinin ilkokul öğretmenlerinin uyumsal performansını artırdığı ifade edilebilir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin zorlu koşullarda çalışma noktasında dayanıklılığını ve özgüvenlerini artırıyor olabilir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri zorunlu çalışma yükümlülüklerini tamamladıklarında dahi il veya ilçe merkezlerine atanmakta güçlük çekebilmekte ve uzun yıllar dezavantajlı sayılabilecek koşullarda çalışabilmektedir. Bununla birlikte, ilkokul öğrencilerinin hareketli ve enerji dolu olmaları teneffüs ve öğle aralarında istenmeyen kazalara sebebiyet verebilmektedir. Öğrencilerin düşüp yaralanması, kolunu veya bacağı kırması veya kafalarını çarpma gibi durumlar ile ilkokullarda daha fazla karşılaşılabilirdiğinden ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ilgili acil durumlara karşı tecrübe kazandıkları ve böylesi durumları daha etkili bir biçimde yönetebildikleri düşünülebilir. Bunun yanında, ilkokulların coğrafi olarak neredeyse bütün yerleşim yerlerinde mevcut olduğu; ancak ortaokul ve liselerin ise daha çok ilçe merkezlerinde ve çoğunlukla il merkezlerinde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin daha zorlu koşullarda çalışarak mesleki dayanıklılıklarının ve uyumsal performanslarının arttığı düşünülebilir. Diğer taraftan ilkokul öğretmenlerinin öğrencilere okuma-yazma öğretme sürecinde oldukça sabır ve gayret sergilemeleri stresle başa çıkma becerilerine ve mesleki dayanıklılıklarına olumlu yansıyor olabilir. Son olarak ilkokulda sınıf öğretmenlerinin birçok dersi aynı anda yürütmesi (Türkçe, matematik, hayat bilgisi vb.) ve bunu dört yıl boyunca farklı kademelerde sürdürüyor olmaları uyumsal performanslarını artıran bir unsur olabilir. Çünkü böylesi bir durum farklı derslere farklı seviyelerde uyumu gerektirmektedir. Öte yandan mevcut araştırma bulgularının alan yazın ile örtüşmediği anlaşılmaktadır. Collie ve Martin (2017) yürütmüş oldukları çalışmada uyumsal performans ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını

belirlemiştir. Söz konusu araştırmada uyumsal performansın farklı boyutlarının ele alınmış olması ilgili farklılığın sebebi olarak ifade edilebilir.

Öğretmen iş performansı ölçeği geneli değerlendirildiğinde; ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin puanlarının ortaokul ve lisede çalışan meslektaşları ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen iş performansının boyutları dikkate alındığında da ilkokul öğretmenlerinin görev performansı, bağlamsal ve uyumsal performans boyutlarında ortaokul ve lisede görev yapmakta olan meslektaşlarına nispeten daha etkili performans sergiledikleri söylenebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak ilkokul kademesinde görevli öğretmenlerin görevlerini daha yüksek bir sorumluluk bilinci ile yürüttükleri, meslektaşlarına, öğrencilerine ve örgüt olarak okula yönelik gönüllü etkinliklerde daha fazla öncelik aldıkları ve uyum gerektiren durumları daha iyi yönetebildikleri düşünülebilir. Nitekim öğretimin temelini oluşturan ilkokul kademesinde yapılacak bir hatanın telafisinin çok zor olabileceği, hatta bazen geri dönüşü olmayacağı için ilgili kademe görevli öğretmenlerin performansın bütün boyutlarında bu bilinçle davranış sergiledikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan, ortaokul ve lisede okul türlerinin çeşitliliği ve söz konusu okul türlerinde eğitim ve öğretim bağlamında önceliklerin değişiyor olması (fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, spor lisesi, güzel sanatlar lisesi, meslek lisesi, imam hatip ortaokul vb.) bu okullarda çalışan farklı branşlardaki öğretmenlerin performanslarına olumsuz yansıyor olabilir. Örneğin, meslek liselerinde meslek dersleri dışındaki branşlar veya fen liselerinde sözel branşlardaki öğretmenler öğrencileri derse motive etmekte zorlanabilir veya paydaşlardan yeterince destek göremeyebilir. Söz konusu durumun öğretmenlerin iş performansına olumsuz yansıma ihtimali göz önünde bulundurulabilir. Ayrıca ilkokulda öğrencilerin yaşlarının küçük olması ve öğretmenleri ile dört yıl gibi uzun sayılabilecek bir süre birlikte olmaları öğretmen öğrenci arasında duygusal bir bağın oluşmasına neden olabilmektedir. Bahsi geçen duygusal bağın ise öğretmeni hem görev ve sorumluluklarına yoğun bir biçimde odaklanmaya hem de bunların ötesinde gönüllü etkinliklerde öncelik almaya yönlendirdiği değerlendirilebilir. Mevcut bulgunun alan yazın ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Nitekim alan yazında mevcut araştırma bulguları öğretim kademesi yükseldikçe öğretmen iş performansının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde düştüğü yönündedir (Alkış ve

Güngörmez, 2015; Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009). Öte yandan Arthi ve Sumathi (2016) ilk, orta ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin benzerlik arz ettiği yönünde bir bulgu ortaya koymuşlardır.

4.1.2.3. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.16. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre incelenmesine yönelik ANOVA testi bulguları

Ölçek	Kıdem	n	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı fark	Etki büyüklüğü
Değişim yorgunluğu	(1) 0-5 yıl	462	3,53	,70	7,150	,000*	(1-4) (1-5) (2-4) (2-5)	,120
	(2) 6-10 yıl	440	3,49	,70				
	(3) 11-15 yıl	330	3,40	,71				
	(4) 16-20 yıl	337	3,33	,76				
	(5) 21 ve üzeri	366	3,31	,70				

*p < ,05

Tablo 4.16’da öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarında kıdem değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına yönelik ANOVA testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre kıdem değişkeni değişim yoğunluğu ölçeğinden alınan puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($F_{(4,1930)} = 7,150$; $p < ,05$; $r = ,120$). Söz konusu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi yürütülmüştür. Buna göre 0-5 yıl ($\bar{x} = 3,53$) “katılıyorum” ve 6-10 yıl ($\bar{x} = 3,49$) “katılıyorum” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamaları 16-20 yıl ($\bar{x} = 3,33$) “kararsızım” ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{x} = 3,31$) “kararsızım” kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Bu bulgu değerlendirildiğinde; öğretmenlerin kıdem düzeyi arttıkça değişim yorgunluğu düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Değişim yorgunluğu puanlarındaki varyansın ne ölçüde farklı kıdem grupları ile açıklanabileceğini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Buna göre kıdem değişim yorgunluğu puanlarındaki varyansa etkisi “küçük etki” büyüklüğü düzeyindedir.

Elving ve diğerleri (2011) çalışanın örgütte bulunma süresi, diğer bir ifade ile kıdemi arttıkça çalışan daha fazla değişim girişimine maruz kalacağından değişim yorgunluğu düzeyinin de artma ihtimalinden bahsetmektedir. Nitekim Orlando (2014) çalışma sürelerinin önemli bir bölümünü eğitim öğretim ile ilgili uygulamalarını

değiştirerek geçiren kıdemli öğretmenlerin değişim yorgunluğu deneyimlediklerini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olduğu kıdemin değişim yorgunluğu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturabileceği düşünülmüştür. Stensaker ve Meyer (2012) çalışanların değişim deneyimleri ile değişime göstermiş oldukları tepki arasındaki ilişkiyi irdeledikleri araştırmada değişim deneyiminin çalışanların değişim yeterliklerini geliştirmek için önemli fırsatlar sunduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırma bulgularına göre değişim deneyimi sahibi çalışanlar değişime karşı daha ılımlı ve yapıcı tepkiler geliştirebilmektedir. Öte yandan, olumsuz değişim deneyimleri ise sadakat veya sinik tutumlara yol açabilmektedir. Önceden bir takım değişim süreçlerini deneyimlemiş olması çalışanın değişim sürecini desteklemesine ve değişimi başarılı bir şekilde uygulamasına katkıda bulunabilmektedir. Değişim deneyimi çalışanda değişime yönelik bir “aşinalık” oluşturmakta; bunun sonucunda ise çalışan değişime karşı kendini daha hazır hissetmekte, değişimin kendine sunduğu kariyer alternatiflerinin daha fazla farkında olmakta, değişimin beraberinde getirdiği belirsizlikten daha az korkmakta ve daha az hayal kırıklığı yaşayabilmektedir. Kısacası, değişim deneyimli çalışanlar süreci daha iyi bilmekte, prosedürleri ve değişim girişiminin beraberinde getirdiği etkinlikleri daha iyi tanımaktadır. Bu yüzden, gelecek belirsizliğini korumakla birlikte, süreç çalışana tanıdık gelebilmektedir. Diğer bir ifade ile çalışan değişime yönelik bir alışkanlık geliştirmektedir. Değişim yeterliliğine sahip çalışanlar hızlı değişimlerle başa çıkabilmekte; değişimi dışsal bir etmen olarak görmekte ve yapmakta olduğu işe her zamanki gibi odaklanmaya devam edebilmektedir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin kıdemlerinin arttıkça değişim yorgunluğu düzeylerinin azaldığı yönündeki bulgu Stensaker ve Meyer (2012) tarafından ortaya konan bulgular ile açıklanabilir. Kıdemli öğretmenlerin eğitim sisteminde süregelen değişim girişimlerine yönelik bir aşinalık geliştirdikleri ve değişim sürecinden ziyade mesleki hedeflerine odaklandıkları değerlendirilebilir. Öte yandan alan yazında nispeten daha kıdemsiz çalışanların değişim yorgunluğuna daha duyarlı oldukları ifade edilmektedir. Çünkü herhangi bir mesleğe yeni başlamış çalışanlar hala birşeyler öğrenme aşamasında iken belirli düzeyde performans sergileme baskısının yanında hayata geçirilen değişikliklere uyum sağlamak zorundadır. Bu durum ise değişim yorgunluğuna katkı sunan bir unsur olarak değerlendirilebilir (Camilleri ve diğerleri, 2019; Vestal, 2013). Bu bağlamda mevcut araştırma bulguları ilgili durum ile

açıklanabilir. Henüz mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin bir taraftan mesleği etkin bir biçimde yürütmenin yollarını öğrenmeye çalışırken diğer taraftan eğitim sisteminde meydana gelen değişikliklere uyum sağlamak zorunda kalmaları daha deneyimli meslektaşları ile karşılaştırıldığında değişim yorgunluğuna daha duyarlı olmalarının sebebi olabilir. Hargreaves (2005) ise öğretmenlerin sürekli tekrar eden değişim ortamına erken kariyer döneminde sahip oldukları enerji ve hevesle daha iyi uyum sağlayabildiklerini; bununla birlikte geç kariyer döneminde gitgide yaşlanmanın da etkisi ile yorgunluk hissettiklerini belirtmektedir. Hargreaves'e göre mesleğin ilerleyen yıllarında öğretmenler sahip oldukları enerjiyi sınıf içinde yürütecekleri etkinliklere harcamak isteyebilir. Bu bağlamda ilgili araştırma bulgularının mevcut araştırmada elde edilen bulgular ile örtüşmediği ifade edilebilir. Elving ve diğerleri (2011) ise değişim yorgunluğu ile deneyimlenen değişim sayısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve altı ile on arası değişiklik deneyimleyen çalışanların yorgunluk düzeyinin on ve üzeri değişiklik deneyimleyen çalışanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, kıdemli öğretmenlerin benzer başa çıkma stratejileri geliştirdikleri düşünülebilir. Kıdemli öğretmenlerin eğitim sisteminde süregelen değişim sürecine alıştıkları ve mesleklerini her zamanki gibi yapmaya devam ettikleri ifade edilebilir. Kıdemli öğretmenlerin farklı değişim süreçlerinde edindikleri tecrübeleri yeni süreçlere aktarabildiği; bu yüzden de kıdem arttıkça değişim yorgunluğu düzeyinin azaldığı; kıdemli öğretmenlerin sık gerçekleşen değişim girişimlerini daha deneyimsiz meslektaşlarına oranla daha olağan algıladıkları söylenebilir. Farklı bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde ise, kıdem ve değişim yorgunluğu arasındaki ilişki öğretmenlerin zamanla örgütsel körlük sorunu yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda uzun yıllar çeşitli örgütsel değişimlere maruz kalan öğretmenlerin ilgili durumu kanıksadığı ve değişimlerin kendileri için rutin bir hal aldığı ifade edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde mevcut bulguların tutarsızlık sergilediği anlaşılmaktadır. Johnson (2016) tarafından ortaya konan bulgular mevcut araştırma bulguları ile örtüşürken; alan yazında değişim yorgunluğu düzeyinin kıdeme paralel arttığını ortaya koyan araştırma bulgularına da rastlamak mümkündür (Camilleri ve diğerleri, 2019; Elving ve diğerleri, 2011). Öte yandan kıdem ile değişim yorgunluğu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığına işaret eden bulgulara da

rastlanabilmektedir (Babalola ve diğeri, 2014; Brown, 2016; Brown ve diğeri, 2018; Leuschke, 2017; Perel, 2015; Rafferty ve Griffin, 2006).

Tablo 4.17. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre ANOVA testi bulguları

Ölçek	Kıdem	N	\bar{x}	Ss	F	p	Anlamlı fark	Etki büyüklüğü
Eğitim politikalarına yönelim	(1) 0-5 yıl	462	3,03	,82	1,402	,384	-	-
	(2) 6-10 yıl	440	2,97	,83				
	(3) 11-15 yıl	330	2,94	,86				
	(4) 16-20 yıl	337	3,00	,85				
	(5) 21 yıl ve üzeri	366	3,05	,88				
Mesleki moral yitimi	(1) 0-5 yıl	462	3,03	,89	2,522	,039*	(1-5)	,072
	(2) 6-10 yıl	440	2,99	,86				
	(3) 11-15 yıl	330	2,99	,92				
	(4) 16-20 yıl	337	2,91	,86				
	(5) 21 yıl ve üzeri	366	2,86	,88				
Ölçek geneli	(1) 0-5 yıl	462	2,98	,73	1,407	,229	-	-
	(2) 6-10 yıl	440	3,01	,74				
	(3) 11-15 yıl	330	3,03	,78				
	(4) 16-20 yıl	337	2,96	,72				
	(5) 21 yıl ve üzeri	366	2,91	,75				

* p < ,05

Tablo 4.17’de katılımcıların ölçek geneli ve boyutlarına ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA testi bulguları sunulmaktadır. Buna göre öğretmenlerin kıdemi eğitim politikalarına yönelim ($F_{(4,1930)} = 1,402$; $p > ,05$) ve ölçek genelinde ($F_{(4,1930)} = 1,407$; $p > ,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bununla birlikte mesleki moral yitimi boyutunda kıdemin istatistiksel olarak anlamlı bir farka yol açtığı anlaşılmaktadır ($F_{(4,1930)} = 2,522$; $p < ,05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yürütülen Scheffe testi sonucuna göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki moral yitimi düzeyleri ($\bar{x} = 3,03$) “kararsızım” 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x} = 2,86$) “kararsızım” ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Diğer bir ifade ile 21 yıl ve üzere kıdeme sahip öğretmenler 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha düşük düzeyde bir moral yitimi deneyimlemektedir. Öte yandan, hesaplanan etki büyüklüğü ise “çok küçük etki” büyüklüğü düzeyindedir. Diğer bir ifade ile kıdemin öğretmen moral yitimi ölçeği puanlarındaki varyansı açıklama düzeyi oldukça düşüktür.

Santoro (2018a) eğitim politikaları bağlamında moral yitiminin deneyimli öğretmenler açısından daha olası bir durum olduğunu ifade etmektedir. Nitekim en az beş yıl deneyime sahip bir öğretmenin mesleğine belirli bir oranda bağlılık geliştireceğini, nitelikli bir öğretmenin hareket tarzının nasıl olması gerektiği ile ilgili bir vizyonu olacağını ve belirli mesleki değerleri sergilemek ve geliştirmek için beş yıllık bir mesleki deneyimin yeterli olacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kıdeminin moral yitimi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturabileceği öngörülmüştür. Bununla birlikte elde edilen bulgular değerlendirildiğinde kıdemin sadece mesleki moral yitimi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmaktadır. İlgili boyutta mesleki moral yitiminin kıdem doğrultusunda azaldığı anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin kıdemi arttıkça eğitim politikaları bağlamında deneyimledikleri moral yitimi azalmaktadır. Söz konusu bulgu Santoro (2018a)'in deneyim noktasında vurguladığı öngörü ile örtüşmemektedir. Elde edilen bulgu öğretmenlerin deneyim kazandıkça yürütülen eğitim politikalarının olumsuz olarak değerlendirilebilecek etkisi ile başa çıkma stratejileri geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan yıllar içerisinde öğretmenlerin eğitim politikalarına duyarsızlaştıkları da düşünülebilir. Söz konusu duyarsızlaşmanın sonucunda ise öğretmenlerin yürütülen eğitim politikalarından bağımsız bir biçimde mesleklerini icra ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim eğitim politikalarına yönelim boyutunda da kıdemli öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle kıdem arttıkça belirli ölçüde eğitim politikalarına yönelimin de olumlu yönde evirildiği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma bulgularının kısmen desteklendiği anlaşılmaktadır. Loeb, Knapp ve Elfers (2008) öğretmenlerin kıdemlerinden bağımsız olarak yürütülen eğitim reformları ve politikaları ile ilgili benzer endişeler taşıdıkları yönünde bulgular ortaya koymuştur. İlgili araştırmada eğitim uygulamalarının sınav odaklı bir eksene evrilmesi, söz konusu reformları uygulamak için gerekli materyallerin yetersiz olması ve toplumun okula yönelik yanlış algısı gibi hususlarda öğretmenlerin kıdemlerinden bağımsız olarak benzer endişeler taşıdıkları belirtilmektedir. Moral yitimi kavramını kıdem değişkeni açısından ele alan bir araştırmaya ulaşılamasa da; öğretmen moralinin kıdem temelinde incelendiği görülmektedir. Tanrıoğen (1995) öğretmen moralinin hizmet süresi arttıkça

arttığını belirtmektedir. Bu bağlamda ele alındığında, mevcut araştırma bulgularının alan yazın ile örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan, Lülecı ve Çoruk (2018) tarafından ortaya konan bulgu ise moral düzeyi ile kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını yönündedir.

Tablo 4.18. Öğretmen iş performansı ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi bulguları

Boyut / Ölçek	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Görev performansı	(1) 0-5 yıl	462	944,32	4	10,638	,031*	(1-5) (2-5)	,005
	(2) 6-10 yıl	440	914,40					
	(3) 11-15 yıl	330	980,35					
	(4) 16-20 yıl	337	986,03					
	(5) 21 ve üzeri	366	1034,59					
Bağlamsal performans	(1) 0-5 yıl	462	895,52	4	30,144	,000*	(1-4) (1-5) (2-5) (3-5) (4-5)	,016
	(2) 6-10 yıl	440	933,79					
	(3) 11-15 yıl	330	958,54					
	(4) 16-20 yıl	337	977,96					
	(5) 21 ve üzeri	366	1099,97					
Uyumsal performans	(1) 0-5 yıl	462	857,14	4	94,729	,000*	(1-3) (1-4) (1-5) (2-3) (2-4) (2-5) (3-4) (3-5) (4-5)	,048
	(2) 6-10 yıl	440	862,32					
	(3) 11-15 yıl	330	948,22					
	(4) 16-20 yıl	337	1045,05					
	(5) 21 ve üzeri	366	1181,88					
Ölçek geneli	(1) 0-5 yıl	462	883,32	4	51,336	,000*	(1-4) (1-5) (2-4) (2-5) (3-5) (4-5)	,026
	(2) 6-10 yıl	440	893,80					
	(3) 11-15 yıl	330	961,12					
	(4) 16-20 yıl	337	1011,55					
	(5) 21 ve üzeri	366	1130,20					

* p < ,05

Tablo 4.18’de öğretmen iş performansı ölçeği geneli ve boyutlarından elde edilen puanların kıdem değişkeni temelinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Kruskal Wallis-H testi bulguları sunulmaktadır. Bulgular değerlendirildiğinde, ölçek geneli ($H_{(4)} = 51,336$; $p < ,05$; $n^2 = ,026$) ve sırasıyla görev performansı ($H_{(4)} = 10,638$; $p < ,05$; $n^2 = ,005$), bağlamsal performans ($H_{(4)} = 30,144$; $p < ,05$; $n^2 = ,016$) ve uyumsal performans ($H_{(4)} = 94,729$; $p < ,05$; $n^2 = ,048$) puanlarının kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Söz konusu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yürütülen Mann-Whitney testi sonucuna göre; görev performansı boyutunda 0-5 yıl (S.O=944,32) ve 6-10 yıl (S.O=914,40) kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasından

(S.O=1034,59) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Bağlamsal performans boyutuna gelince; 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması (S.O=895,52) 16-20 yıl (S.O=977,96) ve 21 yıl ve üzeri (S.O=1099,97) kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasından; 6-10 yıl (S.O=933,79), 11-15 yıl (S.O=958,54) ve 16-20 yıl (S.O=977,96) kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları 21 yıl ve üzeri (S.O=1099,97) kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha düşüktür. Uyumsal performans boyutunda ise; 0-5 yıl (S.O=857,14) ve 6-10 yıl (S.O=862,32) kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları 11-15 yıl (S.O=948,22), 16-20 yıl (S.O=1045,05), 21 yıl ve üzeri (S.O=1181,88) kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamalarından; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması (S.O=948,22) 16-20 yıl (S.O=1045,05) ve 21 yıl ve üzeri (S.O=1181,88) kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamalarından; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması (S.O=1045,05) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasından (S.O=1181,88) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha düşüktür. Son olarak öğretmen iş performansı ölçeği genelinde; 0-5 yıl (S.O=883,32) ve 6-10 yıl (S.O=893,80) kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları 16-20 yıl (S.O=1011,55) ve 21 yıl ve üzeri (S.O=1130,20) kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamalarından; 11-15 yıl (S.O=961,12) ve 16-20 yıl (S.O=1011,55) kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasından (S.O=1130,20) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha düşüktür. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen iş performansı ölçeği geneli ve boyutlarında kıdem ile birlikte performansın istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yükseldiği ifade edilebilir. Bu bağlamda, kıdemli öğretmenlerin edindikleri deneyim sayesinde daha yüksek düzeyde bir performans sergileyebildikleri söylenebilir. Öğretmenlerin kıdem aldıkça edindikleri deneyimlerin öğretmen iş performansı ölçeği genelinde ve boyutlarında yüksek performans için gerekli bilgi ve becerileri edinmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklükleri ise görev performansı boyutunda “çok küçük”; bağlamsal performans, uyumsal performans ve öğretmen iş performansı ölçeği genelinde ise “küçük” etki düzeyindedir.

Kıdemın çalışan performansını üzerindeki etkisi alan yazında uzun zamandır tartışılmakta (Ali ve Davies, 2003; Ng ve Feldman, 2010; Ng ve Feldman, 2013; Tett, Jackson ve Rothstein, 1991; Uppal, 2017); sözkonusu tartışma ise büyük ölçüde insan teorisi sermayesi ve iş tasarımı çerçevesinde yürütülmektedir (Ng ve Feldman, 2013). İnsan sermayesi teorisi çalışanın kıdemi ile birlikte bilgi ve becerisinin artacağını ve buna bağlı olarak performansının da artacağını; iş tasarımına ilişkin alan yazın ise kıdem arttıkça çalışanın sıkılıcağını ve motivasyon kaybı yaşayacağını ileri sürmektedir. Motivasyon kaybı sebebiyle ise örgütün insan sermayesinden elde edeceği kazanımlar düşecektir (Ng ve Feldman, 2013). Murphy (1989) ise iş performansını etkileyen unsurların yürütülen mesleğin kendine has özelliklerinden dolayı da zaman içerisinde değişme olasılığından bahsetmektedir. Kıdemın bir işlevi olarak çalışanın görev / sorumlulukları ve çalışandan beklentiler sistematik olarak değişebilmektedir. Benzer bir tartışma öğretmenlik mesleği bağlamında da yürütülmekte ve deneyimin öğretmenin etkililiği açısından oldukça önemli bir unsur olduğu ifade edilmektedir (Oyewole, 2011; Sarani ve Rezaee, 2017). Bu bağlamda, iş performansı ölçeği geneli ve boyutlarında öğretmenin sahip olduğu kıdemın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Tablo 4.18’den anlaşılacağı üzere görev performansı boyutunda öğretmenlerin kıdemi arttıkça performans düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Söz konusu artış mesleğinin ilk 10 yılındaki öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Motowidlo ve Scotter’a (1994) göre görev performansındaki varyansın kaynağı büyük ölçüde çalışanın yürütmüş olduğu görev etkinliklerindeki yetkinliktir. Harris ve Sass (2011) ise deneyim ile birlikte öğretmenlerin “yaparak” öğrendiklerini ve görevlerinde yetkinlik kazandıklarını ifade etmektedir. Araştırma bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça mesleki sorumluluklarını yerine getirme, öğretimsel amaçlara ulaşma, derse hazırlık ve planlama, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme gibi hususlarda yetkinliklerinin arttığı ifade edilebilir. Ng ve Feldman (2013) çalışanların kıdemleri arttıkça meslekleri ile ilgili gündelik görevlerini yürütme konusunda gerekli becerileri kazandıklarını ileri sürmektedir. Deklaratif ve prosedürel bilgiye atıfta bulunan Ng ve Feldman çalışanın görevini etkin bir şekilde yürütebilmek için her ikisine de ihtiyacı olduğunu; kıdem sahibi olmanın ise her iki bilgi türüne olumlu yönde katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Herhangi bir meslekte

daha uzun süre kalarak, çalışan mesleğinin gereklilikleri, örgütün amaçları ve çeşitli görevlerin ve iş süreçlerinin birlikte nasıl yürütüleceğine dair daha fazla deklaratif bilgi edinir. Edinilen bilgi ise görev performansına ve diğer performans boyutlarına katkıda bulunur. Öte yandan, kıdem ile birlikte bireyler farklı sorunları nasıl ele alacaklarını, örgütün hizmet alanındaki müşteriler ile nasıl başedebileceklerini ve görevlerini tamamlamanın önündeki engelleri nasıl aşacaklarını öğrendikleri için kıdem prosedürel bilgiye de katkı sunduğu söylenebilir (Hunter ve Thatcher, 2007; Akt. Ng ve Feldman, 2013). Nitekim Bradley (2007) mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin mesleki zorluklar ile başa çıkabilmek adına gerekli bilgi ve becerileri henüz geliştirmediklerinden kıdemli çalışanlara nispeten daha fazla zorluk yaşadıkları bulgusunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin edindikleri deneyim sayesinde öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde yürütmek için gerekli deklaratif ve prosedürel bilgiyi edindikleri düşünülebilir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen görev performansı ile kıdem arasındaki ilişkiye yönelik bulgunun büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir (Duyar ve diğerleri, 2015; Harris ve Sass, 2011; Kalay, 2016; Kini ve Podolsky, 2016; Shohani, Azizifar, Gowhary ve Jamalinesari, 2015). Öte yandan Shen ve diğerleri (2014) tarafından ortaya konan bulgu öğretmen görev performansı ve kıdem arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığına işaret etmektedir. Farklı mesleki bağlamlarda yürütülen çalışmalarda ise büyük ölçüde tutarsızlık gözlenmektedir. Kıdem ve görev performansının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde ilişkili olduğuna yönelik bulguların yanında (Bott, Svyantek, Goodman ve Bernal, 2003; Doğan, 2014; Ertan, 2008; Ferris, Lian, Brown, Pang ve Keeping, 2010; İbrahimoglu ve Aydınçelebi, 2013; Kahya, 2009; McCook, 2002; Schlechter, 2011; Ugwu ve Ugwu, 2017; Uppal, 2016); kıdem ile görev performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığına yönelik bulguların varlığından da söz edilebilir (Akbıyık, 2016; Befort ve Hatstrup, 2003; Doğan ve Özdevecioğlu, 2009; Erkoç, 2015; Gündoğan, 2016; Hunthausen, 2000; Jawahar ve Ferris, 2011; Jawahar ve diğerleri, 2008; Gürbüz ve Ayhan, 2017; İbrahimoglu ve Aydınçelebi, 2013; Salomon, 2000; Srikanth ve Jomon, 2013; Şahin ve Gürbüz, 2012; Şener, 2017; Weseler ve Niessen, 2016).

Tablo 4.18’de ele alınan ikinci performans boyutu bağlamsal performanstır. Elde edilen bulgulardan öğretmenlerin bağlamsal performans düzeylerinin kıdemlerine paralel olarak sistematik bir şekilde arttığı anlaşılmaktadır. Neredeyse bütün kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu gözlenmektedir. Kıdemin bağlamsal performansa olumlu katkısı farklı araştırmalarda dile getirilmekte; kıdemi yüksek çalışanların ihtiyaç duyulduğunda örgüt için öncelik almaya daha istekli olabilecekleri ifade edilmektedir (Kini ve Podolsky, 2016; Ng ve Feldman, 2013). Motowidlo ve diğerleri (1997) görev performansı ve bağlamsal performanstaki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla önerdikleri teoride kişilik ile ilgili değişkenlerin daha çok bağlamsal performansı bilişsel yeteneklerdeki farklılıkların ise daha çok görev performansını yordadığını ileri sürmektedir. Teoride bağlamsal alışkanlar, beceri ve bilgi bağlamsal performansın öncülleridir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça bağlamsal alışkanlık, beceri ve bilgisinin de arttığı ve dolayısıyla da bağlamsal performans düzeylerinin arttığı söylenebilir. Mevcut araştırma bulgularının bir başka açıklaması ise çalışanın kıdemi arttıkça önceliklerinin değişmesi olarak ifade edilebilir. Alan yazında çalışanların yaşlandıkça kendilerini duygusal olarak tatmin edecek sosyal yönelimli görevlere daha fazla yatırım yapma eğilimi sergileyeceklerinden sermayelerini bu yöndeki ilgi ve motivasyonlarını karşılayacak amaçlara yatırılabileceğinden bahsedilmektedir (Carstensen, Issacowitz ve Charles,1999; Beier ve Ackerman, 2001; Akt. Ng ve Feldman, 2010). Bu itibarla daha kıdemli çalışanların meslektaşlarına yardım etme veya örgüt adına yapıcı öneriler sunma gibi sosyal yönelimli görevlere kendilerini daha fazla adanma ihtimalinden söz edilebilir (Ng ve Feldman, 2010). Bu bağlamda, kıdemli öğretmenlerin edindikleri mesleki sermayeyi zaman içerisinde temel sorumluluklarının ötesinde okul, diğer meslektaşları ve öğrencileri adına sergileme eğiliminde oldukları ifade edilebilir. Öte yandan kıdemi daha düşük öğretmenler ise mesleklerinin ilk yıllarında görev ve sorumluluklarında yetkinlik kazanma eğiliminde olabilirler. Nitekim görev performansına ilişkin bulgular bu eğilimin varlığını desteklemektedir. Kıdemli öğretmenlerin evli ve çocuk sahibi olma ihtimali göz önünde bulundurulduğunda; çocuk sahibi olmanın öğretmenlerin mesleğe bakış açısını değiştirme ihtimalinden söz edilebilir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin öğrencilerine daha farklı yaklaşabileceği, onları kendi çocukları ile özdeşleştirerek öğrencilerin öğrenmesi adına hem sınıf içerisinde hem de okul örgütü

düzeyinde daha fazla sorumluluk alarak mesleğini daha fedakarca yürütme ihtimali göz önünde bulundurulabilir. Son olarak mevcut araştırmanın yürütüldüğü toplumsal kültür açısından; belirli bir yaşın üzerindeki bireylerin toplumun diğer bireyelerine öncülük etme, tecrübeleri ile yol gösterme ve nispeten daha genç bireylerin toplumsal kurumlara uyum süreçlerine yardımcı olma gibi bazı rollerinden söz edilebilir. Aynı şekilde eğitim kurumlarında da kıdemli öğretmenlerin genç meslektaşlarının okula uyum süreçlerinde, okulun sorunlarının çözümünde öncülük etmede ve genel olarak fikirleri ile okul örgütüne yol göstermede daha aktif rol oldukları değerlendirilebilir. Bu durum kıdemli öğretmenlerin bağlamsal etkinliklerle daha fazla meşgul olmalarının nedenleri arasında gösterilebilir. Öte yandan, yürütülen alan yazın taraması sonucunda öğretmen örneklemini üzerinde yürütülen çalışmalarda kıdem ile bağlamsal performans arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığına işaret eden bulgulara rastlanmıştır (Ekinci, 2018; Shen ve diğerleri, 2014). Bu bağlamda alan yazın ile mevcut araştırma bulgularının örtüşmediği ifade edilebilir. Söz konusu farklılık ise ilgili araştırmalarda bağlamsal performansın farklı boyutları ile ele alınmış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Farklı örneklemler açısından ele alındığında ise kıdemle bağlamsal performansı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığına yönelik bulguların yanında (Akbiyık, 2016; Befort ve Hatrup, 2003; Bott, Svyantek, Goodman ve Bernal, 2003; Çetin, 2015; Doğan, 2014; Ertan, 2008; Ugwu ve Ugwu, 2017; Uppal, 2016); tersi yönde bulgulara da rastlanmaktadır (Dirik, Ataç ve Tetik, 2016; Doğan ve Özdevecioğlu, 2009; Erkoç, 2015; Ford, 2001; Gündoğan, 2016; Hunthausen, 2000; Jawaha ve diğerleri, 2008; Kahya, 2009; Salomon, 2000; Şener, 2017).

Tablo 4.18’de sunulan diğer bir performans boyutu uyumsal performanstır. Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin uyumsal performans düzeyleri kıdemleri doğrultusunda istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin kıdemi arttıkça kültürel / fiziksel ortama ve kişilerarası uyum sergileme, acil durumlar ve krizler ile başa çıkma ve iş stresinin üstesinden gelme, koşullardan bağımsız gayret sarfetme, farklı seçenekler arasında isabetli kararlar verme ve mesleki zorluklar karşısında dayanıklılık gösterme gibi becerilerinin de arttığı söylenebilir. Pulakos ve diğerlerine (2000) göre çalışanları mesleki anlamda uyum gerektirecek durumlara benzer durumlara maruz bırakmak onları uyum konusunda

eğitmenin etkili yöntemlerinden biridir. Böylesi bir düşünce ise sadece eğitimin gerçek durumlara transfer edilmesi ile değil aynı zamanda uyumsal performansın benzer durumlarda deneyim kazanma ile artırılabilmesi iddiasına dayandırmaktadır. Nitekim Pulakos ve diğerleri (2002) geçmiş deneyimlerin ve performansın olası performansın en iyi yordayıcısı olduğunu; bu yüzden de birey herhangi bir duruma veya koşula uyum sağlamada deneyim sahibiyse, benzer bir uyum gerektiren olası durumda da başarılı olabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki anlamda kıdemleri arttıkça uyum gerektiren durumlarla daha fazla yüz yüze geldikleri ve böylesi durumlarda kazandıkları deneyimin uyumsal performanslarını arttırdığı söylenebilir. Öte yandan, deneyime açıklık alan yazında uyumsal performansın diğer bir öncülü olarak ifade edilmektedir (Oolders, Chernyshenko ve Stark, 2008; Pine, Colquitt ve Erez, 2000; Pulakos, Dorsey, ve White, 2006). Allworth ve Hesketh (1999) ise deneyime açıklığın bireylerle olan deneyimler ile güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmektedir. Kıdemli öğretmenlerin yıllar içerisinde birçok farklı öğrenci, veli, yönetici veya öğretmen ile etkileşim içerisinde olmasının uyumsal performanslarını özellikle de kişilerarası uyum boyutunu geliştirdiği düşünülebilir. Alan yazında eğitim örgütleri bağlamında elde edilen bulguların mevcut araştırma bulguları ile örtüştüğü görülmektedir (Collie ve Martin, 2017; Dilekçi, 2018; Ghitulescu, 2013). Öte yandan, farklı örneklemeler üzerinde yürütülen araştırmalarda bir biri ile örtüşmeyen bulgulara rastlanabilmektedir. Kıdemleri arttıkça çalışanların uyumsal performans düzeylerinin yükseldiğine yönelik bulguların yanında (Allworth ve Hesketh, 1999; Pulakos, Schmitt, Dorsey, Arad, Borman ve Hedge, 2002); kıdem ile uyumsal performans arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığına yönelik bulgular da mevcuttur (Charbonnier-Voirin ve diğerleri, 2010; Rowe, 2014).

Son olarak, öğretmen iş performansı ölçeği genelinde bir değerlendirme yapıldığında iş performansının öğretmenlerin kıdemi arttıkça yükseldiği anlaşılmaktadır. Nispeten daha kıdemli öğretmenlerin kendilerini görev ve sorumluluklarında daha yeterli algıladıkları; rol ötesi davranışları daha fazla sergiledikleri ve uyum gerektiren durumların üstesinden gelme noktasında daha etkili oldukları ifade edilebilir. Kıdem ile iş performansı arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Murphy (1989) tarafından önerilen iş evresi teorisi kapsamında açıklanabilir. İlgili teoriye göre kıdem “geçiş” ve “sürdürme”

olarak nitelendirilebilecek iki evreden oluşmaktadır. Geçiş evresi çalışanın herhangi bir mesleğe henüz başladığı veya mesleğin önemli görev ve sorumluluklarının değişime uğradığı dönemdir. Bu evrede görevler, prosedürler veya çalışma yöntemleri çalışan için yabancıdır veya tanımlanmamıştır. Çalışan bu evrede yeni becerileri ve görevleri öğrenmek; kendisine aşına olmayan durumlar ile ilgili kararlar vermek zorundadır. Geçiş dönemlerinde performans büyük ölçüde çalışanın bilişsel yeteneğine bağlıdır çünkü çalışan bu dönemde yeni enformasyon edinmekle meşguldür. Çalışan deneyim sahibi olmadığından mesleğini yürütürken muhakeme gücüne güvenmelidir. Sürdürme evresinde ise mesleğe özgü önemli görevler çalışan tarafından iyice öğrenilmiştir ve asgari düzeyde zihinsel çaba ile yürütülmektedir. Bu evrede iş performansı önceden öğrenilmiş prosedürlerin yürütülmesi ile ilgilidir. İş performansındaki bireysel farklılıklar bilişsel yetenekteki farklılıklardan çok kişilik ve motivasyonel unsurlardan etkilenmektedir. Sürdürme evresinin ayırt edici özelliği çalışanın mesleğin bütün önemli görevlerini nasıl yürüteceğini öğrenmiş olması ve yeni ve tahmin edilmeyen durumlarla nadiren karşılaşmasıdır. Bu bağlamda, kıdemleri arttıkça öğretmenlerin evreler arasında geçiş sağladıkları söylenebilir. Ayrıca boyutlar bağlamında bir değerlendirme yapıldığında da iş evresi teorisinin mevcut araştırma bulgularını desteklediği ifade edilebilir. Nitekim, Motowidlo ve diğerleri (1997) bilişsel yeteneğin daha çok görev performansını kişilik ile ilgili özelliklerin ise bağlamsal performansı daha iyi yordadığını belirtmektedir. Bununla birlikte uyumsal performansın da bilişsel olmayan bir takım unsurlarla ilişkili olduğu bilinmektedir (Allworth ve Hesketh, 1999). Öğretmenlik mesleğini yürüten bireyler arasında ise bilişsel yetenekten çok kişilik özellikleri bakımından farklılıkların ön planda olduğu ifade edilebilir. Bu yüzden de görev performansı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farkın mesleğin ilk 10 yılı ile 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler arasında; bağlamsal ve uyumsal performans boyutlarında ise neredeyse bütün kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu değerlendirilebilir. Diğer bir ifade ile görev performansı boyutunda geçiş ve sürdürme evreleri arasındaki ayrım çok daha belirgin iken bağlamsal ve uyumsal performans boyutlarında kişisel özelliklerdeki farklılıklardan dolayı daha geçiştir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen iş performansı ve kıdem arasındaki ilişkiye yönelik bulguların birbiri ile örtüşmediği anlaşılmaktadır. Kıdem ile öğretmen iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığına işaret eden bulgularla birlikte

(Arthi ve Sumathi, 2016; Gede ve Lawanson, 2011; Hanif, 2004; Oyewole, 2011; Sarani ve Rezaee, 2017; Yazıcıoğlu, 2010); kıdemli öğretmen iş performansında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığına yönelik bulgulardan da söz edilebilir (Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Çerçi, 2013; Inayatullah ve Jehangir, 2012; Mueller; Mustafa ve Othman, 2010; Sürer, 2016). Benzer şekilde farklı örneklemeler üzerinde yürütülen araştırma bulgularının tutarsız olduğu görülmektedir. Kıdem ile birlikte iş performansının arttığını ortaya koyan bulgular olduğu gibi (Ali ve Davies, 2003; Avunduk, 2016; Doğan, 2014; Ertan, 2008; Jimoh, 2008; Hassan ve Ogunkoya, 2014; Kotur ve Anbazhagan, 2014; McDaniel, Schmidt ve Hunter, 1988; Quinones, Ford ve Teachout, 1995; Savcı, 2012; Shaffril ve Uli, 2010; Yılmaz, 2016); kıdemli iş performansına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı yönünde bulgular da mevcuttur (Argon, Sezgin-Nartgün ve Göksoy, 2013; Avunduk, 2016; Çerçi, 2013; Güngören, 2017; Khandan, Eyni ve Koohpaei, 2017; Şener, 2017; Yılmaz ve Yıldırım, 2018).

4.1.2.4. Görev yapılan yerleşim yeri değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.19. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının görev yapılan yerleşim türü değişkenine göre ANOVA testi bulguları

Ölçek	Kıdem	n	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı fark
Değişim yorgunluğu	(1) İl merkezi	640	3,38	,72	2,315	,099	-
	(2) İlçe merkezi	939	3,42	,71			
	(3) Köy / kasaba	356	3,49	,72			

* p < ,05

Tablo 4.19’da öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre görev yapılan yerleşim yeri değişim yorgunluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($F_{(2,1932)}=2,315$; $p > ,05$). Bu bağlamda ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin benzer düzeylerde değişim yorgunluğu deneyimledikleri ifade edilebilir. Öte yandan aritmetik ortalamalar incelendiğinde il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,38$) “kararsızım”; ilçe merkezinde görevli öğretmenlerin ($\bar{x}=3,42$) “katılıyorum” ve köy / kasabada görevli öğretmenlerin ($\bar{x}=3,49$)

“katılıyorum” düzeyinde değişim yorgunluğu deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte görev yapılan yerleşim yeri küçüldükçe değişim yorgunluğu düzeyinin yükseldiği anlaşılmaktadır.

Kraatz ve Zajac’a (2001) göre kaynak yönünden zengin örgütler çevresel değişim süreçlerinden daha etkili bir performans sergileyerek çıkma kapasitesine sahiptir. Eğitim örgütleri açısından bir değerlendirme yapıldığında, okulun bulunduğu yerleşim yeri küçüldükçe okul örgütünün kaynakları da daha kısıtlı hale gelebilmektedir. Eğitim sisteminde süregelen değişim girişimleri uygulamaya yönelik bir takım gereklilikleri beraberinde getirmekte; söz konusu uygulamalar ise yeni kaynak oluşturulması zorunluluğu anlamına gelebilmektedir. Bu bağlamda istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte okulun bulunduğu yerleşim yeri küçüldükçe değişim yorgunluğu düzeyinin artması okulun olanaklarının kısıtlı olması ile açıklanabilir. Örneğin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav sisteminin değişmesi sınava hazırlık amacıyla kullanılan materyallerin (basılı veya görsel) de güncellenmesi anlamına gelmektedir. Böylesi bir durum imkânların nispeten kısıtlı olduğu köy / kasaba okullarında hem okul örgütü açısından hem de sınava hazırlanan öğrenciler açısından daha olumsuz bir etki yaratabilir. Öte yandan köy / kasabalardan il merkezine gidildikçe akademik başarı beklentisinin artma ihtimalinde söz edilebilir. İlgili beklenti doğrultusunda ise öğretmenlerin eğitim sisteminde meydana gelen değişime mümkün olduğunca hızlı bir biçimde uyum sağlama gayretinde oldukları düşünülebilir. Ayrıca yerleşim yeri büyüdükçe daha dinamik bir çalışma ortamının gündeme gelmesi öğretmenlerin değişimi daha etkili yönetme becerisine katkı sunan bir unsur olarak değerlendirilebilir. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma kapsamında değişim yorgunluğu olgusunu görev yapılan yerleşim yeri değişkeni açısından ele alan bir araştırmaya ulaşılamadığından araştırma bulguları alan yazın temelinde tartışılmamıştır.

Tablo 4.20. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği puanlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre ANOVA testi bulguları

Ölçek / Boyut	Yerleşim Yeri	n	\bar{x}	Ss	F	p	Anlamlı fark	Etki büyüklüğü
Eğitim politikalarına Yönelim	(1) İl merkezi	640	3,05	,84	4,801	,017*	(1-2)	,064
	(2) İlçe merkezi	939	2,94	,85				
	(3) Köy / kasaba	356	3,06	,84				
Mesleki moral yitimi	(1) İl merkezi	640	2,92	,88	1,124	,325	-	-
	(2) İlçe merkezi	939	2,98	,88				
	(3) Köy / kasaba	356	2,99	,88				
Ölçek geneli	(1) İl merkezi	640	2,93	,76	2,872	,057	-	-
	(2) İlçe merkezi	939	3,02	,74				
	(3) Köy / kasaba	356	2,96	,74				

* p < ,05

Tablo 4.20’de öğretmenlerin ölçek geneli ve boyutlarında aldıkları puanların görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, görev yapılan yerleşim yeri mesleki moral yitimi ($F_{(2,1932)}=1,124$; $p>,05$) ve eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ölçeği geneli puanlarında ($F_{(2,1932)}=2,872$; $p>,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bununla birlikte, eğitim politikalarına yönelim boyutunda görev yeri değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($F_{(2,1932)}= 4,081$; $p<,05$). Söz konusu farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi yürütülmüş ve il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=3,05$) “kararsızım” ilçe merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerden ($\bar{x}=2,94$) “kararsızım” istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim politikalarına yönelimlerinin ilçe merkezinde görev yapan meslektaşlarına nispeten daha olumlu olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü görev yapılan yerleşim yeri değişkeninin eğitim politikalarına yönelim boyutundaki varyansa etkisinin “çok küçük etki” düzeyinde olduğuna işaret etmektedir.

Kırsal kesimin eğitimde fırsat eşitliği bağlamında dezavantajlı konumda olduğu ve kentsel bölgelerdeki bir takım olanaklardan yoksunluğu alan yazında sıklıkla dile getirilmektedir (Bulut ve Coşkun, 2018; Palavan ve Donuk, 2016; Sarıbaş ve Babadağ, 2015; Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015; Wang, 2013). Bu bağlamda eğitim

politikalarının kırsalda çalışan öğretmenleri daha farklı etkileyeceği ihtimali üzerinde de durulmaktadır (Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015). Nitekim Wang (2013) kırsal kesimde çalışan öğretmenlerin imkanlara erişim anlamında yaşadıkları zorlukların moral yitimini tetiklediğini ortaya koymuştur. Bu noktadan hareketle, eğitim politikaları bağlamında moral yitiminin görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi değişkeni açısından farklılık gösterebileceği öngörülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte mesleki moral yitimi boyutunda il merkezinde çalışan öğretmenlerin ortalamasının ilçe merkezi ve köy / kasabalarda görev yapmakta olan öğretmenlere göre düşük olması bu durumu destekler niteliktedir. Yerleşim yeri küçüldükçe mesleki moral yitimi boyutu puanlarının yükseldiği; diğer bir ifade ile mesleki moral yitiminin arttığı görülmektedir. Nitekim, genellikle öğretmenlerin il merkezinde çalışmak istedikleri bilinmektedir. Köy veya kasabalarda çalışan öğretmenler mesleğin ilerleyen yıllarında çocuklarının eğitimi vb. sebeplerle il merkezinde görev yapmak istemektedir. Ancak, özellikle köy ve kasabalarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin istemelerine rağmen uzun yıllar il merkezine tayinlerinin çıkmaması mesleki moral yitimine sebep olabilir. Ölçek geneli incelendiğinde, köy/kasabalarda ve ilçe merkezlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamaları il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenler ile karşılaştırıldığında daha yüksektir. Bu bulgudan yola çıkarak il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında moral yitimi düzeylerinin nispeten daha düşük olduğu söylenebilir. Sakarya ili genelinde ilçe merkezleri ele alındığında nüfus yoğunluğunun düşük olduğu, ekonominin tarım ve hayvancılığa dayandığı ve gelenekselliğin ön planda olduğu değerlendirilmektedir. Bu durum ilçelerde sosyo-ekonomik ve kültürel koşulların il merkezine göre daha düşük düzeyde olduğunun bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Köy/kasabalarda çalışan öğretmenler ile ilçe merkezlerinde çalışan öğretmenlerin ölçek geneli ve boyutlarında benzer ortalamalara sahip olması ve il merkezinde çalışan öğretmenlere oranla eğitim politikaları bağlamında moral yitimlerinin daha yüksek olması yaşam koşullarının ve dolayısıyla çalışma ortamının benzerliği ile izah edilebilir. İl merkezlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin çalışma koşullarının nispeten daha iyi olması, paydaş beklentilerinin daha yüksek olması, öğretmenlerin farklı sosyal ve kültürel etkinliklere erişiminin daha kolay olması, ulaşım ve barınma gibi sorunları daha az deneyimlemeleri araştırma bulgularını etkileyen diğer etmenler arasında gösterilebilir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin algıladıkları iş performansı ve görev performansı puanlarının görev yeri değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi bulguları

Boyut / Ölçek	Kıdem	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı fark	Etki büyüklüğü
Görev performansı	(1) İl merkezi	640	1025,70	2	10,503	,005*	(1-2)	,005
	(2) İlçe merkezi	939	934,63					
	(3) Köy ve kasaba	356	952,29					
Ölçek geneli	(1) İl merkezi	640	1013,67	2	8,243	,016*	(1-2)	,042
	(2) İlçe merkezi	939	932,42					
	(3) Köy ve kasaba	356	979,74					

* p < ,05

Tablo 4.22. Bağlamsal ve uyumsal performans boyutları puanlarının görev yeri değişkenine göre ANOVA testi bulguları

Boyut / Ölçek	Kıdem	n	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı fark	Etki büyüklüğü
Bağlamsal performans	(1) İl merkezi	640	3,97	,60	9,004	,005*	(1-2) (2-3)	,096
	(2) İlçe merkezi	939	3,92	,63				
	(3) Köy ve kasaba	356	4,08	,60				
Uyumsal performans	(1) İl merkezi	640	4,35	,45	5,435	,016*	(1-2)	,074
	(2) İlçe merkezi	939	4,27	,48				
	(3) Köy ve kasaba	356	4,27	,46				

* p < ,05

Tablo 4.21 ve 4.22’de öğretmenlerin iş performansı ölçeği geneli ve boyutlarına yönelik puanlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular sunulmaktadır. Buna göre görev performansı boyutunda ($H_{(2)} = 10,503$; $p < ,05$; $n^2=,00$); öğretmen iş performansı ölçeği genelinde ($H_{(2)} = 8,243$; $p < ,05$; $n^2=,042$); bağlamsal performans boyutunda ($F_{(2,1932)} = 9,004$; $p < ,05$; $r=,096$) ve uyumsal performans boyutunda ($F_{(2,1932)} = 5,435$; $p < ,05$; $r=,074$) görev yapılan yerleşim yeri değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yürütülen Mann-Whitney ve Scheffe testi sonucuna göre görev performansı boyutunda il merkezinde görevli öğretmenlerin sıra ortalaması (S.O=1025,70) ilçe merkezinde görevli öğretmenlerin sıra ortalamasından (S.O=934,63) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Öğretmen iş performansı ölçeği geneli açısından bir değerlendirme yapıldığında il merkezinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması (S.O=1013,67), ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamasından (S.O=932,42)

istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Diğer bir ifade ile il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görev performansı boyutunda ve öğretmen iş performansı ölçeği genelinde daha yüksek düzeyli bir performans sergiledikleri yönünde bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Tablo 8b’de ise öğretmen iş performansı ölçeği bağlamsal performans ve uyumsal performans boyutlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre bağlamsal performans boyutunda köy veya kasabalarda görev yapmakta olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=4,08$) “sık sık” ilçe merkezinde ($\bar{x}=3,92$) “sık sık” ve il merkezinde ($\bar{x}=3,97$) “sık sık” görev yapmakta olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Bu bulgudan yola çıkarak köy veya kasabalarda görev yapmakta olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde bir bağlamsal performans sergilediklerine yönelik bir algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Son olarak uyumsal performans boyutunda il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasınının ($\bar{x}=4,35$) “her zaman” ilçe merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($\bar{x}=4,27$) “her zaman” istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin uyumsal performans boyutunda ilçe merkezinde çalışan meslektaşlarına nispeten daha etkili bir performansa sahip oldukları değerlendirilebilir. Hesaplanan etki büyüklükleri ise hem ölçek genelinde hem de boyutlar bağlamında görev yeri değişkeninin elde edilen puanlardaki varyansa etkisinin “çok küçük etki” düzeyinde olduğuna işaret etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde okulun bulunduğu yerleşim yerinin (kırsal, kentsel vb.) çalışma koşulları, öğrenci karakteristiği, öğretmen kadrosunun kompozisyonu ve öğretmen performansını etkileyebilecek bir takım kişisel değişkenler (stres, tükenmişlik, iş doyumunu vb.) açısından farklılıklara yol açtığına dair bulgulara rastlanmaktadır (Abel ve Sewell, 1999; Burns ve Machin, 2012; Maureen, 2016; Mizala ve Romaguera, 2000; Monk, 2007). Örneğin, Adeyemi (2008) okulun büyüklüğünün; Adejumobi ve Ojikutu (2013) ise okulun olanakları ve sınıf mevcudunun öğretmen iş performansı ile ilişkili değişkenler olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri değişkeninin iş performanslarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Nitekim Tablo 4.21’de görüldüğü üzere il

merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görev performansı düzeyleri ilçe merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. İlaveten, il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görev performansı düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte köy veya kasabada görev yapmakta olan öğretmenlerin performans düzeylerinden de daha yüksektir. İlgili bulgu farklı etmenlerle açıklanabilir. Öncelikle il merkezinde yer alan okulların maddi olanaklarının ve çalışma koşullarının ilçelerde veya köy / kasabalardaki okullara nispeten daha elverişli olduğu düşünülebilir. Böylesi bir durum ise il merkezinde yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına yoğunlaşması için uygun bir çalışma ortamı sunabilir. Ayrıca il merkezinde yer alan okullarda akademik başarı beklentisinin veli ve öğrenci özellikleri göz önünde bulundurulduğunda daha üst düzeyde olduğu değerlendirilebilir. Öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilmelerinin öncelikli ön koşulu ise öğretmenlerin görev boyutu ile istenen düzeyde bir performans sergilemeleridir. Öte yandan, ilçe merkezlerinde veya köy / kasabalarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kıdemlerinin il merkezlerinde görev yapan meslektaşlarına nispeten genellikle daha düşük olduğu düşünülebilir. Kıdem doğrultusunda görev performansının da yükselmesi il merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin görev performansını artıran diğer bir unsur olarak göz önünde bulundurulabilir.

Tablo 4.22 incelendiğinde ise bağlamsal performans boyutunda köy veya kasabada görev yapmakta olan öğretmenlerin ilçe merkezi ve il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek performans sergiledikleri anlaşılmaktadır. Kısal kesimdeki okullarda öğrenci ve öğretmen sayılarının daha az oluşu, örgütsel iklim, öğretmenlerin örgütsel iyi oluşu ve iş doyumuna olumlu yansıyan bir unsur olarak göze çarpmaktadır (Burns ve Machin, 2012; Monk, 2007). Okulların nispeten daha küçük olması öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli ilişkilerinin daha samimi olmasına olanak tanıyan bir unsur olarak değerlendirilebilir. Kurulan samimi ilişkiler ise öğretmenlerin meslektaşlarına, öğrencilerine ve velilere yönelik bağlamsal performans davranışlarına olumlu yansıyabilir. Bunun yanında köy ve kasabalardaki okulların maddi olanaklarının nispeten kısıtlı olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla ilgili yerleşim merkezlerindeki

okullarda görevli öğretmenler okulların eksiklerini giderme hususunda daha fazla öncelik almak durumunda kalıyor olabilir.

Tablo 4.22’de ele alınan diğer performans boyutu uyumsal performanstır. Tablodan anlaşılacağı üzere il merkezinde görevli öğretmenlerin uyumsal performans düzeyleri ilçe merkezinde görevli öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte il merkezinde görevli öğretmenlerin uyumsal performans düzeyleri köy veya kasabalarda görevli öğretmenlere nispeten de daha yüksektir. İl merkezinde yer alan okullarda daha dinamik bir yapının varlığı, sınıf mevcutlarının daha kalabalık olması, okul paydaşlarının sosyo-kültürel olarak daha karmaşık bir kompozisyon sergilemesi ve öğretmen kadrolarının daha geniş olması gibi unsurlar öğretmenlerin uyum gerektiren durumlarla daha fazla yüz yüze gelmesine dolayısıyla da uyum performanslarını geliştirmelerine olanak tanıyor olabilir. Öte yandan, il merkezlerindeki gündelik yaşantının da daha dinamik ve karmaşık bir yapı sergiliyor olması öğretmenlerin mesleki anlamda uyumsal performanslarına olumlu katkı sağlayan bir diğer unsur olarak göz önünde bulundurulabilir. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma bulgularının desteklendiği görülmektedir. Nitekim Dilekçi (2018) il merkezinde görev yapan öğretmenlerin uyumsal performanslarının ilçe merkezi ve köylerde görev yapan öğretmenlere nispeten daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Son olarak öğretmen iş performansı ölçeği genelinde bir değerlendirme yapıldığında; il merkezinde görevli öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin ilçe merkezinde ve köy / kasabalarda görevli öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İl merkezlerinde yer alan okulların maddi olanakları, paydaş beklentileri, öğretmenlerin genellikle kıdemli olması, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, aile desteği gibi unsurların söz konusu bulguda etkili olabileceği değerlendirilmektedir. Öte yandan kırsal ve kentsel merkezlerde görev yapan öğretmenlerin performans düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığına yönelik bulgular (Akiri ve Ugborugbo, 2008; Taiwo ve James, 2015) mevcut araştırma bulgularının alan yazın tarafında da desteklendiğine işaret etmektedir.

4.1.2.5. Öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.23. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesine yönelik t-testi bulguları

Ölçek	Öğrenim düzeyi	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p	Anlamlı fark
Değişim yorgunluğu	Lisans	1677	3,42	,72	1933	,073	,942	-
	Lisansüstü	258	3,42	,68				

$p < ,05$

Tablo 4.23'te öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik t-testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgulardan öğrenim düzeyinin öğretmenlerin değişim yorgunluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(1933)} = ,073$; $p > ,05$). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=3,42$) "katılıyorum" aynı düzeyde değişim yorgunluğu deneyimledikleri görülmektedir. Söz konusu bulgu lisansüstü öğrenimin öğretmenlerin eğitim sisteminde gerçekleşen hızlı ve sık değişikliklere yönelik algılarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenim düzeyi arttıkça çalışanın entelektüel ve bilişsel kapasitesinin artabileceği; bunun ise değişimi yönetme kapasitesine olumlu katkı sunabileceği öngörülerek öğrenim düzeyinin değişim yorgunluğu ile ilişkisi irdelenmiştir. Ancak öngörülenin aksine öğrenim düzeyi çalışanın değişim yorgunluğu düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Öte taraftan alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma bulguları ile tutarsızlık gözlenmektedir. Babalola, Stouten ve Euwema (2014) tarafından ortaya konan bulgular mevcut araştırma bulguları ile örtüşürken; Brown (2016) eğitim seviyesi arttıkça, hemşirelerin değişim yorgunluğu düzeyinin azaldığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda araştırma bulgularının alan yazın ile örtüşmediği söylenebilir. Farklı meslekler açısından değerlendirildiğinde, öğrenim düzeyi çalışanın statüsünü yükseltebilmektedir. Çalışanın statüsünün artması ise birbirini takip eden aşırı değişikliklere yönelik algısını değiştirmekte; statüleri arttıkça çalışanlar birbirini takip eden değişiklikleri bir bütünün parçası olarak algılamakta ve farklı değişim girişimlerini bir bütünlük içerisinde bir birinin devamı olarak

algılayabilmektedir (Stansaker ve diğeri, 2002). Alan yazın ile mevcut araştırma bulguları arasındaki uyumsuzluk bahsi geçen durum ile izah edilebilir. Nitekim lisansüstü öğrenim öğretmenlere statü açısından bir kazanım getirmemektedir.

Farklı kavramlar olmakla birlikte değişime açıklık, değişime direnç ve değişim sinizmi gibi değişkenler açısından ele alındığında öğrenim düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır (Çavdar, 2016; Çako, 2012; Şentürk, 2007). Bu bağlamda, lisansüstü öğrenimin öğretmenlerin değişim olgusuna gösterdikleri tepkide önemli bir etkisinin olmadığı değerlendirilebilir.

Tablo 4.24. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesine yönelik t-testi bulguları

Ölçek / Boyut	Öğrenim durumu	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Anlamlı fark
Eğitim politikalarına yönelim	Lisans	1677	3,01	,85	1933	,743	,458	-
	Lisansüstü	258	2,96	,84				
Mesleki moral yitim	Lisans	1677	2,96	,88		,372	,710	-
	Lisansüstü	258	2,94	,89				
Ölçek geneli	Lisans	1677	2,98	,75		-,361	,718	-
	Lisansüstü	258	2,99	,75				

*p < ,05

Tablo 4.24'te öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ölçeği genelinde ve boyutlarında aldıkları puanların öğrenim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik t-testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgular öğrenim düzeyinin öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ölçeği genelinde ($t_{(1933)} = -,361$; $p > ,05$), eğitim politikalarına yönelim ($t_{(1933)} = ,743$; $p > ,05$) ve mesleki moral yitimi boyutlarında ($t_{(1933)} = ,710$; $p > ,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ve ölçek geneli ve boyutlarında öğretmen algılarının hem lisans mezunu hem de lisansüstü mezunu öğretmenler için “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan hareketle ölçek genelinde ve boyutlarında katılımcı görüşlerinin benzerlik arz ettiği ifade edilebilir.

Ölçek geneli ve boyutlarında lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu; ancak yönelim boyutunda lisansüstü mezunu öğretmenlerin nispeten daha düşük bir aritmetik ortalamaya sahip

olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu lisans mezunu öğretmenlerin eğitim politikalarına yönelimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte nispeten daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin almış oldukları lisansüstü eğitimin kendilerine kazandırdığı eleştirel bakış açısının, farklı eğitim sistemlerini incelemelerinin ve alanda daha fazla araştırma yapmış olmalarının eğitim politikalarından beklentilerini yükselttiği düşünülebilir. Oluşan beklenti sonucunda ise mevcut eğitim politikalarına yönelimin nispeten daha düşük olabileceği değerlendirilebilir. Öte yandan lisansüstü öğrenimin öğretmenlere özlük hakları açısından bir katkısının olmadığından; bununla birlikte lisansüstü öğrenimini tamamlayan öğretmenlerin ise bu yönde bir beklentisinin varlığından bahsedilebilir. Söz konusu beklentinin karşılanmamış olması lisansüstü mezunu öğretmenlerde eğitim politikalarına ve politika yapıcılara yönelik olumsuz bir algı gelişmesine katkı sunuyor olabilir. Alan yazında ortaya konan bulguların mevcut araştırma bulguları ile örtüştüğü söylenebilir. Ermeç (2007) öğretmenlerin moral düzeylerini incelediği çalışmada lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir. Bununla birlikte, aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, lisans mezunu öğretmenlerin moralinin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu da çalışmada elde edilen diğer bir bulgudur.

Tablo 4.25. Görev performansı boyutu puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U bulguları

Boyut / Ölçek	Öğrenim düzeyi	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Görev performansı	Lisans	1677	966,98	1621619	214616	,837
	Lisansüstü	258	974,65	251460		

*p < ,05

Tablo 4.26. Öğretmenlerin algıladıkları iş performansı puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesine yönelik t-testi bulguları

Boyut / Ölçek	Öğrenim düzeyi	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p	Etki büyüklüğü
Bağlamsal performans	Lisans	1677	3,95	,62	1933	-6,165	,028*	,050
	Lisansüstü	258	4,05	,61				
Uyumsal performans	Lisans	1677	4,29	,47	258	-2,037	,042*	,040
	Lisansüstü	258	4,35	,45				
Ölçek geneli	Lisans	1677	4,31	,39	258	-1,766	,078	-
	Lisansüstü	258	4,36	,38				

*p < ,05

Tablo 4.25 ve 4.26’da öğretmen iş performansı ölçeği geneli ve boyutlarından elde edilen puanların eğitim seviyesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular sunulmaktadır. Tablolarda sunulan bulgulara göre öğretmenlerin görev performansı ($U=214616$; $p > ,05$) ve öğretmen iş performansı ölçeği genelinde ($t_{(1933)} = -1,766$; $p > ,05$) puanları öğrenim seviyesi değişkeni temelinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte hem görev performansı boyutunda hem de ölçek genelinde lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin puanları lisans mezunu öğretmenler ile karşılaştırıldığında daha yüksektir. Bağlamsal performans ($t_{(1933)} = -2,203$; $p < ,05$; $r = ,050$) ve uyumsal performans ($t_{(1933)} = -2,037$; $p < ,05$; $r = ,042$) boyutlarına gelince öğrenim seviyesinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu gözlenmektedir. Bağlamsal performans boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,95$) “sık sık” iken lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=4,05$) “sık sık” düzeyindedir. Uyumsal performans boyutunda ise lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=4,29$) “her zaman” lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=4,35$) “her zaman” şeklindedir. Diğer bir ifade ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin öğretmen iş performansı ölçeği genelinde ve boyutlarında lisans mezunu öğretmenler ile karşılaştırıldığında daha üst düzey bir performans sergiledikleri söylenebilir. Bağlamsal ve uyumsal performans boyutları için hesaplanan etki büyüklükleri öğrenim seviyesinin ilgili boyutlarda toplam varyansa etkisinin “çok küçük etki” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Alan yazında çalışanların öğrenim seviyesinin artması ile kariyer arzusunun ve mesleğe yönelik içsel motivasyonlarının daha yüksek olma ihtimali ve bu yüzden de mesleki gelişime daha fazla yatırım yaparak daha yüksek bir iş performansı sergileyebilecekleri ifade edilmektedir (Patel, Govender, Faruk ve Ramgoon, 2006). İnsan sermayesi teorisine göre de öğrenim çalışan verimliliğini artırmada hayati bir önem arz etmektedir (Simister, 2014). Kasika (2015) öğrenim seviyesi yükseldikçe çalışanların talimatlara ve yeni görevleri yürütmeye daha duyarlı hale geldiğini ve teknolojik gelişmelere kolaylıkla uyum sağlayabildiklerini belirtmektedir. Dolayısıyla da öğrenim seviyesi doğrultusunda çalışanın yenilik kabiliyetinin ve iş performansının arttığı söylenebilir. Bu bağlamda, lisansüstü eğitim (yüksek lisans ve doktora) mezunu

öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenlerin iş performansı düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.25'ten anlaşılacağı üzere, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin görev performansı istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte lisans mezunu öğretmenlere nispeten daha yüksektir. Kotur ve Anbazhagan (2014) öğrenim seviyesinin artmasının çalışanların belirli görevleri daha kolay ve etkin bir biçimde yürütebilmelerine imkan tanıdığını belirtmektedir. Bu bağlamda, öğrenimin çalışana sağlamış olduğu bilginin özellikle bilgi gerektiren görevlerde daha iyi performans sergilemesine yardımcı olduğu söylenebilir. Ng ve Feldman'a (2009) göre eğitim çalışanın görevlerini başarılı bir biçimde tamamlamasına katkıda bulunabilecek deklaratif ve prosedürel bilgisini artırarak görev performansını yükseltebilir. Bahsi geçen iki tür bilgi ise çalışanın mesleki yeterliliğini derinleştirmesine yardımcı olabilmektedir. Öğretmenliğin bilgi yoğun bir meslek olması göz önünde bulundurulduğunda aldıkları lisansüstü eğitimin alan bilgisini arttırdığı ve bunun da görev performansına olumlu yansıdığı düşünülebilir. Öte yandan alan yazın incelendiğinde eğitim seviyesi ile görev performansı arasındaki ilişkiye yönelik bulguların eğitim örgütleri bağlamında mevcut araştırma bulguları ile örtüştüğü görülmektedir (Lev ve Koslowsky, 2012; Shen ve diğerleri, 2014). Farklı örneklemeler üzerinde yürütülen araştırma bulguları arasında ise tutarsızlık gözlenmektedir. Görev performansı ve öğrenim seviyesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığına yönelik bulguların yanında (Akbiyık, 2016; Doğan, 2014; Erkoç, 2015; Gündoğan, 2016; Hunthausen, 2000; Şener, 2017); öğrenim seviyesinin görev performansını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilediğine yönelik bulgulardan da söz etmek mümkündür (Ertan, 2018; İbrahimoğlu ve Aydınçelebi, 2013; Kahya, 2009; Kakar, 1998; Ng ve Feldman, 2009).

Tablo 4.26 incelendiğinde ise öğrenim seviyesinin öğretmenlerin bağlamsal performansı ile ilişkisine yönelik bulgular görülmektedir. Buna göre lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri lisans mezunu öğretmenlere nispeten istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Ng ve Feldman (2009) çalışanın almış olduğu eğitimin görev performansının yanında bağlamsal performansa da katkı sunduğunu belirtmektedir. Çünkü eğitim mesleki başarı için gerekli değerlerin

açığa çıkmasına olanak tanıyabilen bir unsurdur. Yetenek ve bilgi daha çok görev performansına katkı sunma potansiyeline sahipken; sorumluluk, çalışma arkadaşlarına yönelik alaka, sosyal ilişkiler ve dürüstlük gibi değerler ise bağlamsal performansa katkı sunabilecek değişkenlerdir. Johnson ve Elder (2002; Akt. Ng ve Feldman, 2009) çalışanların eğitim seviyesi arttıkça özgeci ödüllere (diğerlerine yardım etme vb.) ve sosyal ödüllere (diğerleri ile iyi ilişkiler kurma vb.) daha fazla önem atfettiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin benzer davranış kalıpları sergileyerek bağlamsal performans düzeylerini arttırdıkları düşünülebilir. Diğer bir ifade ile lisansüstü eğitimin öğretmenlerin bağlamsal performanslarına olumlu yansıtılabilecek iş değerlerini geliştirdiği söylenebilir. Almış oldukları lisansüstü eğitim ile birlikte öğretmenlerin örgüt olarak okulun, meslektaşlarının ve öğrencilerin sorunlarına daha duyarlı bir hale gelerek bağlamsal etkinliklerle daha fazla meşgul oldukları ifade edilebilir. Nitekim lisansüstü eğitim öğretmenlere eğitim öğretim ile ilgili sorunları daha iyi analiz etme ve bu sorunlara etkili çözüm önerileri getirme becerisi kazandırma potansiyeline sahiptir. Ayrıca okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora mezunu öğretmenlerden beklentisinin de daha üst düzeyde olduğu değerlendirilebilir. İlgili beklenti doğrultusunda lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha fazla öncelik almaları, sorunlara çözüm önerileri getirmeleri, fikir beyan etmeleri ve sahip oldukları uzmanlık bilgisi ile meslektaşlarına yardımcı olmaları istenebilir. Bahsi geçen unsurların ise lisansüstü mezunu öğretmenlerin bağlamsal performans düzeylerini artırma ihtimalinden söz edilebilir. Alan yazında eğitim örgütleri bağlamında yürütülen araştırma bulgularının mevcut araştırma bulgularından farklılık arz ettiği anlaşılmaktadır. Nitekim mevcut araştırma kapsamında ulaşılabilen bulgular öğretmen bağlamsal performansı ile eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığına işaret etmektedir (Ekinci, 2018; Lev ve Koslowsky, 2012; Shen ve diğerleri, 2014). İlgili tutarsızlık araştırmaların farklı kültürel bağlamlarda ve farklı ölçme araçları ile yürütülmüş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Farklı mesleki örneklemelerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ise mevcut araştırma bulguları ile örtüşen (Aslan, 2012; Aslan ve Yıldırım, 2017; Ertan, 2008; Eryılmaz, Dirik ve Köse, 2015; Ford, 2001; Gündoğan, 2016; Kakar, 2009; Ng ve Feldman, 2009) bulguların yanında farklı bulgulara da rastlanabilmektedir (Akbiyık,

2016; Çetin, 2015; Doğan, 2014; Dirik, Ataç ve Tetik, 2016; Erkoç, 2015; Lee, Yang ve Wan, 2010; Hunthausen, 2000; Kahya, 2009; Şener, 2017).

Tablo 4.26’da sunulan diğer performans boyutu uyumsal performanstır. Bulgular göz önünde bulundurulduğunda lisansüstü eğitimin öğretmenlerin uyumsal performans düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu anlaşılmaktadır. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin uyumsal performans düzeyleri lisans mezunu öğretmenlere nispeten istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Diğer bir ifade ile lisansüstü eğitimin öğretmenlerin fiziksel, kültürel, kişilerarası uyumlarını ve beklenmedik durumların ve mesleki stres/ zorlukların üstesinden gelme becerilerini artırdığı söylenebilir. Alan yazında eğitim seviyesinin artmasının değişen durumları tespit etme yeteneğini geliştirerek çalışanların bilişsel karmaşıklık düzeylerine (bireyin insanlar arasındaki ince farklılıkları ayırt edebilmesine olanak tanıyan ileri düzey zihinsel yapılar) katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (O’Connell, McNeely ve Hall, 2008). İlgili yeteneğin ise öğretmenlerin kişilerarası uyum performansını artırdığı düşünülebilir. Öte yandan Pulakos ve diğerleri (2006) uyumsal performansın bireysel öncülleri arasında deneyime açıklık ve başarı motivasyonunu ifade etmektedir. Deneyime açık çalışanlar yeni çevre ve olaylara karşı duyarlı; açık fikirli ve meraklı; ilgi alanı geniş olarak tanımlanmaktadır. Lisansüstü eğitime yönelen öğretmenlerin de öğrenmeye açık, meraklı ve ilgi alanı geniş oldukları ifade edilebilir. Bu bağlamda, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ifade edilen özellikleri ile nispeten daha yüksek düzeyli bir uyumsal performans sergiledikleri düşünülebilir. Ayrıca deneyime açık öğretmenler yeni durumlara nispeten daha fazla tolerans gösterebilir ve böylesi durumları meraklarını gidermek için bir fırsat olarak değerlendirebilir (Naami, Behzadi, Parisa ve Charkhabi, 2014). Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin uyumsal performans düzeylerini artırdığı düşünülen diğer bir bireysel özellik başarı motivasyonudur. Nitekim başarı motivasyonu yüksek bireyler engellerin üstesinden gelme, sonuç alma ve kendine atanan görevlerde beklentilerin ötesinde uzmanlık sergileme gibi özellikler sergilemektedir (Pulakos ve diğerleri, 2006). Bir taraftan lisansüstü eğitime devam edip bir taraftan da öğretmenlik mesleğini yürüttükleri düşünüldüğünde lisansüstü mezunu öğretmenlerin başarı motivasyonu yüksek bireyler oldukları söylenebilir. Söz konusu özellikleri ile de lisansüstü mezunu öğretmenlerin

lisans mezunu meslektaşları ile karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyli bir uyumsal performans sergilemeleri olağan bir durum olarak değerlendirilebilir. Alan yazın incelendiğinde Dilekçi (2018) tarafından yürütülen araştırma bulgularının mevcut araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. İlgili çalışmada lisansüstü eğitimin beklenmedik durumları yönetme boyutunda lisansüstü mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu; ancak uyumsal performans ölçeği genelinde lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte farklı örneklemelerden elde edilen bulguların ise tutarsızlık sergilediği görülmektedir. Mevcut araştırma bulgularını destekleyen bulgular olduğu gibi (Charbonnier-Voirin ve diğerleri, 2010; Jong ve Ruyter, 2004); eğitim seviyesi ile çalışanların uyumsal performans düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığına yönelik bulgulara da rastlanabilir (Kakar, 1998; O'Connell, McNeely ve Hall, 2008).

Son olarak öğretmen iş performansı ölçeği genelinde bir değerlendirme yapıldığında lisans mezunu ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin performans düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim seviyesi öğretmenlerin iş performansı düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırmamaktadır. Öte yandan, lisansüstü öğrenimin öğretmenlerin iş performansı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuyor olması lisansüstü eğitimlerin etkililiğinin sorgulanması gerekliliğini gündeme getirmektedir. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma bulgularının hem öğretmen örnekleminde (Akiri ve Ugborugbo, 2008; Akyüz, 2013; Çerçi, 2013; Kaya, 2016; Özdemir, 2013; Özkan, 2017; Sürer, 2016) hem de farklı meslek gruplarından elde edilen bulgular ile (Ariss ve Timmins, 1989; Avunduk, 2016; Başaran, 2016; Çerçi, 2013; Güngören, 2017; Karatepe, Uludağ, Meneviş, Hadzimehmedagic ve Baddar, 2006; Khandan, Eyni ve Koohpaei, 2017; Robinson, Porporino ve Simourd, 1997; Savcı, 2012; Shaffril ve Uli, 2010; Şener, 2017; Yılmaz, 2016) örtüştüğü anlaşılmaktadır. Bununla birlikte alan yazında iş performansının eğitim seviyesi ile birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığına yönelik bulgular da mevcuttur (Andrew ve Schwab, 1995; Avunduk, 2016; Beyhan, 2008; Çapkulaç, 2013; Doğan, 2014; Ertan, 2008; Hassan ve

Ogunkoya, 2014; Kakar, 1998; Kasika, 2015; Kotur ve Anbazhagan, 2014; Patel, Govender ve Ramgoon, 2006).

4.1.2.6. Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.27. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu puanlarının medeni durum değişkenine göre incelenmesine yönelik t-testi bulguları

Ölçek	Medeni durum	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p	Anlamli fark
Değişim yorgunluğu	Evli	1524	3,42	,71	1933	-,444	,657	-
	Bekar	411	3,44	,75				

$p < ,05$

Tablo 4.27’de öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığına yönelik t-testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre medeni durum öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($t_{(1933)} = -,444$; $p > ,05$). Öte yandan, aritmetik ortalamalar dikkate alındığında evli öğretmenlerin ($\bar{X}=3,42$) “katılıyorum”; bekar öğretmenlerin ($\bar{X}=3,44$) “katılıyorum” düzeyinde ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Her iki grubun aritmetik ortalamasının birbirine oldukça yakın olduğu; evli ve bekar öğretmenlerin değişim yorgunluğunu “katılıyorum” düzeyinde deneyimledikleri görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin medeni durum değişkeninden etkilenmediği ifade edilebilir.

Evli ve bekar öğretmenlerin özel hayatları göz önünde bulundurulduğunda; evlilerin özel hayatlarında nispeten daha fazla değişiklik deneyimlemiş oldukları söylenebilir. Böylesi bir durum ise evli öğretmenlerin değişime aşinalık geliştirmelerine veya değişimi bekar meslektaşları ile karşılaştırıldığında daha normal bir olgu olarak algılamalarına sebebiyet verebilir. Bu noktadan hareketle evli ve bekar öğretmenlerin değişim yorgunluğunu istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklı düzeylerde deneyimleyebilecekleri öngörülmüştür. Ancak araştırma bulguları ilgili öngöründen farklı yöndedir. Öte yandan alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma bulguları ile benzerlik olduğu anlaşılmaktadır. Brown (2016) hemşirelerin medeni durumu ile

değişim yorgunluğu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirlemiştir. Benzer biçimde farklı kavramlar olmakla birlikte Şentürk (2007) ve Çako (2012) öğretmenlerin değişime direnç ve değişime açıklık düzeylerinin medeni hal değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirlemiştir. Bahsi geçen bulgulardan yola çıkarak çalışanların medeni durumlarının değişim olgusuna yönelik geliştirdikleri tepkilerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı düşünülebilir.

Tablo 4.28. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre incelenmesine yönelik t-testi bulguları

Ölçek / Boyut	Medeni durum	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	Anlamlı Fark
Eğitim politikalarına yönelim	Evli	1524	2,99	,85	1933	-,922	,357	-
	Bekar	411	3,03	,85				
Mesleki moral yitimi	Evli	1524	2,96	,87	1933	,327	,744	-
	Bekar	411	2,95	,93				
Ölçek geneli	Evli	1524	2,99	,75	1933	,796	,426	-
	Bekar	411	2,95	,76				

*p < ,05

Tablo 4.28’de öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ölçeğinden aldıkları puanların medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik t-testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre medeni durum değişkeni öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ölçeği genelinde ($t_{(1933)} = 796$; $p > ,05$), eğitim politikalarına yönelim ($t_{(1933)} = -,922$; $p > ,05$) ve mesleki moral yitimi boyutlarında ($t_{(1933)} = ,327$; $p > ,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bu bağlamda evli ve bekar öğretmenlerin moral yitimi ölçeği geneli ve boyutlarında benzer düzeyde algıya sahip oldukları söylenebilir. Öte yandan betimsel istatistikler incelendiğinde; eğitim politikalarına yönelim boyutunda evli öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=2,99$) “kararsızım”, bekar öğretmenlerin ($\bar{x}=3,03$)”kararsızım”; mesleki moral yitimi boyutunda evli öğretmenlerin ($\bar{x}=2,96$) “kararsızım”, bekar öğretmenlerin ($\bar{x}=2,95$) “kararsızım”; eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ölçeği genelinde ise evli öğretmenlerin ($\bar{x}=2,99$) “kararsızım”, bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ise ($\bar{x}=2,95$) “kararsızım” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle bekar öğretmenlerin eğitim politikalarına yönelim boyutunda daha olumlu bir algıya

sahip oldukları ve ölçek geneli değerlendirildiğinde ise nispeten daha düşük düzeyli bir moral yitimi deneyimledikleri ifade edilebilir. Bununla birlikte ölçek genelinde evli öğretmenler nispeten daha yüksek ve eğitim politikalarına yönelim boyutunda ise daha düşük bir ortalamaya sahiptir. Bu bağlamda özellikle özlük hakları açısından, evli öğretmenlerin daha yüksek beklentiler taşıdıkları düşünülebilir. Örneğin, çocuk sahibi öğretmenler doğum izni, süt izni, çocuk yardımı vb. konularda daha yüksek beklentilere sahip olabilir. Aile yaşantısının beraberinde getirdiği ekstra maddi yük maaşlar ve çalışma koşulları husunda evli öğretmenlerin beklentilerini farklılaştırıyor olabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte evli öğretmenlerin moral yitimi düzeylerinin daha yüksek olması olağan bir durum olarak karşılanabilir. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma kapsamında öğretmen moral yitimini medeni durum açısından ele alan bir araştırmaya ulaşılamamış; bu yüzden araştırma bulguları alan yazın temelinde tartışılmamıştır.

Tablo 4.29. Görev ve bağlamsal performans puanlarının medeni hal değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U bulguları

Boyut / Ölçek	Medeni durum	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Görev performansı	Evli	1524	962,43	1466747	304697	,398
	Bekar	411	988,64	406333		
Bağlamsal performans	Evli	1524	976,30	1487880	300534	,208
	Bekar	411	937,23	385200		

* p < ,05

Tablo 4.30. Öğretmen iş performansı ölçeği ve uyumsal performans boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre incelenmesine yönelik t testi bulguları

Boyut / Ölçek	Medeni durum	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Uyumsal performans	Evli	1524	4,31	,47	1933	1,748	,081
	Bekar	411	4,26	,46			
Ölçek geneli	Evli	1524	4,32	,39		,807	,420
	Bekar	411	4,31	,38			

* p < ,05

Tablo 4.29 ve 4.30'da öğretmen iş performansı ölçeği geneli ve boyutlarından elde edilen puanların medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular sunulmaktadır. Tablolarda sunulan bulgulardan öğretmenlerin görev performansı (U=304697; p>,05), bağlamsal performans (U=300534; p>,05), uyumsal performans boyutunda ($t_{(1933)}=-1,748$; p>,05)

ve ölçek genelinde ($t_{(1933)}=,807$; $p>,05$) puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak evli ve bekar öğretmenlerin öğretmen iş performansı ölçeği genelinde ve boyutlarında benzer düzeyde performans sergiledikleri söylenebilir. Bununla birlikte görev performansı boyutunda bekar öğretmenlerin sıra ortalaması (S.O=988,64) iken evli öğretmenlerin (S.O=962,43) düzeyindedir. Diğer bir ifade ile istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte bekar öğretmenlerin görev performansı boyutunda evli öğretmenlerden daha yüksek düzeyli bir performans sergiledikleri söylenebilir. Bağlamsal performans boyutunda ise evli öğretmenlerin sıra ortalaması (S.O=976,30) bekar öğretmenlerin (S.O=937,23); uyumsal performans boyutunda evli öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=4,31$) “her zaman” bekar öğretmenlerin ($\bar{x}=4,26$) “her zaman”; öğretmen iş performansı ölçeği genelinde evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=4,32$) “her zaman” bekar öğretmenlerin ($\bar{x}=4,31$) “her zaman” düzeyindedir. Bu bulgulardan yola çıkarak istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte bağlamsal performans, uyumsal performans ve öğretmen iş performansı ölçeği genelinde evli öğretmenlerin bekar öğretmenler ile karşılaştırıldığında nispeten daha üst düzey bir performans sergiledikleri ifade edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde evlilik kurumunun çalışan performansına etkisine yönelik iki farklı bakış açısından söz edilebilir. Birinci bakış açısına göre çalışanın ailesinin geçimini sağlama arzusu özellikle içsel motivasyonun olmadığı durumda iş performansını artıran önemli bir motivasyon kaynağı olarak ifade edilebilir. Monoton işler dahi ailenin geçimini sağlamak gibi önemli değerleri ifade eden bir araca dönüştürüldüğünde çalışan için yeni bir anlam kazanabilir. “Aile motivasyonu” olarak nitelendirilebilecek bu durum çalışanın enerjisini dolayısıyla da iş performansını artırmaktadır (Menges, Tussing, Wihler ve Grant, 2017). Diğer görüş ise iş-aile çatışmasının çalışanın performansını olumsuz yönde etkileyebileceği yönündedir (Patel, Govender, Faruk ve Ramgoon, 2006). Nitekim alan yazında çalışanların aile işlevleri ile performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğuna yönelik bulgular mevcuttur (Çimen, 2015). Bu bağlamda, medeni durum değişkeninin öğretmenlerin iş performansında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturabileceği öngörülmüştür. Ancak Tablo 4.29 ve 4.30’dan anlaşılacağı üzere, elde edilen bulgular ilgili öngörü

desteklememektedir. Tablolardan medeni durum değişkeninin öğretmenlerin iş performansında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.29’da öncelikle görev performansı boyutuna ilişkin bulgular sunulmaktadır. Performans modelleri göz önünde bulundurulduğunda bilişsel yeteneğin daha çok görev performansını yaşam öyküsel ve kişilik ile ilgili özelliklerin ise bağlamsal ve uyumsal performansı yordadığı anlaşılmaktadır (Allworth ve Hesketh, 1999; Motowidlo ve diğerleri, 1997). Medeni durumun yaşam öyküsel bir değişken olduğu düşünüldüğünde görev performansı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaması elde edilen bulgunun performans modelleri ile bu yönüyle örtüştüğü şeklinde yorumlanabilir. Ancak, evli öğretmenlerin nispeten daha düşük düzeyde bir görev performansı sergiliyor olmaları iş-aile çatışmasının olumsuz bir etkisi olarak değerlendirilebilir. Alan yazında öğretmen görev performansını medeni durum değişkeni açısından ele alan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte farklı mesleki örneklerde yürütülen araştırma bulgularının tutarsızlık arz ettiği anlaşılmaktadır. Medeni durumun görev performansı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğuna yönelik bulgulardan söz edilebileceği gibi (Ertan, 2008; İbrahimoglu ve Aydınçelebi, 2013); medeni durumun görev performansında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığına yönelik bulgular da mevcuttur (Doğan, 2014; Gündoğan, 2016; Şener, 2017; Ugwu ve Ugwu, 2017).

Tablo 4.29’da sunulan ikinci performans boyutu bağlamsal performanstır. Ölçek geneli ve diğer performans boyutlarında olduğu gibi medeni durum bağlamsal performans boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bununla birlikte, evli öğretmenlerin bağlamsal performans düzeylerinin bekar öğretmenlere nispeten daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bağlamsal performans boyutunda yer alan ifadeler göz önünde bulundurulduğunda, paydaşlarla (meslektaş, öğrenci, veli) ilişkilere ve örgüt olarak okulun sorunlarına yönelik ifadelerin yoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır. Bu noktadan hareketle, evlilik kurumunun öğretmenlerin kişilerarası ilişki becerilerini arttırdığı düşünülebilir. Öte yandan, evli öğretmenlerin bekar meslektaşları ile karşılaştırıldığında kişisel hayatlarında belirli ölçüde düzeni sağlamış ve bu düzeni devam ettirme eğiliminde olduğu söylenebilir. Söz konusu eğilim

ise aynı okulda uzun vadede çalışma gibi bir düşünceyi beraberinde getirerek evli öğretmenlerin okula ve paydaşlara yönelik aidiyet duygusunu artırıyor olabilir. Gelişen aidiyet duygusu ise evli öğretmenlerin bağlamsal performanslarına olumlu yansıyan bir unsur olarak değerlendirilebilir. Alan yazın incelendiğinde, bağlamsal performans ve medeni durum arasındaki ilişkiye yönelik bulguların tutarsızlık sergilediği anlaşılmaktadır. Bağlamsal performans ile medeni durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğuna yönelik bulgulardan söz edilebileceği gibi (Aslan, 2012; Aslan ve Yıldırım, 2017; Ertan, 2008; Lee, Yang ve Wan, 2010; Şener, 2017); evli ve bekar çalışanların bağlamsal performanslarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığına dair bulgular da mevcuttur (Çetin, 2015; Doğan, 2014; Gündoğan, 2016; Ugwu ve Ugwu, 2017).

Tablo 4.30'da ise uyumsal performansa ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre medeni durum öğretmenlerin uyumsal performanslarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Ancak aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda evli öğretmenlerin bekar meslektaşları ile karşılaştırıldığında uyumsal performans düzeylerinin nispeten daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Nitekim evliliğin bireyin özel yaşantısında meydana getirdiği değişiklikler ve evlilik kurumunun özünde bir başka birey ile uyum içerisinde hayatını devam ettirme yeteneği olduğu düşünüldüğünde evli öğretmenlerin bekar meslektaşlarından daha yüksek düzeyde bir uyum performansı sergilemeleri olağan bir durum olarak nitelendirilebilir. Diğer bir ifade ile evli öğretmenlerin özel hayatlarında kazandıkları uyum deneyimini mesleki bağlama transfer ettikleri söylenebilir. Dilekçi (2018) evli öğretmenlerin beklenmedik durumları yönetme boyutunda ve algılanan uyumsal performans ölçeği genelinde bekar meslektaşlarına nispeten istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha üst düzey performans sergiledikleri bulgusunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda mevcut araştırmanın alan yazın ile kısmen örtüştüğü ifade edilebilir.

Son olarak öğretmen iş performansı ölçeği genelinde bir değerlendirme yapıldığında evli ve bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının oldukça yakın olduğu görülmektedir. Söz konusu bulgu evli ve bekar öğretmenlerin benzer düzeyde iş performansı sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında öğretmen iş

performansına yönelik benzer bulgular olmakla birlikte (Çerçi, 2013; Kaya, 2016; Koç ve diğerleri, 2009; Özdemir, 2017); medeni durum ile öğretmen iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye işaret eden bulgulardan da söz edilebilir (Akiri ve Ugborugbo, 2008; Gede ve Lawanson, 2011; Hanif, 2004; Menges, Tussing, Wihler ve Grant, 2017; Oselumese, Blessing ve Vinnela, 2016). Benzer biçimde farklı meslek grupları üzerinde yürütülen araştırma bulguları da tutarsızlık sergilemektedir (Argon, Sezgin-Nartgün ve Göksoy, 2013; Avunduk, 2016; Çapkulaç, 2013; Doğan, 2014; Ertan, 2008; Erkoç, 2015; Güngören, 2017; Hassan ve Ogunkoya, 2014; Khandan, Eyni ve Koohpaei, 2017; Padmanabhan ve Magesh, 2016; Ryu ve Kol, 2002; Şener, 2017; Yılmaz, 2016; Yılmaz ve Yıldırım, 2018).

4.1.2.7. Mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.31. Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının mezuniyet değişkenine göre ANOVA testi bulguları

Ölçek	Fakülte	n	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı fark	Etki büyüklüğü
Değişim yorgunluğu	(1) Eğitim Fak.	1335	3,47	,72				
	(2) Fen-Ed. Fak.	327	3,32	,72	8,154	,000*	(1-2) (1-3)	,0914
	(3) Diğer Fak.	273	3,32	,68				

*p < ,05

Tablo 4.31’de öğretmenlerin değişim yorgunluğu ölçeği puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığına yönelik ANOVA testi bulguları sunulmaktadır. Buna göre mezun olunan fakülte değişim yorgunluğu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($F_{(2,1932)}= 8,154$; $p < ,05$). Söz konusu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yürütülen Scheffe testi sonucuna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=3,47$) “katılıyorum” değişim yorgunluğu düzeyleri fen-edebiyat fakültesi ($\bar{x}=3,32$) “kararsızım” ve diğer fakültelerden ($\bar{x}=3,32$) “kararsızım” mezun olan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Diğer bir ifade ile fen-edebiyat fakülteleri ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinin benzerlik gösterdiği; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ise değişimden daha fazla

yoruldukları söylenebilir. Mezun olunan fakülte değişkeni açısından değişim yorgunluğu puanlarındaki varyansın ne ölçüde farklı fakültelerden mezun olma durumu ile açıklanabileceğini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Buna göre mezun olunan fakültenin değişim yorgunluğu puanlarındaki varyansa etkisi “çok küçük” etki büyüklüğü düzeyindedir.

Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun öğretmenler ile karşılaştırıldığında daha yoğun bir mesleki eğitimden geçtikleri ifade edilebilir. Bu bağlamda eğitim sisteminde meydana gelen herhangi bir değişiklik eğitim fakültesi mezunu öğretmenler için fakültede edinilen mevcut mesleki bilginin veya uygulamanın güncellenmesi anlamına gelebilir. Öte yandan diğer fakültelerden mezun öğretmenler ise aynı düzeyde yoğun bir mesleki hazırlık geçmişine sahip olmadığı için meydana gelen değişiklikler nispeten daha düşük düzeyde bir yorgunluğa sebep olabilir. Alan yazın incelendiğinde ise değişim yorgunluğu olgusunu mezun olunan fakülte değişkeni açısından ele alan bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda değişim yorgunluğuna ilişkin bulgular alan yazın temelinde tartışılmamıştır.

Leuschke (2017) alan yazında demografik değişkenler ile değişim yorgunluğu ilişkisinin yeterince irdelenmediğini ve bu hususta tam bir konsensus oluşmadığını belirtmektedir. Mevcut araştırma bulguları dikkate alındığında, alan yazın ile örtüşen ve çakışan bir takım bulguların varlığı göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, demografik değişkenler açısından araştırmanın alan yazına olan katkısı dikkate değerdir. Ulusal alan yazın açısından, oldukça yeni bir kavram olan değişim yorgunluğu önemli bir araştırma alanı olarak orijinalliğini korumaktadır. Bu bağlamda, özellikle son dönemde sık değişikliklere maruz kalan eğitim sisteminin bu yönüyle daha fazla irdelenmesi ve mevcut bulgular ile karşılaştırmalar yapılmasının gerekliliği ifade edilebilir.

Tablo 4.32. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi ölçeği puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre ANOVA testi bulguları

Ölçek	Yerleşim yeri	n	\bar{x}	Ss	F	p	Anlamlı fark	Etki büyüklüğü
Eğitim politikalarına yönelim	(1) Eğitim Fak.	1335	2,98	,85	1,965	,140	-	-
	(2) Fen-Ed. Fak.	327	3,03	,86				
	(3) Diğer Fak.	273	3,08	,83				
Mesleki moral yitimi	(1) Eğitim Fak.	1335	3,01	,89	7,117	,001*	(1-2)	,085
	(2) Fen-Ed. Fak.	327	2,83	,87				
	(3) Diğer Fak.	273	2,87	,86				
Ölçek geneli	(1) Eğitim Fak.	1335	3,01	,75	4,398	,012*	(1-2) (1-3)	,067
	(2) Fen-Ed. Fak.	327	2,91	,76				
	(3) Diğer Fak.	273	2,90	,73				

*p < ,05

Tablo 4.32’de moral yitimi ölçeği genelinde ve boyutlarında mezun olunan fakülte değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına dair ANOVA testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde mezun olunan fakülte değişkeninin eğitim politikalarına yönelim boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı ($F_{(2,1932)}= 1,965$; $p > ,05$) anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, mesleki moral yitimi boyutu ($F_{(2,1932)}= 7,117$; $p < ,05$) ve moral yitimi ölçeği genelinde ($F_{(2,1932)}= 4,398$; $p < ,05$) mezun olunan fakültenin istatistiksel olarak anlamlı bir farka yol açtığı görülmektedir. Söz konusu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yürütülen Scheffe testi sonucuna göre; mesleki moral yitimi boyutunda eğitim fakültesi mezunu ile fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin; ölçek genelinde ise fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin puanları birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Mesleki moral yitimi boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=3,01$) “kararsızım”; fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ise ($\bar{x}=2,83$) “karasızım” düzeyinde aritmetik ortalamaya sahip olması eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyli bir mesleki moral yitimi deneyimlediklerine işaret etmektedir. Ölçek genelinde ise; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,01$) “kararsızım”; diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin ($\bar{x}=2,90$) “kararsızım” ve fen edebiyat fakültesinden mezun öğretmenlerin ($\bar{x}=2,91$) “kararsızım” düzeyindedir. Diğer bir ifade ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler diğer fakülte mezunu öğretmenler ile karşılaştırıldığında

istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek düzeyli bir moral yitimi deneyimlemektedir. Hesaplanan etki büyüklüklerinin ise “çok küçük etki” düzeyinde olması mezun olunan fakülte değişkeninin moral yitimi ölçeği puanlarındaki varyansa etkisinin oldukça düşük olduğuna işaret etmektedir.

Mevcut çalışmada mesleki moral yitimi ve moral yitimi ölçeği genelinde eğitim fakültesi mezunu ve eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular eğitim fakültesi mezunlarının mesleki anlamda beklentilerinin diğer fakülte mezunlarına göre farklılaştığını işaret eder niteliktedir. Eğitim fakültesi mezunlarının eğitim politikalarına yönelik farkındalıklarının, eğitim politikalarından ve mesleki koşullar anlamında beklentilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu düşünülebilir. Fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olanlar için öğretmenlik kariyerinin birinci öncelik olmadığı göz önünde bulundurulursa, bu iki grubun öğretmen olarak atanmış olmaları ve bu mesleği icra ediyor olmaları kariyer anlamında bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Böylesi bir durum ise bu iki grubun mesleki anlamda beklentilerinin belirli bir ölçüde daha düşük olmasının ve yürütülen eğitim politikalarından beklentilerinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenler kadar yüksek olmamasının bir nedeni olarak gösterilebilir. Öte yandan, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin almış oldukları eğitimin onları zihinsel ve psikolojik olarak mesleğe hazırlamak amacıyla öğretmenlik mesleğini ve koşullarını bir anlamda idealize etmesi ancak gerçek hayatta durumun farklı olması elde edilen bulguda etkili olabilir. Nitekim, TEDMEM (2014) tarafından yayımlanan rapor benzer bir durumu işaret etmektedir. Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleğinin değerlendirildiği raporda fen-edebiyat ve eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olan öğretmenlerin mesleğe yönelik algılarının daha olumlu olduğu belirtilmektedir. Santoro (2018a) öğretmenlik mesleğini manevi amaçları daha ön planda tutarak veya güçlü bir mesleki etik anlayışı ile yürüten öğretmenlerin mesleği işlevsel bir yaklaşımla yürütenlere nazaran moral yitimine daha meyilli olduklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin meslek öncesi almış oldukları eğitimin etkisi göz önünde bulundurulduğunda ve öğretmenlik mesleğini daha bilinçli ve isteyerek tercih ettikleri varsayıldığında manevi önceliklerinin diğer fakültelerden mezun meslektaşlarına oranla daha baskın olduğu ifade edilebilir. Bu durum ise eğitim fakültesi mezunu öğretmenleri moral yitimine

daha yatkın hale getiren bir unsur olarak değerlendirilebilir. Ateş (2012) öğretmenlikte meslek ahlakı ve mesleki değerler üzerine yürütmüş çalışmada benzer bir durumu vurgulamış; eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun öğretmenlerin bu noktada beklentileri karşılamada yetersiz kaldığı yönünde bir çıkarım yapmıştır. Tanrıöğen (2003) ise yürütmüş olduğu çalışmada eğitim fakültesi mezunu ve eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin moral düzeylerini karşılaştırmış ve arada istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını belirlemiştir. Bu bağlamda, mevcut araştırma bulgularının alan yazın ile örtüşmediği söylenebilir. Öte yandan ilgili çalışmanın yürütülmüş olduğu zaman sözü edilen tutarsızlığın nedeni olarak gösterilebilir.

Moral yitimi kavramının ulusal ve uluslararası alan yazın açısından değerlendirildiğinde henüz yeni bir kavram olması kişisel değişkenler ile ilişkisinin daha fazla irdelenmesi gerektiğinin bir göstergesidir. Daha tutarlı bulgulara erişilebilmesi ancak kavramın farklı örneklemeler üzerinde çalışılması ile mümkün olacaktır. Bu bağlamda, mevcut çalışmada eğitim politikaları bağlamında moral yitimi birçok kişisel değişken ile ilişkilendirilerek hem alan yazına bu yönüyle katkı sunulması hem de ileride yapılacak çalışmalara ışık tutması hedeflenmiştir.

Tablo 4.33. Öğretmenlerin iş performansı puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre incelenmesine yönelik ANOVA testi bulguları

Boyut / Ölçek	Kıdem	n	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı fark
Bağlamsal performans	(1) Eğitim fak.	1335	3,98	,62	,902	,406	-
	(2) Fen-Ed. fak.	327	3,94	,69			
	(3) Diğer fak.	273	3,94	,57			
Uyumsal performans	(1) Eğitim fak.	1335	4,30	,45	,124	,884	-
	(2) Fen-Ed. fak.	327	4,31	,48			
	(3) Diğer fak.	273	4,29	,50			
Ölçek geneli	(1) Eğitim fak.	1335	4,32	,38	,236	,790	-
	(2) Fen-Ed. fak.	327	4,31	,39			
	(3) Diğer fak.	273	4,31	,41			

* p < ,05

Tablo 4.34. Görev performansı puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi bulguları

Boyut / Ölçek	Kıdem	n	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı fark
Görev performansı	(1) Eğitim fak.	1335	971,36	2	,37	,830	-
	(2) Fen-Ed. fak.	327	950,83				
	(3) Diğer fak.	273	972,12				

* p < ,05

Tablo 4.33 ve 4.34'te öğretmenlerin iş performansı ve boyutlarına yönelik puanlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre görev performansı boyutunda ($H_{(2)} = ,37; p > ,05$), bağlamsal performans boyutunda ($F_{(2,1932)} = ,902; p > ,05$), uyumsal performans boyutunda ($F_{(2,1932)} = ,124; p > ,05$) ve öğretmen iş performansı ölçeği genelinde ($F_{(2,1932)} = ,236; p > ,05$) mezun olunan fakülte istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Görev performansı boyutunda sıra ortalamalarının, diğer boyutlarda ve ölçek genelinde ise aritmetik ortalamaların her üç grup için de birbirine oldukça yakın değerler olduğu görülmektedir. Söz konusu bulgular mezun oldukları fakülteden bağımsız olarak öğretmenlerin benzer düzeylerde performans sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin aldıkları pedagojik formasyon eğitimi ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile mesleki anlamda benzer düzeyde performans sergileyebildikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin meslek öncesinde almış oldukları eğitimin üretkenliklerine yansımaları uzun zamandır önemli bir tartışma konusudur (Alhamisi, 2011; Boyd, Grossman, Lankford, Loeb ve Wyckoff, 2006; Darling-Hammond, Berry ve Thoreson, 2001; Goldhaber ve Brewer, 2000; Guyton, Fox ve Sisk, 1991; Hawk ve Schmidt, 1989; Mueller, 2012). Alternatif sertifikasyon süreci sonucunda öğretmenlik mesleğine atama yapılmasının özellikle ihtiyaç duyulan branşlarda öğretmen açığını gidermeye yardımcı olmak gibi bir avantajı barındırmakla birlikte öğretim metotları, öğrenme stratejileri ve çocuk gelişimi gibi konularda yeterli eğitimden yoksun bireylerin öğretmenlik mesleğine atanmasının öğrenci başarısını olumsuz etkileyebileceği ifade edilmektedir (Mueller, 2012). Bu bağlamda mezuniyet değişkeninin öğretmen iş performansı ölçeği genelinde ve boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Özellikle eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin daha yoğun bir pedagojik eğitimden ve psikolojik olarak öğretmenlik mesleğine nispeten daha yoğun bir hazırlık sürecinden geçmiş olmaları iş performanslarını artırabilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir. Ancak tablolardan anlaşılacağı üzere, eğitim fakültesi mezunu olma öğretmenlerin iş performansı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu durum özellikle görev performansı boyutu açısından

değerlendirildiğinde eğitim fakültelerinin etkililiği noktasında soru işaretlerini gündeme getirmektedir. Öte yandan, fen edebiyat fakülteleri veya diğer fakülte mezunlarının ise daha yoğun bir alan bilgisine sahip olma ihtimalleri performanslarına olumlu yansıyabilecek bir durum olarak göz önünde bulundurulabilir. Ancak elde edilen bulgular farklı fakültelerden mezun olan öğretmenlerin iş performansı düzeylerinin bir birine oldukça yakın düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Mevcut araştırma bulgularının alan yazın ile de örtüştüğü anlaşılmaktadır (Alhamisi, 2011; Arthi ve Sumathi, 2016; Guyton, Fox ve Sisk, 1991; Hawk ve Schmidt, 1989; Inayatullah ve Jehangir, 2012; Mueller, 2012). Öte taraftan daha yoğun bir mesleki eğitim sürecinden geçen öğretmenlerin performans düzeylerinin de daha yüksek olduğu yönünde bulgular da göze çarpmaktadır (Darling-Hammond, Berry ve Thoreson, 2001; Goldhaber ve Brewer, 2000). Mueller (2012) tarafından yürütülen araştırmada da okul müdürlerinin değerlendirmesi sonucunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi ve öğretimin planlanması gibi performans göstergeleri açısından daha etkili oldukları ortaya konmuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine yöneliktir. Bu bağlamda değişkenler arasındaki olası ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analiz neticesinde değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik bulgular Tablo 4.28'de sunulmaktadır.

Tablo 4.35. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler

Boyut / Ölçek	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Görev performansı	1							
2. Bağlamsal performans	,563**	1						
3. Uyumsal performans	,651**	,570**	1					
4. Öğretmen iş performansı	,867**	,831**	,866**	1				
5. Mesleki moral yitimi	-,127**	-,068**	-,204**	-,156**	1			
6. Eğitim politikalarına yönelim	,134**	,146**	,195**	,185**	-,489**	1		
7. Moral yitimi	-,151**	-,133**	-,228**	-,200**	,787**	-,923**	1	
8. Değişim yorgunluğu	-,100**	-,190**	-,190**	-,138**	,588**	-,435**	,567**	1

** p < .01

Tablo 4.35 incelendiğinde, öğretmenlerin görev performansı ile bağlamsal performans ($r = ,563$; $p < ,01$) ve uyumsal performans ($r = ,651$; $p < ,01$) düzeyleri arasında orta; öğretmen iş performansı ölçeği geneli arasında ($r = ,867$; $p < ,01$) yüksek; eğitim politikalarına yönelim boyutu ($r = ,134$; $p < ,01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; mesleki moral yitimi ($r = -,127$; $p < ,01$), moral yitimi ölçeği geneli ($r = -,151$; $p < ,01$) ve değişim yorgunluğu arasında ($r = -,100$; $p < ,01$) düşük düzeyde negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Bağlamsal performans boyutu ile uyumsal performans arasında ($r = ,570$; $p < ,01$) orta; öğretmen iş performansı ölçeği geneli ($r = ,831$; $p < ,01$) arasında yüksek; eğitim politikalarına yönelim boyutu arasında ($r = ,146$; $p < ,01$) düşük düzeyde pozitif yönlü; mesleki moral yitimi ($r = -,068$; $p < ,01$), moral yitimi ($r = -,151$; $p < ,01$) ve değişim yorgunluğu ($r = -,064$; $p < ,01$) arasında düşük düzeyde negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Uyumsal performans boyutu ile öğretmen iş performansı ölçeği geneli arasında ($r = ,866$; $p < ,01$) yüksek ve eğitim politikalarına yönelim boyutu arasında ($r = ,195$; $p < ,01$) düşük düzeyde pozitif yönlü; uyumsal performans boyutu ile mesleki moral yitimi boyutu arasında ($r = -,204$; $p < ,01$) ve moral yitimi ölçeği geneli arasında ($r = -,228$; $p < ,01$) negatif yönlü orta; değişim yorgunluğu arasında ($r = -,190$; $p < ,01$) düşük düzeyde negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen iş performansı ölçeği geneli ile mesleki moral yitimi boyutu arasında ($r = -,156$; $p < ,01$), moral yitimi ölçeği geneli arasında ($r = -,200$; $p < ,01$) ve değişim yorgunluğu arasında ($r = -,138$; $p < ,01$) orta düzeyde negatif yönlü; eğitim politikalarına yönelim boyutu arasında ($r = ,185$; $p < ,01$) orta düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Mesleki moral yitimi boyutu ile eğitim politikalarına yönelim boyutu arasında ($r = -,489$; $p < ,01$) orta düzeyde negatif yönlü; moral yitimi ölçeği geneli arasında ($r = ,787$; $p < ,01$) yüksek ve değişim yorgunluğu arasında ($r = ,588$; $p < ,01$) orta düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğu anlaşılmaktadır. Eğitim politikalarına yönelim boyut ile moral yitimi ölçeği geneli arasında ($r = -,923$; $p < ,01$) yüksek ve değişim yorgunluğu arasında ($r = -,435$; $p < ,01$) orta düzeyde negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Moral yitimi ölçeği geneli ile değişim yorgunluğu arasında ($r = ,567$; $p < ,01$) orta düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eğitim politikalarına yönelimleri arttıkça iş performansı (görev, bağlam ve uyumsal) düzeylerinin de yükseldiği; eğitim politikalarına yönelimleri düştükçe iş performansı (görev, bağlamsal ve uyumsal) düzeylerinin de düştüğü ifade edilebilir. Öte yandan, mesleki moral yitimi ve eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi düzeyi yükseldikçe iş performansı (görev, bağlamsal ve uyumsal) düzeyinin düştüğü; mesleki moral yitimi düzeyi ve eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi düzeyi düştükçe iş performansı (görev, bağlamsal ve uyumsal) düzeyinin yükseldiği söylenebilir. Benzer biçimde değişim yorgunluğu düzeyi yükseldikçe öğretmen iş performansı (görev, bağlamsal ve uyumsal) düzeyinin düştüğü; değişim yorgunluğu düzeyi düştükçe öğretmen iş performansı (görev, bağlamsal ve uyumsal) düzeyinin yükseldiği değerlendirilebilir. Son olarak değişim yorgunluğu düzeyi yükseldikçe mesleki moral yitimi ve eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi düzeyinin de yükseldiği; değişim yorgunluğu düzeyi düştükçe mesleki moral yitimi ve eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi düzeyinin de düştüğü ifade edilebilir. Değişim yorgunluğu düzeyi yükseldikçe eğitim politikalarına yönelim ve öğretmen iş performansı (görev, bağlamsal ve uyumsal) düzeyi düşmekte; değişim yorgunluğu düzeyi düştükçe eğitim politikalarına yönelim ve öğretmen iş performansı (görev, bağlamsal ve uyumsal) düzeyi yükselmekte denebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmenlerin değişim yorgunluğu ve eğitim politikaları bağlamında moral yitimi düzeylerinin iş performanslarını; değişim yorgunluğu düzeylerinin ise eğitim politikaları bağlamında moral yitimini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığı şeklinde. Bu bağlamda basit regresyon analizi yürütülmüş ve analizler neticesinde elde edilen bulgular aşağıda tablolarda sunulmuştur. Analizlere geçmeden önce değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusallığı ve dağılımın normalliği sınanmıştır (Bkz. EK-9). Söz konusu analizlere yönelik grafikler ekte sunulmuştur.

Tablo 4.36. Değişim yorgunluğu düzeyinin ve eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitiminin öğretmen iş performansına etkisine yönelik basit doğrusal regresyon analizi bulguları

Değişken	Standart		B	t	p	R	R ²	F	F Anlamlılık
	B	Hata _B							
Sabit	4,581	,043	-	106,555	,000				
DY	-,075	,012	-,138	-6,113	,000	,138	,019	37,367	,000**
Sabit	4,364	,036	-	129,643	,000				
EPB-ÖMYÖ	-,104	,012	-,200	-8,953	,000	,200	,040	80,154	,000**

** p < ,01

Tablo 4.36’da sunulan basit doğrusal regresyon analizi bulguları incelendiğinde değişim yorgunluğunun $R = ,13$; $R^2 = ,02$; $F(1,1933) = 37,36$, $p < ,01$ ve eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitiminin $R = ,20$; $R^2 = ,040$; $F(1,1933) = 80,15$, $p < ,01$ öğretmen iş performansını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı anlaşılmaktadır. Değişim yorgunluğu öğretmen iş performansına ilişkin varyansın yaklaşık olarak %2’sini; eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ise %4’ünü açıklamaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte, her iki değişkenin de öğretmen iş performansını açıklama düzeylerinin oldukça düşük olduğu ifade edilebilir. Ancak, iş performansına ilişkin modellerden de anlaşılacağı üzere çalışan performansı bireysel, örgütsel ve çevresel birçok farklı değişkenden etkilenebilmektedir. Bu bağlamda, yukarıda sunulan regresyon analizlerinde örgütsel ortamla ilgili sadece tek bir değişkenin ele alınmış olması açıklanan varyansın düşük olmasında etkili bir unsur olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, açıklanan varyansın düşük olması oluşturulan regresyon modelinin başarısızlığından değil; veri seti ile modelin uyumsuzluğundan da kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir ifade ile, yukarıda oluşturulan regresyon modelleri farklı bir veri seti ile test edildiğinde elde edilen bulgular değişebilir. Alan yazın incelendiğinde eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve değişim yorgunluğu değişkenlerinin iş performansında etkili değişkenler oldukları değerlendirilmektedir (Anastasiou ve Papakonstantinou, 2014; Brown, 2016; Gudu, 2017; Mohamad ve Jais, 2016; Stansaker ve diğerleri, 2002; Weeks, Roberts, Chonko ve Jones, 2004). Diğer bir ifade ile mevcut araştırma bulgularının kısmen alan yazın ile örtüştüğü ifade edilebilir.

Tablo 4.37. Değişim yorgunluğu puanlarının eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi düzeyine etkisine yönelik basit doğrusal regresyon analizi bulguları

Değişken	Standart		B	t	p	R	R ²	F	F Anlamlılık
	B	Hata _B							
Sabit	,952	,069	-	13,874	,000				
Değişim yorgunluğu	,593	,020	,56	30,264	,000	,56	,321	915,412	,000**

** p < ,01

Tablo 4.37’de sunulan regresyon analizi bulguları incelendiğinde değişim yorgunluğu puanlarının eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimi düzeyini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı anlaşılmaktadır, $R=,567$, $R^2=,321$, $F(1,1933)=915,412$, $p<,01$. Bu bağlamda eğitim politikaları bağlamında moral yitimine ilişkin varyansın yaklaşık %32’sinin değişim yorgunluğu ile açıklandığı söylenebilir. Eğitim politikalarını mesleki anlamda manevi ödüllere erişimde bir engel olarak algıladıklarında öğretmenler moral yitimi deneyimleyebilmekte; ilgili politikalar çok hızlı değiştiğinde ise öğretmen hem fikir olsa dahi politikaları hayata geçirme noktasında zorluk yaşayabilmektedir. Nitekim eğitim sisteminde gerçekleşen her değişiklik öğretmen için ekstra bir yük niteliği taşımakta hem öğretmenin görev performansını hem de uyumsal performansını etkileme potansiyeli taşımaktadır. Çünkü öğretmenden ilgili değişiklikleri hayata geçirmesi istenirken kendisine ihtiyaç duyduğu maddi olanaklar ve ekstra zaman çoğunlukla tanınmamaktadır. Bu bağlamda, değişimin hızlı algılandığı durumlarda moral yitimi düzeyinin de artması değişimin hızının mesleğin manevi ödüllere erişimi daha da zorlaştırması ile açıklanabilir. Benzer bir hususu vurgulayan Santoro ve Morehouse’a (2011) göre eğitim reformları öğretmeni hâlihazırdaki uygulamalarını değiştirmeye zorladığında ve ilgili değişiklikler çok hızlı yürürlüğe girdiğinde moral yitimi süreci hızlanabilmektedir. Bu bağlamda elde edilen bulgunun alan yazın ile örtüştüğü söylenebilir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde mevcut araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar temelinde sunulan önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

5.1.1. Değişim yorgunluğuna ilişkin sonuçlar

Elden edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin değişim yorgunluğuna yönelik görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin eğitim sisteminde meydana gelen sık ve hızlı değişim girişimlerinden yoruldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Değişim yorgunluğuna yönelik görüşlerde cinsiyet, görev yapılan okul türü, kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim yeri, öğrenim düzeyi, medeni durum ve mezun olunan fakülte gibi değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- ✓ Cinsiyet öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.
- ✓ Görev yapılan okul düzeyi (ilk, orta, lise) öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.
- ✓ Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri kıdem değişkeni temelinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. 0-5 ve 6-10 yıl

aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

- ✓ Okulun bulunduğu yerleşim merkezi öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.
- ✓ Öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.
- ✓ Öğretmenlerin medeni durumu değişim yorgunluğu düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırmamaktadır.
- ✓ Mezun olunan fakülte öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Buna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeyleri fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler ile karşılaştırıldığında daha yüksektir.

5.1.2. Eğitim politikaları bağlamında öğretmen moral yitimine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın üçüncü değişkeni eğitim politikaları bağlamında moral yitimidir. Moral yitimi “eğitim politikalarına yönelim” ve “mesleki moral yitimi” olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin eğitim politikalarına yönelim, mesleki moral yitimi ve ölçek genelinde “kararsızım” düzeyinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim politikaları bağlamında moral yitimine yönelik görüşlerin cinsiyet, görev yapılan okul türü, kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim yeri, öğrenim düzeyi, medeni durum ve mezun olunan fakülte gibi değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- ✓ Cinsiyet değişkeni ölçek geneli ve boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.
- ✓ Görev yapılan okul düzeyi değişkeni ölçek geneli ve boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

- ✓ Kıdem değişkeni eğitim politikalarına yönelim boyutu ve ölçek genelinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bununla birlikte mesleki moral yitimi düzeyi kıdem değişkeni temelinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Söz konusu fark 0-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki moral yitimi düzeyleri daha yüksektir.
- ✓ Görev yapılan yerleşim merkezi değişkeni mesleki moral yitimi boyutu ve ölçek genelinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bununla birlikte eğitim politikalarına yönelim boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Söz konusu fark il ve ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenler arasında; il merkezinde görevli öğretmenlerin lehinedir. İl merkezinde görevli öğretmenlerin eğitim politikalarına yönelim boyutunda görüşleri ilçe merkezinde görevli meslektaşlarına göre daha olumludur.
- ✓ Öğrenim düzeyi değişkeni eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ölçeği geneli ve boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.
- ✓ Medeni durum değişkeni eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ölçeği geneli ve boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.
- ✓ Mezun olunan fakülte türü eğitim politikalarına yönelim boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmazken; mesleki moral yitimi ve ölçek genelinde gruplar arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Mesleki moral yitimi boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin moral yitimi düzeyleri fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ölçeği genelinde ise eğitim fakültesi mezunu öğretmenler fen edebiyat fakültesinden ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler ile karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde bir moral yitimini deneyimlemektedir.

5.1.3. Öğretmen iş performansına ilişkin sonuçlar

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmen iş performansı ölçeği genelinde, görev performansı ve uyumsal performans boyutlarında öğretmen performansının “her zaman”; bağlamsal performans boyutunda ise “sık sık” düzeyinde

olduğu görülmektedir. Boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde en yüksek performans düzeyinin görev performansı boyutunda; en düşük performans düzeyinin ise bağlamsal performans boyutunda gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen iş performansı ölçeği geneli ve boyutlarında cinsiyet, görev yapılan okul türü, kıdem, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi, öğrenim düzeyi, medeni durum ve mezun olunan fakülte gibi değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- ✓ Öğretmen iş performansı ölçeği geneli ve boyutlarında cinsiyet değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Söz konusu fark görev performansı boyutunda kadın öğretmenler lehine diğer boyutlarda ve ölçek genelinde ise erkek öğretmenlerin lehinedir.
- ✓ Görev yapılan okul düzeyi öğretmen iş performansı ölçeği geneli ve boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Söz konusu fark görev performansı, uyumsal performans ve iş performansı ölçeği genelinde ilkokulda görevli öğretmenler ile ortaokul ve lisede görevli öğretmenler arasında ve ilkokulda görevli öğretmenler lehinedir. Bağlamsal performans boyutunda ise ilkokulda görevli öğretmenler ortaokul ve lisede; ortaokulda görevli öğretmenler ise lisede görevli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir performans sergilemektedir.
- ✓ Kıdem değişkeni hem ölçek genelinde hem de boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça hem iş performansı ölçeği genelinde hem de boyutlarında performans düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmaktadır.
- ✓ Görev yapılan yerleşim merkezi iş performansı ölçeği genelinde ve boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Söz konusu fark öğretmen iş performansı ölçeği geneli, uyumsal performans boyutu ve görev performansı boyutunda il merkezi ve ilçe merkezinde görev yapmakta olan öğretmenler arasında ve il merkezinde görevli öğretmenler lehinedir. Bağlamsal performans boyutunda ise köy / kasabada görevli

öğretmenler ile il ve ilçe merkezlerinde görevli öğretmenler arasında; köy / kasabada görevli öğretmenler lehinedir.

- ✓ Öğretmenlerin öğrenim düzeyi öğretmen iş performansı ölçeği geneli ve görev performansı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bununla birlikte bağlamsal ve uyumsal performans boyutlarında öğrenim düzeyi öğretmen iş performansını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırmaktadır. Lisansüstü mezunu öğretmenler her iki boyutta lisans mezunu meslektaşlarına göre daha yüksek iş performansı sergilemektedir.
- ✓ Medeni durum değişkeni öğretmen iş performansı düzeyini ölçek geneli ve boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırmamaktadır.
- ✓ Mezun olunan fakülte türü öğretmen iş performansı ölçeği genelinde ve boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

5.1.4. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında değişkenler arasında istatistik olarak anlamlı ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ Moral yitimi ile öğretmen iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki mevcuttur.
- ✓ Değişim yorgunluğu ile öğretmen iş performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki mevcuttur.
- ✓ Değişim yorgunluğu ile eğitim politikaları bağlamında moral yitimi arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki mevcuttur.

5.1.5. Araştırma değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında değişkenler arasında yordayıcı ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ Değişim yorgunluğu öğretmen iş performansını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- ✓ Eğitim politikaları bağlamında moral yitimi öğretmen iş performansını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- ✓ Değişim yorgunluğu eğitim politikaları bağlamında moral yitimini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için uygulamaya; ayrıca gelecekte yürütülebilecek araştırmalar için eğitim araştırmacılarına yönelik öneriler sıralanmaktadır.

5.2.1. Araştırma bulgularına dayalı öneriler

- ✓Elde edilen bulgular öğretmenlerin değişimden yorulduklarına işaret etmektedir. Değişim yorgunluğunun temel nedeninin değişim girişimlerinin sıklığı ve hızı olduğu düşünüldüğünde eğitim sisteminde daha az değişikliğe gidilmesi önerilebilir.
- ✓Hayata geçirilen yeniliklere / değişikliklere yeterince zaman tanınarak sonuçları izlenmeli ve gerekli değerlendirme yapılmadan bir diğerine girilmemelidir.
- ✓Değişimin hem öznesi hem de nesnesi konumundaki öğretmenlere değişim sürecinde yeterince zaman ve kaynak sağlanmalıdır.
- ✓Elde edilen bulgular kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenlerinin öğretmenlerin değişim yorgunluğu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle kıdemi 10 yıldan az olan öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ise diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin nispeten daha yüksek düzeyde bir değişim yorgunluğu deneyimledikleri

anlaşmaktadır. Bu bağlamda, özellikle hızlı bir değişim sürecinin söz konusu olduğu dönemlerde eğitim yöneticilerinin bu öğretmenlere özel bir ilgi ve destek sunması önerilebilir.

- ✓ Araştırma bulguları eğitim politikaları bağlamında moral yitimi düzeyinin kararsızım olarak gerçekleştiğini göstermektedir. Bu bulgudan hareketle eğitim politikaları hazırlanırken uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin katılımı esas alınmalı ve mesleki anlamda öğretmenlerin manevi endişeleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- ✓ Eğitim politikalarının öğretmen morali üzerindeki olumsuz etkisini en aza indirmeye adına öğretmenlere öğretim uygulamalarında daha fazla esneklik sağlanarak inandığı öğretim uygulamalarını hayata geçirmesine imkân tanınmalıdır.
- ✓ Eğitim yöneticileri (okul, ilçe, il) öğretmenlerin manevi endişelerini dinlemeli ve bu endişelere duyarlı olduğunu öğretmenlere hissettirmelidir. Özellikle üst düzey eğitim yöneticileri öğretmenler ile daha sık bir araya gelmeli ve öğretmenlere bu anlamda seslerini duyurabilecekleri bir platform yaratmalıdır.
- ✓ Özellikle veriye dayalı saha araştırmaları yürütülerek; önemli reform girişimlerinin öğretmenler üzerindeki etkileri sürekli olarak izlenmeli ve araştırma bulguları temelinde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- ✓ Moral yitimi sürecini tersine çevirebilmek için profesyonel öğrenme toplulukları teşvik edilmelidir.
- ✓ Demografik değişkenler açısından değerlendirildiğinde ilçelerde görevli, nispeten kıdemsiz ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim politikaları bağlamında moral yitimine daha duyarlı oldukları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda ilgili öğretmenleri moral yitimine daha duyarlı hale getiren koşulların belirlenmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.
- ✓ Elde edilen bulgular öğretmen iş performansının istenen düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri mevcut durumun korunması amacıyla öğretmenleri daha sık ödüllendirebilir.
- ✓ Cinsiyet, okul düzeyi, kıdem ve görev yapılan yerleşim merkezi gibi demografik değişkenlerin öğretmenlerin iş performansı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. Bu bağlamda

öğretmenlerin performanslarını geliştirmeyi amaçlayan mesleki gelişim faaliyetlerinin etkinliği açısından söz konusu farklılıkları göz önünde bulundurarak planlama yapılması önerilebilir.

- ✓ Mezun olunan fakülte değişkeninin öğretmen iş performansı düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle özellikle öğretmen ihtiyacının olduğu alanlarda söz konusu açığı giderebilmek amacıyla sadece eğitim fakültesi mezunlarının değil farklı fakültelerden mezun bireylerin de istihdamı bir seçenek olarak değerlendirilebilir.
- ✓ Lisansüstü mezunu öğretmenlerin uyumsal ve bağlamsal performans düzeylerinin lisans mezunu öğretmenler ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Örgütsel etkililik açısından oldukça önemli oldukları değerlendirilen her iki performans boyutunun da iyileştirilmesi noktasında lisansüstü öğrenim teşvik edilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- ✓ Mevcut araştırmada değişim yorgunluğu ve eğitim politikaları bağlamında moral yitimi değişkenleri öğretmen iş performansı ile ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte araştırmacılar her iki değişkeni de farklı örgütsel davranışlar ile ilişkilendirebilir.
- ✓ Eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve değişim yorgunluğu kavramları daha derinlemesine bulguların elde edilebilmesi amacıyla nitel araştırmalarda ele alınabilir.
- ✓ Mevcut araştırma Sakarya ili genelinde yürütülmüştür. Bu bağlamda daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilmesi için ulusal düzeyde bir çalışma yürütülerek eğitim politikalarının ve eğitim sisteminde yaşanan değişimin olası sonuçları sistemin bütünü açısından aydınlatılabilir.
- ✓ Mevcut araştırmada sadece kamuya bağlı okullar evrene dâhil edilmiştir. Özel okullar üzerinde benzer bir çalışma yürütülebilir.

- ✓ Öğretmen iş performansı, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve değişim yorgunluğu mevcut araştırma kapsamına alınmayan farklı demografik değişkenler temelinde incelenebilir.



KAYNAKÇA

(2015, 3 4). 1 15, 2019 tarihinde www.memurlar.net: <https://www.memurlar.net/haber/503833/sinif-ogretmeni-12-koye-kutuphane-kurdu.html> adresinden alındı

Abas-Mastura, M., Imam, O. A., & Osman, S. (2013). Employability skills and task performance of employees in government sector. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(4), 150-162.

Abazaoğlu, İ., & Aztekin, S. (2016). The role of teacher morale and motivation on students' science and math achievement: findings from singapore, japan, finland and turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2606-2617.

Abdi, P., Delkhah, J., & Kheirgoo, M. (2016). Investigating the role of organizational pessimism and injustice in explaining counter productive work behavior. *The Social Sciences*, 11(17), 4198-4207.

Abdullah, A. G., Yiing, M. H., & Ling, Y.-L. (2016). Teachers' morale and school effectiveness in secondary schools of Sibü, Sarawak. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(2), 52-57.

Abdullah, A., & Halim, F. w. (2016). The influence of work ethic and counter productive work behaviour of civil servants. *Journal of Technology Management and Business*, 3(1), 1-14.

Abdullah, I., Rashid, Y., & Omar, R. (2013). Effect of personality on job performance of employees: empirical evidence from banking sector of Pakistan. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 17(12), 1735-1741.

Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.

- Abod, E. T. (2001). *Interpersonal Characteristics and Citizenship Climate as Predictors of Contextual Performace in Organizations*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, George Mason University Graduate Faculty, Virginia.
- Abrahamson, E. (2000). Change without pain. *Harvard Business Review*, July-August.
- Abrahamson, E. (2003). *Change Without Pain: How Managers Can Overcome Initiative Overload, Organizational Chaos, and Employee Burnout*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Abrahamson, E. (2004a). Managing change in a world of excessive change:Counterbalancing creative destruction and creative recombination. *IVEY Business Journal*, January / February, 1-9.
- Abrahamson, E. (2004b). Avoiding repetitive change syndrome. *MIT Sloan Management Review*, Winter, 93-95.
- Ace, W., & Parker, S. (2010). Overcoming change fatigue overcoming change fatigue engagement. *OD PRACTITIONER*, 42(1), 21-25.
- Adejumobi, F. T., & Ojikutu, R. K. (2013). School climate and teacher job performance in Lagos state Nigeria. *Discourse Journal of Educational Research*, 1(2), 26-36.
- Adeyemi, T. (2008). Organisational climate and teachers' job performance in primary schools in ondo state, nigeria: an analytical survey. *Asian Journal of Information Technology*, 7(4), 138-145.
- Adeyemi, T. (2011). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Current Research Journal of Economic Theory*, 3(3), 84-92.
- Ahmad, J., Ather, M. R., & Hussain, M. (2014). Impact of big five personality traits on job performance (organizational committment as a mediator). *Management, Knowledge and Learning Conference* (s. 571-577). Portorož, Slovenia: To Know Press International Academic Publisher.

- Ajzen, I. (2011). Job satisfaction, effort, and performance: a reasoned action perspective. *Contemporary Economics*, 5(4), 32-43.
- Akbıyık, B. S. (2016). Algılanan aşırı nitelikliliğin iş performansına etkisi: örgütsel desteğin biçimlendirici değişken rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1712-1720.
- Akbulut, Y. (2015). Predictors of inconsistent responding in web surveys. *Internet Research*, 25(1).
- Akca, M., & Yurtçu, B. G. (2017). Çalışma ortamı özelliklerinin hekimlerin görev ve bağlamsal performansına etkisi. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(15), 197-207.
- Akgün, İ. H., & Şimşek, N. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (s. 20-27). Antalya.
- Akiri, A. A., & Ugborugbo, N. M. (2008). An examination of gender's influence on teachers' productivity in secondary schools. *Journal of Social Sciences*, 17(3), 185-191.
- Akman, A. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Değişime Direnç Nedenlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akman, Y. (2018). Investigating the relationship between organizational justice, work motivation and teacher performance. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 164-187.
- Akyüz, A. N. (2013). *Örgütsel Adalet Algısının Örgütsel Bağlılık Ve İş Performansı Üzerindeki Etkisi: Öğretmenler Üzerine Ampirik Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Akyüz, B. (2012). *Hizmetkar Liderlik Davranışlarının Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Performans Üzerine Etkisi: Eğitim Sektörü Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- MS. 2010*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aladenusi, O., & Ayodele, K. O. (2014). Counterproductive behaviour and job performance among secondary school teachers: school climate as a mediator. *Journal of Education and Practice*, 5(8), 198-204.
- Aleksic, A., & Vukovic, M. (2018). Connecting personality traits with deviant workplace behaviour. *Journal of Media Critiques*, 4(14), 119-129.
- Alhamisi, J. C. (2011). Comparison of alternative and traditional teacher Preparation Programs for first year special education. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 6(1), 13-25.
- Ali, A., & Haider, S. Z. (2017). Developing a validated instrument to measure teachers' job performance: analyzing the role of background variables. *Journal of Educational Research*, 20(1), 21-35.
- Ali, H., & Davies, D. R. (2003). The effects of age, sex and tenure on the job performance of rubber tappers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 381-391.
- Alkış, H., & Güngörmez, E. (2015). Örgütsel adalet algısı ile performans arasındaki ilişki: Adıyaman ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21), 937-967.
- Allworth, E., & Hesketh, B. (1999). Construct-oriented Biodata: Capturing Change-related and Contextually Relevant Future Performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 7(2), 97-111.

- Alpaslan, A. M., & Kılınç, U. K. (2015). The power of informal communication and perceived organizational support on energy at work and extra rolebehavior: a survey on teachers. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 113-138.
- Altaş, S. S., & Çekmecelioğlu, H. G. (2015). Örgütsel adalet algısının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkileri: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(3), 421-439.
- Altun, S. A., & Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Kış(53), 7-24.
- Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı politikaları: sorunlar, nedenler ve çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 689-714.
- Amin, M., Shah, R., Ayaz, M., & Atta, M. A. (2013). Teachers' job performance at secondary level in Khyber Pakhyunkhwa, Pakistan. *Gomal University Journal of Research*, 29(2), 100-104.
- Amstrong, M. (2006). *A Handbook of Human Resource Management*. London: Kogan Page.
- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-53.
- Andersen, E. (2015). Overwhelmed by change? These 4 things can make it easier. *Forbes, Mart*.
- Andrew, M. D., & Schwab, R. L. (1995). Has reform in teacher education influenced teacher performance? An outcome assessment of graduates of an eleven-university consortium. *Action in Teacher Education*, 17(3), 43-53.
- Andrews, J., Manthorpe, J., & Watson, R. (2005). Employment transitions for older nurses: a qualitative study. *Journal of Advanced Nursing*, 51(3), 298-306.

- Ansari, M. E., Maleki, S., Mazraeh, S., & Arab-Khazaeli, H. (2013). Individual, job, and organizational predictors of counterproductive work behavior. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(4), 78-86.
- Aquino, K., & Douglas, S. (2003). Identity threat and antisocial behavior in organizations: The moderating effects of individual differences, aggressive modeling, and hierarchical status. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 90, 195-208.
- Argon, T., & Ateş, H. (2007). İlköğretim okulu birinci kademe öğretmenlerini etkileyen stres faktörleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 53-63.
- Argon, T., & Göksoy, S. (2012). Seviye belirleme sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 446-474.
- Argon, T., & Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 70-89.
- Argon, T., Sezgin-Nartgün, Ş., & Göksoy, S. (2013). Views of education inspectors regarding loneliness at work and employee performance. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 5(3), 575-584.
- Ariani, W. (2013). Self – others rating discrepancy of task and contextual performance. *International Journal of Management and Business Research*, 3(2), 121-134.
- Arifin, H. M. (2015). The influence of competence, motivation, and organisational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8(1), 38-45.
- Ariss, S. S., & Timmins, S. A. (1989). Employee education and job performance: does education matter? *Public Personnel Management*, 18(1), 1-9.
- Arslan, H., Kuru, M., & Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Güz*(44), 449-472.

- Arslan, M. M., & Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*(160).
- Artan, T., & Özkan, A. O. (2018). Asdep kapsamında istihdam edilen personelin homofobi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(24), 1501-1514.
- Arthi, R., & Sumathi, G. (2016). Emotional intelligence and job performance among school teachers-an empirical approach. *Sona Global Management Review*, 10(3), 13-25.
- Asıcı, E. (2018). Affetmenin yordayıcısı olarak duygusal zeka. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47 (47), 23-37.
- Asiedu-Appiah, F., & Addai, H. (2014). An investigation into the casual relationship between employees' locus of control and contextual performance. *Journal of Business and Behavioral Sciences*, 26(2), 94-118.
- Aslan, M. (2012). *Hastanelerde Çalışan Hemşirelerin Bağlamsal Performans Düzeyleri İle İlişkili Faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, M., & Yıldırım, A. (2017). Personality and Job Satisfaction among Nurses: The Mediating Effect of Contextual Performance. *International Journal of Caring Sciences*, 10(1), 544-552.
- Asrar-ul-Haq, M., Anwar, S., & Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher's performance in higher education institutions of pakistan. *Future Business Journal*, 3, 87-97.
- Ateş, N. (2012). Öğretmenlikte meslek ahlâkı ve mesleki değerler. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(6), 3-18.
- Avcıoğlu, G. Ş. (2014). Internet survey applications in social sciences: response rate, data quality, sample problems and solutions. *International Journal of Social Sciences*, 11(2), 89-113.

- Avunduk, Y. (2016). *Duygusal Zekanın İş Performansı Üzerindeki Etkisi: Tıp Doktorları İle Toplu Ulaşım Şoförleri Üzerinde Karşılaştırmalı Alan Uygulaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aykan, E. (2014). Relationships between emotional competence and task-contextual performance of employees. *Problems of Management in the 21st Century*, 9(1), 8-17.
- Baard, S. K., Rench, T. A., & Kozlowski, S. W. (2013). Performance adaptation. *A Theoretical Integration and Review*, 40(1), 48-99.
- Babalola, M. T., Stouten, J., & Euwema, M. (2014). Frequent change and turnover intention: the moderating role of ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 1-12.
- Bağcı, Z. (2014). Çalışanların iş doyumunun görev ve bağlamsal performansları üzerindeki etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 24.
- Bahremand, A. M., & Nazari, K. (2015). Review of the relationship between organizational atmosphere, organizational commitment, and job performance of education employees in kogligoyeh and boyerahmad province. *International Journal of Biology, Pharmacy and Allied Sciences*, 4(7), 5240-5252.
- Baker, E. L., Barton, P. E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H. F., Linn, R. L., et al. (2010). *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers*. Washington: Economic Policy Institute.
- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: a study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189-206.
- Balcı, A. (2016). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.

- Balkar, B. (2015). The relationships between organizational climate, innovative behavior and job performance of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 81-92.
- Baltacı, A., & Burgazoğlu, H. (2014). Performans değerlendirmelerinin etkinliği açısından değerlendirme amacının ve cinsiyetin rolü. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 9(1), 163-174.
- Bal-Taştan, S. (2013). Bir negatif iş davranışı olarak üretkenliğe aykırı davranışların işyerinde örgütsel adaletsizlik ve agresif davranış algıları ile ilişkisinde psikolojik güçlendirme, benlik değeri ve sosyal bütünleşmenin düzenleyici rolünün incelenmesi otizm tanısı almış. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(2).
- Bamett, W. P., & Freeman, J. (2001). Too much of a good thing? Product proliferation and organizational failure. *Organization Science*, 12(5), 539-558.
- Barbaranelli, C., Fida, R., & Gualandri, M. (2013). Assessing counterproductive work behavior: a study on the dimensionality of CWB-checklist. *TPM*, 20(3), 235-248.
- Barmao, C. (2012). Causes and effects of conflict on teacher morale in public primary schools in Eldoret municipality, Kenya. *Journal of Education and Human Development*, 1(1), 22-29.
- Barrick, M. R., & Mount, M. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Baruch, Y. (1999). Response rate in academic studies-a comparative analysis. *Human Relations*, 52(4), 421-438.
- Bashir, H., Alias, M., Saleh, K. M., & Halizah, A. (2017). Students' perceptions of their teachers' performance in teaching engineering drawing in Nigerian tertiary institutions. *Path of Science*, 3(10), 3001-3012.

- Baş, T. (2000). *Toplam Kalite Yönetiminin Görev Performansı ve Son Kullanıcı Tatminine Etkilerinin Ölçülmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Başaran, R. (2016). *Çalışanların Örgütsel Tutum ve Davranışlarının İş Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisi: Psikolojik Sözleşmelerin Aracılık Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayazıt, A., & Seferoğlu, S. (2009). Türkiye'deki teknoloji politikalarında eğitimin yeri ve öğretmen yetiştirme politikaları. *TBD 26. Ulusal Bilişim Kurultayı, 12. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Kongresi (BTIE'2009) Bildiriler Kitabı* (s. 7-11). Ankara: Türkiye Bilişim Derneği.
- Bayrakdar, İ., & Karataş, İ. H. (2016). Eğitime ilişkin sosyal politikalar konusunda okul müdürlerinin görüşleri: Göynük ilçesi örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 71-88.
- Beaty, J. C. (2000). *Person, Situation and Interactive Influences on Individuals' Willingness to Engage in Contextual Performance Behavior*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Colorado State University, Colorado.
- Beauford, J. E., Nagashima, Y., & Wu, M.H. (2009). Using translated instruments in research. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(5), 77-82.
- Befort, N., & Hatrup, K. (2003). Valuing task and contextual performance: experience, job roles, and ratings of the importance of job behaviors. *Applied H.R.M. Research*, 8(1), 17-32.
- Bellia, R. E. (2007). *Attitudinal and Situational Antecedents as Predictors of Contextual and Task Performance: Moderating Effects of Commitment and Perceived Supervisor Support on The Relationship Between Task Characteristics and Performance Measures*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alliant International University, The Marshall Goldsmith School of Management, Los Angeles.

- Bennett, R. J., & Robinson, S. L. (2000). Development of a measure of workplace deviance. *Journal of Applied Psychology, 85*(3), 349-360.
- Bergman, M. E., Donovan, M. A., Drasgow, F., Overton, R. C., & Henning, J. B. (1997). Test of Motowidlo et al.'s (1997) Theory of Individual Differences in Task and Contextual Performance. *Human Performance, 21*(3), 227-253.
- Bernardin, H. J., Hennessey, H. W., & Peyrefitte, J. (1995). Age, racial, and gender bias as a function criterion specificity: a test of expert testimony. *Human Resource Management Review, 5*(1), 63-77.
- Bernerth, J. B., Walker, H. J., & Harris, S. G. (2011). Change fatigue development and initial validation of a new measure. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations, 25*(4), 321-337.
- Bernstrom, V. H., & Kjekshus, L. E. (2015). Effect of organisational change type and frequency on long-term sickness absence in hospitals. *Journal of Nursing Management, 23*, 813-822.
- Beycioğlu, K., & Kondakçı, Y. (2014). Principal leadership and organizational change in schools: a cross-cultural perspective. *Journal of Organizational Change Management, 27*(3).
- Beyhan, E. (2008). *The impact of higher education on the job preparedness and job performance of Turkish National police officers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Central Florida, Florida.
- Bhat, S. A., & Beri, A. (2016). Development and validation of teachers perceived job performance scale (tpjp) in higher education. *Man In India, 96*(4), 935-944.
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: the meaning for personnel selection research. *Human Performance, 10*(2), 99-109.

- Borman, W. C., Penner, L. A., Allen, T. D., & Motowidlo, S. J. (2001). Personality predictors of citizenship performance. *International Journal of Selection and Assessment, 9*(1/2), 52-69.
- Bott, J. P., Svyantek, D. J., Goodman, S. A., & Bernal, D. S. (2003). Expanding the performance domain: who says nice guys finish last? *The International Journal of Organizational Analysis, 11*(2), 137-152.
- Bouckaert, G., & Halligan, J. (2008). *Managing Performance International Comparisons*. New York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Bovender, W. P. (2016). *Knowing What To Do: School Focus, Teacher Morale and Teacher Turnover*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Maryland, Maryland.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2006). How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement. *Education Finance and Policy, 1*(2), 176-216.
- Bradford, C., & Braaten, M. (2018). Teacher evaluation and the demoralization of teachers. *Teaching and Teacher Education, 75*(2018), 49-59.
- Bradley, G. (2007). Job tenure as a moderator of stressor-strain relations: A comparison of experienced and new-start teachers. *Work & Stress, 21*(1), 48-64.
- Braun, T. J. (1996). *Towards a Conceptualization of Contextual Performance: Using a Systems Modality and Multisource Comparisons*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Brief, A. P., & Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *The Academy of Management Review, 11*(4), 710-725.
- Brounstein, C. J. (1992). *Teacher Adjustments to Multiple and Continuous Change*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Portland State University, Portland.

- Brown, L. A., & Roloff, M. E. (2011). Extra-role time, burnout and commitment: the power of promises kept. *Business Communication Quarterly*, 74(4), 450-474.
- Brown, R. (2016). *Determining the Relationship Among Change Fatigue, Resilience and Job Satisfaction Of Hospital Staff Nurses*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, South Dakota State University, Dakota.
- Brown, R., Wey, H., & Foland, K. (2018). The relationship among change fatigue, resilience, and job satisfaction of hospital nurses. *Journal of Nursing Scholarship*, 1-8.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21 (2), 230-258.
- Brumbach, G. B. (1988). Some ideas issues and predictions about performance management. *Public Personnel Management*, 17(4), 387-402.
- Budden, J. S. (2007). *Achievement Motivation: The Effects of Conscious, Chronic and Nonconscious Goals on Task Performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Northern Illinois University, Illinois.
- Buluç, B., & Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308.
- Bulut, K., & Coşkun, H. (2018). Kırsal kesime atanan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreci. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Burmaoğlu, S., Polat, M., & Meydan, C. H. (2013). Örgütsel davranış alanında ilişkisel analiz yöntemleri ve Türkçe yazında aracılık modeli kullanımı üzerine bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 13-26.

- Burns, R. A., & Machin, M. A. (2012). Employee and workplace well-being: a multi-level analysis of teacher personality and organisational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (3) 1-16.
- Busso, L. (2003). *The Relationship Between Emotional Intelligence and Contextual Performance as Influenced by Job Satisfaction and Locus of Control Orientation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alliant International University, San Diego.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Büyüköze, H., & Özdemir, M. (2017). Examining job satisfaction and teacher performance within affective events theory. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 311-325.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Akademi.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications and Programming*. New York: Routledge.
- Calarco, H. N. (2016). *Measuring the Relationship Between Adaptive Performance and Job Satisfaction*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Middle Tennessee State University, Tennessee.
- Camilleri, J., Cope, V., & Murray, M. (2019). Change fatigue: the frontline nursing experience of large-scale organisational change and the influence of teamwork. *Journal of Nursing Management*, 27 (3), 655-660.

- Campbell, C. H., Ford, P., Rumsey, M. G., Pulakos, E. D., Borman, W. C., Falker, D. B., et al. (1990). Development of Multiple Job Performance Measures in a Representative Sample of Jobs. *Personnel Psychology*, 43, 277-300.
- Campbell, J. (1990). Modeling the Performance Prediction Problem in Industrial and Organizational Psychology. M. Dunnette, & L.M.Hough içinde, *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (s. 687-732). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Campbell, J. B., Mchenry, J. J., & Wise, L. L. (1990). Modeling job performance in a population of jobs. *Personnel Psychology*, 43, 313-333.
- Campbell, J. P. (2012). Behavior, Performance, and Effectiveness – In the 21st Century. S. W. Kozlowski içinde, *The Oxford Handbook of Organizational Psychology Volume 1* (s. 159-198). New York: Oxford University Press.
- Can, E. (2014). Türk eğitim sisteminde nitelik: engeller ve öneriler. *I.Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Cankar, B., & Taş, A. (2017). Milli eğitim bakanlarının eğitim faaliyetleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 189-210.
- Carley-Baxter, L. R., Hill, C. A., Roe, D. J., Twiddy, S. E., Baxter, R. K., & Ruppenkamp, J. (2009). Does response rate matter? journal editors use of survey quality measures in manuscript publication decisions. *Survey Practice*, 2(7), 1-10.
- Carlos, V. S., & Rodrigues, R. G. (2016). Development and validation of a self-reported measure of job performance. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 126(1), 279-307.
- Carlson-Jaquez, H. A. (2016). *Development an Instrument to Measure K-12 Teacher Demoralization in a Test Based Accountability Context*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia Commonwealth University, Virginia.

- Carlson-Jaquez, H., Crowder, A., Hope, S., & Solomon, H. (2016). Teacher demoralization:they're kids, not a number. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Washington.
- Carlson-Jaquez, H., Solomon, H., Hope, S., & Crowder, A. (2015). Teacher demoralization. *Annual meeting of the American Psychological Association*. Toronto.
- Carter, M. Z., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Mossholder, K. W. (2013). Transformational leadership, relationship quality,and employee performance during continuous incremental organizational change. *Journal of Organizational Behavior*, 34 (7), 942-958.
- Caruana, V. (2005). *Recess for teachers taking time out for your body, mind and soul*. Tennessee: Broadman and Holman Publishers.
- Cascio, W. F., & Aguinis, H. (2005). *Applied Psychology in Human Resource Management*. Pearson Prentice Hall.
- Castilho, A. F. (2015). *The Relationship of Learning Culture with Contextual Performance and Negative Emotions at Work: The Mediator Role of Job Satisfaction and P-O Fit*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Coimbra Faculty of Psychology and Educational Sciences, Coimbra.
- Cawelti, G. (2006). The Side Effects of NCLB. *Educational Leadership*, 64(3), 64-68.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*(153-154).
- Cemaloğlu, N. (2006). Analysis of the primary school teachers' perceptions of organizational health in terms of different variables. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(2006), 63-72.
- Cerit, Y. (2012). Lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 33-46.

- Cerit, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin iş karmaşıklığı algılarının uyum sağlama davranışlarını gerçekleştirme düzeyine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 61-76.
- Cerit, Y. (2015). Mekanik okul yapısı ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki: rol belirsizliğinin arabulucu etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 237-250.
- Ceylan, M., & Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul- aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2010), 43-64.
- Chambers, R. J. (2016). *Evaluating Indicators of Job Performance: Distributions and Types of Analyses*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Louisiana Tech University College of Education, Louisiana.
- Chamundeswari, S. (2013). Job satisfaction and performance of school teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 420-428.
- Chand, P., & Chand, P. K. (2014). Job stressors as predictor of counterproductive work behaviour in Indian banking sector. *International Journal of Application or Innovation in Engineering & Management*, 3(12), 43-55.
- Chang, K., & Smithikrai, C. (2010). Counterproductive behaviour at work: an investigation into reduction strategies. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(8), 1272-1288.
- Chang, W., Atanasov, P., Patil, S., Mellers, B. A., & Tetlock, P. E. (2017). Accountability and Adaptive Performance Under Uncertainty: A Long-Term View. *Judgment and Decision Making*, 12(6), 610-626.
- Charbonnier-Voirin, A., & Roussel, P. (2012). Adaptive performance: a new scale to measure individual performance in organizations. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 29, 280-293.

- Charbonnier-Voirin, A., Akremi, A. E., & Vandenberghe, C. (2010). A multilevel model of transformational leadership and adaptive performance and the moderating role of climate for innovation. *Group & Organization Management*, 35(6), 699-726.
- Chen, G., Thomas, B., & Wallace, J. C. (2005). A multilevel examination of the relationships among training outcomes, mediating regulatory processes, and adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 827-841.
- Chen, L. L., Fah, B. C., & Jin, T. C. (2016). Perceived organizational support and workplace deviance in the voluntary sector. *Procedia Economics and Finance*, 35, 468-475.
- Cheng, Y. C., & Tsui, K. T. (1998). Research on total teacher effectiveness: conception strategies. *International Journal of Education Management*, 12(1), 39-47.
- Cheng, Y. C., & Walker, A. (2008). When reform hits reality: the bottleneck effect in Hong Kong primary schools. *School Leadership and Management*, 28(5), 505-521.
- Chernyak-Hai, L., & Tziner, A. (2014). Relationships between counterproductive work behavior, perceived justice and climate, occupational status, and leader-member exchange. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30, 1-12.
- Chraifa, M., Titiriga, L., & Anitei, M. (2013). Correlative study between counterproductive behaviour, ethical behaviour, physical health, mental health and perceived stressors in a multinational company from Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 620-624.
- Chughtai, A. A. (2008). Impact of job involvement on in-role job performance and organizational citizenship behaviour. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 9(2), 169-183.
- Chung, G. H., Choi, J. N., & Du, J. (2017). Tired of innovations? Learned helplessness and fatigue in the context of continuous streams of innovation implementation. *Journal of Organizational Behavior*, 38 (7), 1130-1148.

- Cichy, R. F., Cha, J. M., & Kim, S. H. (2009). The relationship between organizational commitment and contextual performance among private club leaders. *International Journal of Hospitality Management*, 28, 53-62.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Clarke, D. M., & Kissane, D. W. (2002). Demoralization: its phenomenology and importance. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 733-742.
- CNNTÜRK. (2015, 12 18). *Türkiye Haberleri*. 03 28, 2019 tarihinde www.cnnturk.com: <https://www.cnnturk.com/turkiye/nabi-avci-acikladi-egitimde-radikal-degisiklikler-adresinden-alindi>
- CNNTÜRK. (2017, 12 25). *www.cnnturk.com*. 03 26, 2019 tarihinde <https://www.cnnturk.com/egitim/egitim-sisteminde-2017-yilinda-ne-degisti> adresinden alındı
- Cochran, M. N. (2012). *Counter Productive Work Behaviors Justice, and Affect: A Meta-Analysis*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida State University, Florida.
- Cohen, A., & Liu, Y. (2011). Relationships between in-role performance and individual values, commitment, and organizational citizenship behavior among Israeli teachers. *International Journal of Psychology*, 46(4), 271-287.
- Coleman, V. I. (1997). *Investigation of the Underlying Structure of the Contextual Performance Domain*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of South Florida, Florida.
- Coleman, V. I., & Borman, W. C. (2000). Investigating the underlying structure of the citizenship performance domain. *Human Resource Management Review*, 10(1), 25-44.
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2016). Adaptability: an important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27-39.

- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55(2017), 29-39.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Connor, M. J., & AnnWalton, J. (2011). Demoralization and remoralization: a review of these constructs in the healthcare literature. *Nursing Inquiry*, 18(1), 2-11.
- Conway, J. M. (1996). Additional construct validity evidence for the task/contextual performance distinction. *Human Performance*, 9(4), 309-329.
- Cortina, J. M., & Luchman, J. N. (2013). Personnel selection and employee selection. N. W. Schmitt, & S. Hihghhouse içinde, *Handbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology Volume 12* (s. 143-183). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Coşkun, M. B., & Candeğer, Ü. (2016). Kamu'da eğitim politikalarında reform: meslek cinsiyeti açısından bir değerlendirme. *Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri* (s. 269-275). Ankara: Türk-Eğitim-Sen.
- Cox-Fuenzalida, L.-E., Angie, A., Holloway, S., & Sohl, L. (2006). Extraversion and task performance: A fresh look through the workload history lens. *Journal of Research in Personality*, 40(4), 432-439.
- CPHR Alberta. (2017). *Alberta HR Trends Report*. Alberta.
- Cramer, D. (2003). *Advanced Quantitative Data Analysis*. Philadelphia: Open University Press.

- Crowley, M. L. (2011). *Predicting Job Adaptability: A Facet-Level Examination of the Relationship Between Conscientiousness and Adaptive Performance With Autonomy as a Moderator*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Purdue University, Indiana.
- Cullen, K. L., Edwards, B. D., Casper, C., & Gue, K. R. (2014). Employees' adaptability and perceptions of change-related uncertainty: implications for perceived organizational support, job satisfaction, and performance. *Journal of Business and Psychology*, 2014(29), 269-280.
- Cullen-Lester, K. L., Webster, B. D., Edwards, B. D., & Braddy, P. W. (2019). The effect of multiple negative, neutral, and positive organizational changes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(1), 124-135.
- Cumbler, E., & Pierce, R. (2017). The search for perpetual motion: fatigue, friction, and drag in quality improvement. *Quality Management in Health Care*, 26(3), 129-130.
- Çakıroğlu, Ü. (2008). Eğitim araştırmaları için internet tabanlı veri toplama aracı tasarımı ve uygulaması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 56-68.
- Çako, G. (2012). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin farklılıkları yönetimi becerileri ile değişime dirençleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çam-Tosun, F. (2017). Öğrenci gözüyle geçmişten günümüze Türk eğitim sistemi. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR 8)*. Ankara.
- Çapkulaç, O. (2013). *Yöneticilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin İş Tatmini ve İş Performans Algısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Çavdar, E. (2016). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Sinizmi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Çekiç, O., Öztürk, H., & Apaydın, S. (2018). Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 856-879.
- Çelik, M., Savaş, G., Takmak, H., & Tuti, G. (2018). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim bakanlarının çalışmalarına ilişkin bir analiz. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 136-150.
- Çeliköz, M., & Erişen, Y. (2017). EPÖ alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri: bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 286-304.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve değerleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çerçi, S. (2013). *İş Değerlerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Performansı Üzerine Etkisi: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesinde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.
- Çetin, O. I. (2015). *Kişilik Özelliklerinin Örgütsel İntikam Niyetine Etkisinde Örgüt İklimi ve Bağlamsal Performansın Rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.
- Çimen, L. K. (2015). Öğretmenlerin aile işlevleri ile mesleki performans düzeylerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 759-772.
- Çınar, O. (2017). Mobbing ve iş performansına ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 41-58.
- Çınkır, Ş., & Kurum, G. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye’de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 35-57.

- Çıpa, D. (2014). *Örgüt Kültürü Ve Dönüştürücü Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Performansına Etkisi Üzerine İstanbul İlinde Yapılan Deneysel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çırak-Kurt, S. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin “öğretim programı” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(31), 631-641.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok degişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *bilig.*, 2008 (Kış)(44), 123-142.
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-13.
- Dar, L., Akmal, A., Naseem, M. A., & Khan, K. U. (2011). Impact of stress on employees job performance in business sector of Pakistan. *Global Journal of Management and Business Research*, 11(6), 1-4.
- Darling-Hammond, L., Berry, B., & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? evaluating the evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 57-77.
- Dearmond, S., Tye, M., Chen, P. Y., Krauss, A., Rogers, D. A., & Sintek, E. (2006). Age and gender stereotypes: new challenges in a changing workplace and workforce. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(9), 2184-2214.

- Delgado-Rodríguez, N., Hernández-Fernaud, E., Rosales, C., Díaz-Vilela, L., Isla-Díaz, R., & Díaz-Cabrera, D. (2018). Contextual performance in academic settings: the role of personality, self-efficacy, and impression management. *Journal of Work and Organizational Psychology, 34*(2), 63-68.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., & Gevers, J. M. (2015). Job crafting and extra-role behavior: the role of work engagement and flourishing. *Journal of Vocational Behavior, 91*(2015), 87-96.
- Demerouti, E., Xanthopoulou, D., Tsaousis, I., & Bakker, A. B. (2014). Disentangling task and contextual performance: a multitrait-multimethod approach. *Journal of Personnel Psychology, 13*(2), 59-69.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, E., & Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modeli hakkındaki öğretmen görüşleri. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 53*(Ocak-Şubat), 38-57.
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 107-126.
- Demir, M., Ayas, S., & Harman, A. (2018). Üretim karşıtı iş davranışları üzerinde örgütsel adalet algısının rolü: banka çalışanları örneği. *International Journal of Academic Value Studies, 4*(19), 435-448.
- Demir, O., & Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 Eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkökuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7*(1), 1-27.
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(15), 115-132.

- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development Theory and Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dhamani, K., & Richter, M. (2011). Translation of research instruments: research processes, pitfalls and challenges. *African Journal of Nursing and Midwifery*, 13(1), 3-13.
- Dilbaz-Sayın, S. S. (2017). *Okul İklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dilbaz-Sayın, S., & Arslan, H. (2018). Öğretmen ve okul yöneticilerinin performans öz değerlendirme sonuçlarının okul kademesi ve mezuniyet değişkeni açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Ekim(16), 537-564.
- Dilekçi, Ü. (2018). *Öğretmenlerin Öğretim Duygu Durumları ve Algıladıkları Uyumsal Performansları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dilkes, J., Cunningham, C., & Gray, J. (2014). The new australian curriculum, teachers and change fatigue. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 45-64.
- Dinç, E. (2006). Tarih eğitimcilerinin mevcut lise tarih müfredat programı ve tarih öğretiminin amaçları hakkındaki görüşleri. 7(2), 263-276.
- Dinç, E., Dere, İ., & Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- Dirik, D., Ataç, L. O., & Tetik, H. T. (2016). Liderin kullandığı güç kaynakları, bağlamsal performans ve bölgecilik ilişkisi: beyaz yakalılar üzerine bir araştırma. *Eurasian Business & Economics Journal*, 1 (1), 259-271.
- Doğan, A., & Deniz, N. (2017). Algılanan liderlik tarzının üretkenlik karşıtı iş davranışlarının ortaya çıkmasındaki etkisinde örgüt kültürünün rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 1014-1024.

- Doğan, H. (2014). *Örgütsel Adalet Algısı İle İş Performansı Arasındaki İlişki: Afyonkarahisar'da Beş Yıldızlı Termal Otel İşletmelerinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 115-138.
- Doğan, Y., & Özdevecioğlu, M. (2009). Pozitif ve negatif duygusallığın çalışanların performansları üzerindeki etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18, 165-190.
- Doğruel, H. (2013). *Yönetmel Değerlerin Önem Düzeyi İle İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Doğutaş, A. (2016). Eğitim sistemindeki son değişikliklerle ilgili öğretmen görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 30-41.
- Dool, R. (2006). *The Impact of Persistent Change Initiatives On Job Satisfaction*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Faculty of the Graduate School of the University of Maryland University College, Maryland.
- Dorsey, D. W., Cortina, J. M., & Luchman, J. (2010). Adaptive and Citizenship-Related Behavior at Work. J. L. Farr, & N. T. Tippins içinde, *Handbook of Employee Selection* (s. 463-482). New York: Routledge.
- Drasin, J. (2014). *Employee Trust in Leadership as a Moderator for Stress Brought on by Organizational Change*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Maryland University College, Maryland.
- Duman, G., Baykan, A. K., Köroğlu, G. N., Yılmaz, S., & Erdoğan, M. (2014). Öğretmen adaylarının Türkiye'deki eğitim reformlarını takip etme durumlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 609-628.

- Dunn, A. H. (2015). The courage to leave: wrestling with the decision to leave teaching in uncertain times. *Urban Review*, 47, 84-103.
- Durak, H. Y., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *GEFAD*, 37(2), 759-788.
- Duran, A. (2016). *Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeylerinin Öz-Yeterlilikleri İle İlişkisi (Amasya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Durnalı, M. (2018). *Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları ve Bilgi Yönetimi Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durnalı, M., & Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (değişimler ve yasal dayanakları). *Kastamonu Education Journal*, 413-425.
- Dursun, H. (2003). *İlköğretim Okullarında Fen Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkileri (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dursun, S. (2017, 09 25). *Gerçek Hayat*. 04 07, 2019 tarihinde www.gercekhayat.com.tr
<http://www.gercekhayat.com.tr/gundem/gelisen-turkiyede-gelisemeyen-egitim/>
adresinden alındı
- Duyar, I., Ras, N., & Pearson, C. L. (2015). Analysis of teachers' task and extra-role performance under different autonomy regimes. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 64(4), 499-522.
- Dyne, L. V., & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: evidence of construct and predictive validity. *The Academy of Management Journal*, 41(1), 108-119.
- Ead, H. (2015). Change fatigue in health care professionals—an issue of workload or human factors engineering? *Journal of PeriAnesthesia Nursing*, 30 (6), 504-515.

- Education Week Research Center. (2017). *Teachers and Education Reform Results From a National Survey*. Bethesda: Editorial Projects in Education.
- Efeoğlu, İ. E., & Özcan, S. (2013). Work-family conflict and its association with job performance and family satisfaction among physicians. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 7(7), 43-48.
- EĞİTİM SEN. (2018). *2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Sonunda Eğitimin Durumu*. Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.
- Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitim-Sen). (2012). *Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer'den Nağmeler*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Ekinci, S. (2018). *Profesyonel Öğrenme Topluluğu, Psikolojik Sahiplenme ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Elcan, N. (2017). *Being a Teacher is Like the Changing Weather: Elementary Teachers' Perspectives on Well-Being*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Indiana University, Indiana.
- Eleveth, D. M. (1999). *Cognitive Characteristics of Expertise And Task Performance: Test of a Process Model*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Washington State University College of Business and Economics, Washington.
- Ellenburg, F. (1972). Factors affecting teacher morale. *NASS Bulletin*, 56 (368), 37-45.
- Elving, W. J., Hansma, L. D., & Boer, M. G. (2011). BOHICA: bend over here it comes again. *TEORIJA IN PRAKSA*, 48(6), 1628-1647.
- Erdem, H., Gökmen, Y., & Türen, U. (2016). Psikolojik güçlendirme boyutlarının iş performansı üzerine etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü: görgül bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 17(2), 161-176.

- Erkoç, İ. Ç. (2015). *Algılanan Örgütsel Destek ve İş Performansı Arasındaki İlişkide Öz Yeterlilik Faktörünün Düzenleyici Rolü: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ermeç, E. G. (2007). *İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ertan, H. (2008). *Örgütsel Bağlılık, İş Motivasyonu ve İş Performansı Arasındaki İlişki: Antalya'da Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Eryılmaz, İ., Dirik, D., & Köse, S. (2015). Kişilik faktörleri ve bağlamsal performans arasındaki ilişkide algılanan örgütsel politikanın rolü. 3. *Örgütsel Davranış Kongresi* (s. 1-7). Tokat: Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi.
- Eslinger, N. M. (2016). *Achieving Adaptive Performance: A Study of U.S. Army Promotion Outcomes*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, San Diego State University, San Diego.
- Eşme, İ. (2014). Türkiye'de yükseköğretime geçiş sistemi. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(3), 148-157.
- Evans, C., Caines, J., & Thompson, W. (2016). First, do no harm?: a framework for ethical decision-making in teacher evaluation. K. K. Hewitt, & A. Amrein-Beardsley içinde, *Student growth measures in policy and practice: Intended and unintended consequences of high-stakes teacher evaluations* (s. 169-188). New York: Palgrave Macmillan.
- Fadeyi, V. T., Sofoluwe, A. O., & Gbadeyan, R. A. (2015). Influence of teachers' welfare scheme on job performance in selected Kwara State Secondary Schools. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 2(4), 89-93.

- Falkenberg, J., Stensaker, I. G., Christine, & Haueng, A. C. (2005). When change become excessive. *Research in Organizational Change and Development, 15*, 31-62.
- Fan, W., & Yan, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: a systematic review. *Computers in Human Behavior, 26*(2), 132-139.
- Fedor, D. B., Caldwell, S., & Harold, D. M. (2006). The effects of organizational change on employee commitment: a multilevel investigation. *Personnel Psychology, 59*, 1-29.
- Ferris, D. L., Lian, H., Brown, D. J., Pang, F. X., & Keeping, L. M. (2010). Self esteem and job performance: the moderating role of self esteem contingencies. *Personnel Psychology, 63*, 561-593.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage Publications: Los Angeles.
- Fincham, J. E. (2008). Response rates and responsiveness for surveys, standards, and the journal. *American Journal of Pharmaceutical Education, 72*(2), 1-2.
- Findley, H. M., Giles, W. F., & Mossholder, K. W. (2000). Performance appraisal process and system facets: relationships with contextual performance. *Journal of Applied Psychology, 85*(4), 634-640.
- Ford, J. D., Ford, L. W., & D'Amelio, A. (2008). Resistance to Change: the rest of the story. *Academy of Management Review, 33*(2), 362-377.
- Ford, M. B. (2001). Job Attitudes and Contextual Performance of Temporary and Permanent Employees. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alliant International University College of Arts and Sciences, San Diego.
- Fox, S., & Spector, P. E. (1999). model of work frustration±aggression. *Journal of Organizational Behavior, 20*(6), 915-931.

- Fox, S., Spector, P. E., & Miles, D. (2001). Counterproductive work behavior (CWB) in response to job stressors and organizational justice: some mediator and moderator tests for autonomy and emotions. *Journal of Vocational Behavior, 59*, 291-309.
- Franco, M., & Franco, S. (2017). organizational commitment in family SMEs and its influence on contextual performance. *Team Performance Management: An International Journal, 23*(7/8), 364-384.
- Frank, J. (2015). Demoralization and teaching: lessons from the Blues. *Philosophy of Education, 127*-134.
- Freedman, M. (1992). Initiative fatigue. *Journal of Strategic Change, 1*, 89-91.
- Fu, R. F. (2010). *A Reserch on Relationship between Organizational Career Management and Adaptive Performance of HR Workers*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Huazhong Agricultural University, Çin.
- Gabel, S. (2011). Addressing demoralization in clinical staff: A true test of leadership. *The Journal of Nervious and Mental Disease, 199* (11), 892-895.
- Gabel, S. (2012). Demoralization: a precursor to physician burnout? *American Family Physician, 86*(9), 861-862.
- Gabel, S. (2013). Demoralization in health professional practice: development, amelioration, and implications for continuing education. *Journal of Continuing Education in Health Professions, 33*(2), 118-126.
- Garside, P. (2004). Are we suffering from change fatigue? *Quality and Safety in Healthcare, 13*, 89-90.
- Gede, N. T., & Lawanson, O. A. (2011). Employees' characteristics and job performance of staff of the Bayelsa State Ministry of Education. *Proceedings of the 2011 International Conference on Teaching, Learning and Change* (s. 558-565). International Association for Teaching and Learning (IATEL).

- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği s¼recinde T¼rk eğitim sistemi: sorunlar ve c¼z¼m ¼nerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Genç, O. (2011). *İlk¼đretim Okul Y¼neticilerinin Çatışma Çözme Stratejilerinin Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi (Gebze İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼, Sakarya.
- Genç, S. Z. (2005). İlk¼đretim I. kademedeki okul aile iş birliği ile ilgili öğretmen ve görüşleri. *T¼rk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-241.
- Gevorkian, M. (2011). *Relationships Between Proactive Personality, Networking, Career Satisfaction And Performance Perceptions*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alliant International University, San Diego.
- Ghaffari, S., Shah, I. M., Burgoyne, J., Nazri, M., & Salleh, J. R. (2017). The influence of motivation on job performance: a case study at Universiti Teknologi Malaysia. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 11(4), 92-99.
- Ghitulescu, B. E. (2013). Making change happen: the impact of work context on adaptive and proactive behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 49(2), 206-245.
- Gneeze, U., Niederle, M., & Rustichini, A. (2003). Performance in competitive environments: gender differences. *The Quarterly Journal of Economics*, 1049-1074.
- Gold, Y., & Roth, R. A. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout: the Professional Health Solution*. London: The Falmer Press.
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? high school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 129-145.
- Goldstein, A. (2015). *Teachers' Perceptions of the Influence of Teacher Collaboration on Teacher Morale*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Walden University, Minnesota.

- Goodman, S. A., & Svyantek, D. J. (1999). Person–organization fit and contextual performance: do shared values matter? *Journal of Vocational Behavior*, 55, 254-275.
- Govindajaran, K. (2012). Teacher morale. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 1(2), 57-61.
- Göğüş, M. S. (2014). *Özel Okul Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2014). Okullarda öğretmenleri engelleyici ve destekleyici stres kaynakları. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 245-271.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Green, C., Jegadeesh, N., & Tang, Y. (2009). Gender and job performance: evidence from Wall Street. *Financial Analysts Journal*, 65(6), 1-14.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for windows and macintosh analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Greenhaus, J. H., & Parasuraman, S. (1993). Job performance attributions and career advancement prospects: an examination of gender and race effects. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 55, 273-297.
- Griffin, B., & Hesketh, B. (2003). Adaptable behaviours for successful work and career adjustment. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 65-73.
- Griffin, B., & Hesketh, B. (2005). Are conscientious workers adaptable? *Australian Journal of Management*, 3(2), 245-259.

- Griffin, M. A., Neal, A., & Neale, M. (2000). The contribution of task performance and contextual performance to effectiveness: investigating the role of situational constraints. *Applied Psychology: An International Review*, 49(3), 517-533.
- Griffin, M. A., Neal, A., & Parker, S. K. (2007). A new model of work role performance: positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of Management Journal*, 50(2), 327-347.
- Griffin, M. A., Parker, S. K., & Mason, C. M. (2010). Leader vision and the development of adaptive and proactive performance: a longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 174-182.
- Grigg, R. (2016). Leave me alone and let me teach: Teachers' views of Welsh government education policies and education in Wales. *Wales Journal of Education*, 18(1), 64-86.
- Grojean, M. W. (2002). *Characteristic Adaptation as a Mediator Between Personality and Contextual Performance: A Partial Test of the Mccrae and Costa (1996) Model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Graduate School University of Maryland, Maryland.
- Grubb, A. D. (1999). The Effects of Tenure and Job Complexity on the Contributions of Task and Contextual Performance to Overall Performance. *Doctoral Dissertation*. Houston, The U.S.A: Unibersity of Houston.
- Gruys, M. L., & Sackett, P. R. (2003). Investigating the dimensionality of counterproductive work behavior. *International Journal of Selection and Assessment*, 11(1), 30-42.
- Guan, X., Sun, T., Hou, Y., Zhao, L., Luan, Y.-Z., & Fan, L.-H. (2014). The relationship between job performance and perceived organizational support in faculty members at Chinese universities: a questionnaire survey. *BMC Med Education*, 14(50), 1-10.

- Gudu, B. O. (2017). A Review of teacher demotivational factors and emerging issues in secondary schools in Kenya. *International Journal of Current Research*, 9(9), 58316-58323.
- Guo, W. (2011). *The Research on the Relationship Between Psychological Capital and Contextual Performance of Knowledge Workers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wuhan University of Technology, Çin Halk Cumhuriyeti.
- Guyton, E., Fox, M. C., & Sisk, K. A. (1991). Comparison of teaching attitudes, teacher efficacy, and teacher performance of first year teachers prepared by alternative and traditional teacher educationa programs. *Action in Teacher Education*, 13(2), 1-9.
- Güçlü, N., & Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 240-254.
- Güçlü, N., Recepoğlu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 29(1), 140-156.
- Gügerçin, U. (2015). *Bireyin Etik Yaklaşımı ile Kurumsal Değerlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Görev Performansı Üzerindeki Etkisi: Adana İlindeki Banka Çalışanları Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Gül, H. (2014). Türkiye'nin eğitim sorunları, AKP'nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 181-196.
- Gültekin, S. (2017, 10 14). 15 yılın almanağı. [www.ntv.com.tr, s. http://www.ntv.com.tr/yazarlar/yazarlar/15-yilin-egitim-almanagi,-mA0MGgSnUOX-OmAudNhHA](http://www.ntv.com.tr/yazarlar/yazarlar/15-yilin-egitim-almanagi,-mA0MGgSnUOX-OmAudNhHA).
- Günaydın, Ö. E. (2018). *Müşteri Odaklılık, İş Tatmini ve Görev Performansının Hizmet Telafi Performansı Üzerindeki Etkisi: Dış Ticaret Departmanı Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Gündoğan, H. (2016). *Duygusal Zeka ve İş Performansı Arasındaki İlişkiler: Alanya Bölgesindeki Oteller Üzerine Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Güngören, M. (2017). *Algılanan Örgüt Kültürünün İş Tatmini ve İş Performansı Üzerindeki Etkisi: Havacılık Sektöründe Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gür, B., & Coşkun, İ. (2011). Eğitim politikalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu* (s. 223-231). Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Gürbüz, S., & Ayhan, Ö. (2017). Lidere yakın olmanın dayanılmaz hafifliği: lider-üye etkileşimi, görev performansı, tecrübe ve terfi edebilirlik arasındaki ilişkilerin testi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(80), 1-15.
- Gürbüztürk, O., & Kincal, R. Y. (2018). Türkiye'de yükseköğretime geçiş sürecinin analizi: gelişmeler, modeller ve uygulamalar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 33-54.
- Haber7. (2009, 05 04). *Eğitim*. 03 28, 2019 tarihinde www.haber7.com: <http://www.haber7.com/egitim/haber/400308-celik-meb-otomatik-pilota-baglandi> adresinden alındı
- Hair, J. F., Hult, G. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. S. (2014). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modelling (PLS-SEM)*. California: Sage Publications.
- Hall, C. (2004). Theorising Changes in Teachers' Work. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32(1), 1-14.
- Hameed, F. (2016). *Impact of Personality on Adaptive Performance with Mediating Role of Emotional Labor: Testing a Mediated Moderated Model Among Front-Line Female Hospitality Industry Employees in Pakistan*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capital University of Science and Technology Department of Management Sciences, Islamabad.

- Hamidzadeh, M. R., Baramond, S., & Latifi, M. M. (2012). Empowerment and contextual performance with job utility's model. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(9), 1199-1218.
- Hammond, G. D. (2008). *The Relationship Between Job Attitudes and Counterproductive Work Behaviors: The Moderating Role of Attitude Strength*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wright State University School of Graduate Studies, Michigan.
- Han, T. Y., & Williams, K. J. (2008). Multilevel investigation of adaptive performance: individual and team-level relationships. *Group & Organization Management*, 33(6), 657-684.
- Hanif, R. (2004). Teacher Stress, Job Performance and Self Efficacy of Women School Teachers. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Quaid-i-Azam University, Islamabad.
- Hanif, R., & Pervez, S. (2004). Development and validation of teachers' job performance scale. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19(3-4), 89-104.
- Hanif, R., Tariq, S., & Nadeem, M. (2011). Personal and job related predictors of teacher stress and job performance among school teachers. *Pak. J. Commer. Soc. Sci.*, 5(2), 319-329.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(2), 287-309.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(2005), 967-983.
- Harmancı, Y. K. (2018). Örgütsel yaşamda kişilik ve performans ilişkisinde pozitif duygusallığın aracı rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 321-341.

- Harris, A. F. (2003). *Towards Cultural Competence: An Exploratory Study of the Relationship Between Racial Identity and Contextual Performance Indicators of Public Employees*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, North Carolina State University, North Carolina.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(2011), 798-812.
- Hassan, B., & Ogunkoya, O. (2014). Demographic variables and job performance: any link? (a case of insurance salesmen). *Economica*, 10(4), 19-30.
- Hassan, S., Akhtar, N., & Yılmaz, A. K. (2016). Impact of the conscientiousness as personality trait on both job and organizational performance. *Journal of Managerial Sciences*, 10(1), 1-14.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Hattrup, K., O'Connell, M. S., & Wingate, P. H. (1998). Prediction of mulitdimensional criteria: distinguishing task and contextual performance. *Human Performance*, 11(4), 305-319.
- Hawk, P. P., & Schmidt, M. W. (1989). Teacher preparation: a comparison of traditional and alternative programs. *Journal of Teacher Education*, 40(5), 53-58.
- Heck, S. v. (2018). *A Study on the Effects of Transformational Leadership and The Big-Five Personality Traits on Adaptive Performance*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tilburg University, Tilburg.
- Hee, O. C., Kamaludin, N. H., & Ping, L. L. (2016). Motivation and job performance among nurses in the health tourism hospital in Malaysia. *International Review of Management and Marketing*, 6(4), 668-672.

- Hendricks, J. W. (2015). *When and Why Performance-Prove Goal Orientation Predicts Task Performance and Goal Expectancy: The Roles of Goal Content, Self Efficacy, and Goal Structure*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas A&M University, Texas.
- Hense, R. L. (2000). *The Big Five and Contextual Performance: Expanding Person-Environment Fit Theory*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of South Florida, Florida.
- Heyde, A. v., Miebach, J., & Kluge, A. (2014). Counterproductive work behaviour in a simulated production context: an exploratory study with personality traits as predictors of safety-related rule violations. *Journal of Ergonomics*, 4(2), 1-9.
- Hinkin, T. R., Tracey, J. B., & Enz, C. A. (1997). Scale construction: developing reliable and valid measurement instruments. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 21(1), 100-120.
- Hogan, J., Rybicki, S. L., Motowidlo, S. J., & Borman, W. C. (1998). Relations between contextual performance, personality and occupational advancement. *Human Performance*, 11(2-3), 189-207.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hu, Z., Jiang, Y., & Li, Q. (2015). The confirmatory factor analysis of secondary school teachers' contextual performance structure in mainland China. *Psychology*, 6, 1077-1085.
- Huang, J. L., Ryan, A. M., Zabel, K. L., & Palmer, A. (2014). Personality and adaptive performance at work: a meta-analytic investigation. *Journal of Applied Psychology*, 99(1), 162-179.
- Huck, S. W. (2012). *Reading Statistics and Research*. Boston: Pearson Education.

- Hunthausen, J. (2000). *Predictors of Task and Contextual Performance: Frame-of-reference Effects and Applicant Reaction Effects on Selection System Validity*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Portland State University, Portland.
- Hurtz, G. M., & Donovan, J. J. (2000). Personality and job performance: the big five revisited. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 869-879.
- Hutabarat, W. (2015). Investigation of teacher job-performance model: organizational culture, work motivation and job-satisfaction. *Asian Social Science*, 11(18), 295-304.
- Hürriyet Gazetesi. (2018, 10 24). *Hürriyet Eğitim*. 03 28, 2019 tarihinde www.hurriyet.com.tr <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/egitim-sistemi-sil-bastan-yenileniyor-40996422> adresinden alındı
- İbrahim, A. S., Al-Kaabi, A., & El-Zaatari, W. (2013). Teacher resistance to educational change in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(3), 25-36.
- İbrahimoğlu, N., & Aydınçelebi, M. (2013). Kariyer bağlılığı ve öz-yetkinliğin görev performansına etkisi: sigortacılık sektöründe bir araştırma. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 249-273.
- İbret, B. Ü., Avcı, E. K., & Receptoğlu, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal sorunların tespitine yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1295-1319.
- İnandı, Y., Yeşil, H., Karatepe, R., & Uzun, A. (2015). Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin özyeterlikleri ile değişime gösterdikleri direnç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 563-581.
- Inayatullah, A., & Jehangir, P. (2012). Teacher's job performance: the role of motivation. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 5(2), 78-99.

- İslim, Ö. F., Çırak, N. S., Kilis, S., & Tufan, M. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitim teknolojileri kullanımı kaygı durumları. *11th International Computer & Instructional Technologies Symposium*. Malatya.
- Jamal, M. (2007). Job stress and job performance controversy revisited: An empirical examination in two countries. *International Journal of Stress Management*, *14*(2), 175-187.
- Jankingthong, K., & Rurkkhum, S. (2012). Factors affecting job performance: a review of literature. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, *12*(2), 115-127.
- Jawahar, I. M., & Ferris, G. R. (2011). A longitudinal investigation of task and contextual performance influences on promotability judgments. *Human Performance*, *24*(3), 251-269.
- Jawahar, I. M., Meurs, J. A., Ferris, G. R., & Hochwarter, W. A. (2008). Self-efficacy and political skill as comparative predictors of task and contextual performance: a two-study constructive replication. *Human Performance*, *21*(2), 138-157.
- Jawahar, I., & Carr, D. (2006). Conscientiousness and contextual performance: the compensatory effects of perceived organizational support and leader-member exchange. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(4), 330-349.
- Jeffrey, D. A. (2015). *Testing The Technology Acceptance Model 3 (Tam 3) with The Inclusion Of Change Fatigue And Overload, in The Context Of Faculty From Seventh-Day Adventist Universities: A Revised Model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Andrews University School of Education, Michigan.
- Jex, S. M., & Britt, T. W. (2008). *Organizational Psychology: A Scientist-Practitioner Approach*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Jimoh, A. M. (2008). Emotional labour, conscientiousness and job tenure as predictors of job performance among university administrative workers in southwestern Nigerian. *International Journal of African & African American Studies*, *VII*(2), 27-38.

- Jing, L., & Yingqian, H. (2012). A empirical study of transformational leadership on employees' adaptive performance. *International Proceedings of Computer Science and Information Technology* (s. 500-507). Singapore: IACSIT Press.
- Jinyevu, S. A. (2013). Is there a relationship between employees satisfaction and their performance?: the case of teachers in Tanzania government-owned schools. *European Journal of Business and Management*, 5(25), 82-91.
- Johari, J., & Yahya, K. K. (2009). Linking organizational structure, job characteristics, and job performance constructs: a proposed framework. *International Journal of Business and Management*, 4(3), 145-152.
- Johnson, J. W. (2001). The relative importance of task and contextual performance dimensions to supervisor judgements of overall performance. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 984-996.
- Johnson, K. J. (2016). The dimensions and effects of excessive change. *Journal of Organizational Change Management*, 29(3), 445-459.
- Johnson, K. J., Bareil, C., Giraud, L., & Autissier, D. (2016). Excessive change and coping in the working population. *Journal of Managerial Psychology*, 31(3), 739-755.
- Jones, J., Jenkin, M., & Lord, S. (2006). *Developing Effective Teacher Performance*. London : Paul Chapman Publishing.
- Jones, S. L., & Ven, A. H. (2016). The changing nature of change resistance: an examination of the moderating impact of time. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 52(4), 482-506.
- Jong, A. d., & Ruyter, K. d. (2004). Adaptive versus proactive behavior in service recovery: the role of self-managing teams. *Decision Sciences*, 35(3), 457-491.

- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 86*(1), 80-92.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology, 52*(3), 621-652.
- Judge, T. A., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2006). Loving yourself abundantly: relationship of the narcissistic personality to self- and other perceptions of workplace deviance, leadership, and task and contextual performance. *Journal of Applied Psychology, 91*(4), 762-776.
- Jundt, D. K., Shoss, M. K., & Huang, J. L. (2015). Individual adaptive performance in organizations: a review. *Journal of Organizational Behavior, 36*, 53-71.
- Kajura, S. C. (2015). *Effect of Motivation on Employee Performance*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The Open University of Tanzania, Tanzania.
- Kakar, S. (1998). Self-evaluations of police performance: An analysis of the relationship between police officers' education level and job performance. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, 21*(4), 632-647.
- Kalay, F. (2016). The impact of organizational justice on employee performance: a survey in Turkey and Turkish context. *International Journal of Human Resource Studies, 6*(1), 1-20.
- Kanfer, R., & Kantrowitz, T. M. (2002). Ability and non-ability predictors of job performance. S. Sonnentag içinde, *Psychological Management of Individual Performance* (s. 27-50). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Kanten, P., & Ülker, F. (2014). Yönetim tarzının üretkenlik karşıtı iş davranışlarına etkisinde işe yabancılaşmanın aracılık rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32*(Bahar), 16-40.

- Kanten, P., Kanten, S., & Gürlek, M. (2015). The effects of organizational structures and learning organization on job embeddedness and individual adaptive performance. *Procedia Economics and Finance*, 23, 1358-1366.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karacaoğlu, Ö. C., & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*(40), 39-49.
- Karakulakoğlu, S. E. (2014). İnternet araştırmalarında yöntem sorunu. *Erciyes İletişim Dergisi*, 3(4), 122-134.
- Karataş, İ. H. (2012). Türk eğitim sisteminde toplumsal katılımı sağlamak için bir model önerisi: yerel eğitim şûrâları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 151-166.
- Karatekin, K., Elvan, Ö., & Öztürk, D. (2015). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin Fatih projesi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 81-114.
- Karatepe, O. M., Uludağ, O., Meneviş, İ., Hadzimehmedagic, L., & Baddar, L. (2006). The effects of selected individual characteristics on frontline employee. *Tourism Management*, 27(2006), 547-560.
- Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 59-80.
- Kasika, B. D. (2015). *The Effect of Educational Qualification on Job Performance: The Case of Social Security Commission in Namibia (Ssc)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The University of Namibia, Namibia.

- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9(2), 131-146.
- Kaya, N. (2016). *Mobbingin Örgütte Adalet Algısı ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi ile Çalışanların İş Performansına ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kellett, J. B., Humphrey, R. H., & Sleeth, R. G. (2009). Career development, collective efficacy and individual task performance. *Career Development International*, 14(6), 534-546.
- Kelloway, E. K., Francis, L., Prosser, M., & Cameron, J. E. (2010). Counterproductive work behavior as protest. *Human Resource Management Review*, 20, 18-25.
- Kennedy, M. M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591-598.
- Khan, A., Shah, I. M., Khan, S., & Gul, S. (2012). Teachers' stress, performance & resources the moderating effects of resources on stress & performance. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 12(2), 21-29.
- Khandan, M., Eyni, Z., & Koohpaei, A. (2017). Relationship between spiritual intelligence and job performance: a case study of nurses and nursing aids in the Main University Hospital of Qom, Iran. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, 4(3), 8-13.
- Kiefer, T. (2005). Feeling bad: antecedents and consequences of negative emotions in ongoing change. *Journal of Organizational Behavior*, 26(8), 875-897.
- Kılıç, F. (2017). *Bilim ve Sanat Merkezlerindeki Öğretmenlerin Yöneticilerinin Liderlik Yeterlilikleri Kurum Etkililiği ve Kurum Kültürüne Yönelik Alguları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Kılınç, H., & Fırat, M. (2017). Opinions of expert academicians on online data collection and voluntary participation in social sciences research. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(5), 1461-1486.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için spss uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- King'oina, J. O., Kadenyi, M. M., & Ngaruiya, B. N. (2015). Effect of teachers' morale on standard eight pupils' academic achievement in public primary schools in Marani Sub-county, Kenya. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(10), 1-9.
- Kini, T., & Podolsky, A. (2016). *Does teaching experience increase teacher effectiveness? a review of the research*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Kishokumar, R. (2016). Influence of social networking in the work place on individual job performance: special reference to the financial sector in Batticaloa district. *International Journal of Engineering Research and General Science*, 4(6), 306-323.
- Kissane, D., Wein, S., Love, A., Lee, X., Kee, P., & Clarke, D. (2004). The demoralization scale: a report of its development and preliminary validation. *Journal of Palliat Care*, 20(4), 269-276.
- Kleinback, U. (1987). The effects of motivation on job performance. F. Halisch, & J. KuhL içinde, *Motivation, Intention, and Volition* (s. 261-271). Berlin: Springer.
- Kline, R. B. (2009). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practices of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

- Kluge, A., Sauer, J., Burkolter, D., & Ritzmann, S. (2010). Designing training for temporal and adaptive transfer: A comparative evaluation of three training methods for process control tasks. *Journal of Educational Computing Research*, 43(3), 327-353.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ., & Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22.
- Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., Schaufeli, W. B., Vet, H. C., & Beek, A. J. (2011). Conceptual frameworks of individual work performance a systematic review. *JOEM*, 53(8), 856-866.
- Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., Vet, H. C., & Beek, A. J. (2013). Measuring individual work performance - identifying and selecting indicators. *A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 45(3), 61-81.
- Korkmaz, H. (2014). Yönetim kademelerinde kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığı ve cam tavan sendromu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 1-14.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422.
- Kotur, B. R., & Anbazhagan, S. (2014). Education and work-experience - influence on the performance. *IOSR Journal of Business and Management*, 16(5), 104-110.
- Jyoti, J. & Kour, S. (2015). Assessing the cultural intelligence and task performance equation: mediating role of cultural adjustment. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 22(2), 236-258.
- Kösterelioğlu, İ., & Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 25(1), 177-187.
- Kraatz, M. S., & Zajac, E. J. (2001). How organizational resources affect strategic change and performance in turbulent environments: theory and evidence. *Organization Science*, 12(5), 632-657.

- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kuh, G. D., & Hutchings, P. (2015). Assessment and initiative fatigue: keeping the focus on learning. G. D. Kuh, S. O. Ikenberry, N. A. Jankowski, T. R. Cain, P. T. Ewell, P. Hutchings, et al. içinde, *Using student evidence to improve higher education* (s. 183-200). San Francisco: Jossey Bass.
- Kumar, P., Kaur, P., & Kalra, R. K. (2013). Role expectations, role perceptions and role performance of extension personnel. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 13(310), 6-13.
- Kuyumcu, F. N., & Özsarı, İ. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 396-407.
- Lado, M., & Alonso, P. (2017). The Five-Factor model and job performance in low complexity jobs: a quantitative synthesis. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 33(2017), 175-182.
- Lam, R. W. (1988). The relationship between teacher morale and school climate. *Singapore Journal of Education, Special Issue*, 41-45.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 212-247.
- Lauermann, F. V. (2013). *Teacher Responsibility*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, The University of Michigan, Michigan.
- Lee, Y.-H., Yang, L.-S., & Wan, K. M. (2010). Interactive effects of personality and friendship networks on contextual performance. *Social Behavior and Personality*, 38(2), 197-208.

- Lena, L., Werang, B. R., & Betaubun, K. (2015). Relationship between school' organizational climate, teachers' work morale , and teachers' job performance at st. Mary Fatimah and the Sacred Heart Primary Schools in Merauke City, Papua, Indonesia. *International Journal of Science and Research*, 4(4), 1380-1382.
- LePine, J. A., & Dyne, L. V. (2001). Voice and cooperative behavior as contrasting forms of contextual performance: evidence of differential relationships with big five personality characteristics and cognitive ability. *Journal of Applied Psychology*, 86(2), 326-336.
- Leuschke, E. E. (2017). *School Culture and Change Fatigue in Tennessee*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Middle Tennessee State University, Tennessee.
- Lev, S., & Koslowsky, M. (2012). On-the-job embeddedness as a mediator between conscientiousness and school teachers' contextual performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(1), 57-83.
- Levacic, R. (2009). Teacher incentives and performance: an application of principal-agent theory. *Oxford Development Studies*, 37(1), 33-46.
- Levitt, K. J. (1997). *The Effects of Procedural Justice. Underpayment Inequity and Personality on Task Performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Stevens Institute of Technology.
- Li, J. (2009). *The Correlation Study Between Job Stress and Job Performance of Higher Vocational College Teacher*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Central South University, Çin Halk Cumhuriyeti.
- Li, P.Y., Chen, H.-W., Yang, Y.-C., Tsai, L.-Y., Lai, M.-L., Bridge, D. T., et al. (2011). Using the demoralization scale for the early detection of demoralization in health professionals. *Educational Research*, 2(11), 1648-1653.
- Lillard, R., Watts, L. L., Frame, M. C., & Hein, M. B. (2012). Initial development and validation of a measure of adaptive performance. *The Annual Meeting of the Society of Industrial/Organizational Psychology*. San Diego.

- Lindsay, J. D., Perkins, C. A., & Karanjikar, M. R. (2009). *Conquering innovation fatigue: overcoming barriers to personal and corporate success*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ling, S. M., & Bhatti, M. A. (2014). Work stress and job performance in Malaysia academic sector: role of social support as moderator. *British Journal of Economics, Management & Trade*, 4(12), 1986-1998.
- Lingard, B., Mills, M., & Hayes, D. (2000). Teachers, school reform and social justice: challenging research and practice. *Australian Educational Researcher*, 27(3), 99-115.
- Linstead, S., Brewis, J., & Linstead, A. (2005). Gender in change: gendering change. *18(6)*, 542-560.
- Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P. (1984). Effects of self-efficacy, goals and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 241-251.
- Loeb, H., Knapp, M. S., & Elfers, A. M. (2018). Teachers' response to standards-based reform: probing reform assumptions in Washington State. *Education Policy Analysis Archives*, 16(8), 1-28.
- Loomis, D. K., & Paterson, S. (2018). A comparison of data collection methods: mail versus online surveys. *Journal of Leisure Research*, 49(2), 133-149.
- Lovett, M. T. (1982). *Job Performance and Job Satisfaction of Beginning Teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bowling Green State University, Graduate College, Bowling.
- Lüleci, C., & Çoruk, A. (2018). The relationship between morale and job satisfaction of teachers in elementary and secondary schools. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(1), 54-70.

- Lyle, J. (2013). *The Reality of Reform : Teachers Reflecting on Curriculum Reform in Western Australia*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edith Cowan University, Avustralya.
- Lyle, J., Cunningham, C., & Gray, J. (2014). The New Australian curriculum and teachers' change fatigue. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 45-64.
- Lynn, M. L. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382-385.
- MacIntosh, R., Beech, N., McQueen, J., & Reid, I. (2007). Overcoming change fatigue: lessons from Glasgow's National Health Service. *Journal of Business Strategy*, 28(6), 18-24.
- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Rich, G. A. (2001). Transformational and transactional leadership and salesperson performance. *Journal of The Academy of Marketing Science*, 29(2), 115-134.
- MacKinnon, D. P., Krull, J. L., & Lockwood, C. M. (2000). Equivalence of the mediation, confounding and suppression effect. *Prevention Science*, 1(4), 173-181.
- Malisetty, S., & Kumari, K. V. (2016). An investigation on relationship of deviance workplace behavior with organisational justice, abusive supervision and work-family conflict. *Indian Journal of Science and Technology*, 9 (39), 1-13.
- Marlow, K. K. (2016). *The Difference Between Coping And Winning: The Relationships of Adaptive Performance, Engagement and Conscientiousness*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Middle Tennessee State University, Murfreesboro.
- Marques, P., Ramos, Q. P., & Curral, V. A. (2015). Measuring adaptive performance in individuals and teams. *Team Performance Management: An International Journal*, 21(7/8), 339-360.

- Marques-Quinteiro, P., Vargas, R., Eifler, N., & Curral, L. (2019). Employee adaptive performance and job satisfaction during organizational crisis: the role of self-leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 28* (1), 85-100.
- Martin, A. J., Jones, E. S., & Callan, V. J. (2005). The role of psychological climate in facilitating employee adjustment during organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 14*(3), 263-289.
- Martincic, R. (2010). Change management in adult educational organizations: a Slovenian case study. *Managing Global Transitions, 8*(1), 79-96.
- Maureen, D. (2016). *The Effect of Quality of Work Life of Teachers in Rural Areas on Teacher Performance: A Study of Selected Rural Secondary Schools of Petauke District*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Zambia, Zambia.
- Mayer, D. K., & Hammelef, K. (2013). Change fatigue in clinical practice. *Clinical Journal of Oncology Nursing, 17*(5), 461-462.
- Mazaki, K. E. (2014). *Welfare and Performance of Public Primary School Teachers in Bugisu Sub Region in Uganda*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Science and Technology, Mbarara.
- McCloy, R. A., Campbell, J. P., & Cudeck, R. (1994). A confirmatory test of a model of performance determinants. *Journal of Applied Psychology, 79*(4), 493-505.
- McCook, K. D. (2002). *Organizational Perceptions and Their Relationships to Job Attitudes, Effort, Performance, and Organizational Citizenship Behaviour*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Louisiana State University, Graduate Faculty, Louisiana.
- McDaniel, M. A., Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1988). Job experience correlates of job performance. *Journal of Applied Psychology, 73*(2), 327-330.
- McMillan, K. (2016). Politics of change: the discourses that inform organizational change and their capacity to silence. *Nursing Inquiry, 23* (3), 223-231.

- McMillan, K. (2018). *A Critical Organizational Analysis of Frontline Nurses' Experience of Rapid and Continuous Change*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Ottawa Faculty of Health Sciences School of Nursing, Ottawa.
- McMillan, K., & Perron, A. (2013). Nurses amidst change: the concept of change fatigue offers an alternative perspective on organizational change. *Policy, Politics, & Nursing Practice, 14*(1), 26-32.
- McNeil-Horton, K. M. (2014). *The Impact That Improving Teacher Morale Has on School Culture: Action Research*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, Minneapolis.
- McNeill, M. A., Arthur, L. S., Breyer, Y. A., Huber, E., & Parker, A. J. (2012). Theory into practice: designing moodle training for change management. *Asian Social Science, 8*(14), 58-64.
- MEB. (2016, 12 01). 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında Okutulacak İlköğretim ve Ortaöğretim Ders Kitapları. *Genelge*. Ankara: MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2019a, 03 26). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı*. 03 26, 2019 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/meb/>: <http://www.meb.gov.tr/meb/> adresinden alındı
- MEB. (2019b, 03 19). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı*. 03 26, 2019 tarihinde www.meb.gov.tr: <http://www.meb.gov.tr/ziya-ogretmenden-meslektaslarina/haber/18246/tr> adresinden alındı
- Mehmood, T., Qasim, S., & Azam, R. (2013). Impact of emotional intelligence on the performance of university teachers. *International Journal of Humanities and Social Science, 3*(18), 300-307.
- Menges, J. I., Tussing, D. V., Wihler, A., & Grant, A. M. (2017). When job performance is all relative: how family motivation energizes effort and compensates for intrinsic motivation. *Academy of Management Journal, 60*(2), 695-719.

- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. California: Sage Publications.
- Metofe, P. A. (2017). Antecedents of deviant work behavior: a review of research. *Acta Psychopathol*, 3(5), 1-4.
- Meyer, C. B., & Stensaker, I. G. (2006). Developing capacity for change. *Journal of Change Management*, 6(2), 217-231.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı*. Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milliyet Gazetesi. (2012, 05 24). *Eğitim*. 03 28, 2019 tarihinde www.milliyet.com.tr: <http://www.milliyet.com.tr/-egitim-sisteminde-koklu-degisiklik-yapmamiz-lazim--egitimdunyasi-1544540/> adresinden alındı
- Milliyet Gazetesi. (2018, 12 12). www.milliyet.com.tr. Aralık Çarşamba, 2018 tarihinde <http://www.milliyet.com.tr/ogretmenler-basbakan-erdogan-dan-ozur-bekliyor-siyaset-1545436/> adresinden alındı
- Mısır, M. E., & Laçın-Şimşek, C. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilim tarihinin öğretimsel değeri üzerine görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Mizala, A., & Romaguera, P. (2000). School performance and choice: the Chilean experience. *The Journal of Human Resources*, 35(2), 392-417.
- Mohamad, M., & Jais, J. (2016). Emotional intelligence and job performance: a study among malaysian teachers. *Procedia Economics and Finance*, 35(2016), 674-682.
- Monk, D. H. (2007). Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *Future of Children*, 17(1), 155-174.

- Moore, N. F. (2012). *The Relationship Between High School Teacher Perceived Principal Leadership Practices and Teacher Morale Levels*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Liberty University, Lynchburg.
- Morgan, N. (2001). Do you have change fatigue? *Harvard Business School Working Knowledge, September*.
- Motowidlo, S. J., & Scotter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology, 79*(4), 475-480.
- Motowidlo, S. J., Borman, W. C., & Schmit, M. J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. *Human Performance, 10*(2), 71-83.
- Motowidlo, S. J. (2003). Job Performance. W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski içinde, *Industrial and Organizational Psychology (Volume 12)* (s. 39-53). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Motowidlo, S., & Kell, H. J. (2013). Job performance. N. W. Schmitt, & S. Highhouse içinde, *Handbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology (Volume 12)* (s. 82-103). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Mshellia, P. S., Malachy, O. D., Sabo, B., & Abdissamad, A. M. (2016). Emotional intelligence and contextual performance among nursing professionals in Jos Metropolis Plateau State, Nigeria. *Journal of Good Governance and Sustainable Development in Africa, 3*(1), 19-33.
- Mueller, C. M. (2012). *The Impact of Teacher Certification Programs on Teacher Efficacy, Job Satisfaction, and Teacher Performance: A Comparison of Traditional and Alternative Certification*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Western Kentucky University The Faculty of the Educational Leadership Doctoral Program, Kentucky.

- Muindi, F., & K'Obonyo, P. (2015). Quality of work life, personality, job satisfaction, competence, and job performance: a critical review of literature. *European Scientific Journal*, 11(26), 223-240.
- Mullane, M., Dooley, B., Tiernan, E., & Bates, U. (2009). Validation of the demoralization scale in an Irish advanced cancer sample. *Palliative and Supportive Care*, 7(3), 323-330.
- Murphy, K. R. (1989). Is the relationship between cognitive ability and job performance stable over time? *Human Performance*, 2(3), 183-200.
- Murphy, K. R., & Kroeker, L. P. (1988). *Dimensions of job performance*. California: Navy Personnel Research and Development Center.
- Naami, A., Behzadi, E., Parisa, H., & Charkhabi, M. (2014). A study on the personality aspects of adaptive performance among governmental hospitals nurses: a conceptual model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 154(2014), 359-364.
- Naamia, A., Behzadia, E., Parisaa, H., & Charkhabib, M. (2014). A Study on the personality aspects of adaptive performance among governmental hospitals nurses: a conceptual model. *Social and Behavioral Sciences*, 159(2014), 359-364.
- Nadeem, M., Rana, M. S., Lone, A. H., Maqbool, S., Naz, K., & Ali, A. (2011). Teacher's competencies and factors affecting the performance of female teachers in Bahawalpur (Southern Punjab) Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(19), 217-222.
- Nartgün, Ş. S., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564.
- Neal, A., & Griffin, M. A. (1999). Developing a model of individual performance for human resource management. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37(2), 44-59.

- Neill, M. S. (2012). Change management communication: barriers, strategies & messaging. *Public Relation Journal*, 12(1), 1-26.
- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2009). How broadly does education contribute to job performance? *Personnel Psychology*, 62, 89-134.
- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2010). Organizational tenure and job performance. *Journal of Management*, 36(5), 1220-1250.
- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2013). Does longer job tenure help or hinder job performance? *Journal of Vocational Behavior*, 83(2013), 305-314.
- Niessen, C., Swarowsky, C., & Leiz, M. (2010). Age and adaptation to changes in the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 25(4), 356-383.
- Nulty, D. D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 301-314.
- Nunnally, L. (2016). *Minimizing Change Fatigue Amongst Directors And Managers Through Introducing an Authentic Leadership Style at a Small University in the Southwest United States*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Liverpool, Liverpool.
- O'Connell, D. J., McNeely, E., & Hall, D. T. (2008). Unpacking personal adaptability at work. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(3), 248-259.
- OECD. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). *The Welsh education reform journey: a rapid policy assessment*. Paris: OECD.
- Ogunleye, A. J., & Osekita, D. A. (2016). Effect of job status, gender, and employees' achievement motivation behavior on work performance: a case study of selected local government employees in Ekiti state, Nigeria. *European Scientific Journal*, 12(26), 235-248.

- Olsen, B., & Sexton, D. (2009). Threat rigidity, school reform, and how teachers view their work inside current education policy contexts. *American Educational Research Journal*, 46(1), 9-44.
- Olusadum, N. J., & Anulika, N. J. (2018). Impact of motivation on employee performance: a study of Alvan Ikoku Federal College of Education. *Journal of Management and Strategy*, 9(1), 53-65.
- Olusola, O. (2011). Intrinsic motivation, job satisfaction and self-efficacy as predictors of job performance of industrial workers in Ijebu zone of Ogun State. *The Journal of International Social Research*, 4(17), 569-577.
- Onay, M. (2011). Çalışanın sahip olduğu duygusal zekasının ve duygusal emeğinin, görev performansı ve bağlamsal performans üzerindeki etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(4), 587-600.
- Oolders, T., Chernyshenko, O. S., & Stark, S. (2008). Cultural intelligence as a mediator of relationships between openness to experience and adaptive performance. S. Ang, & L. V. Dyne içinde, *Handbook of Cultural Intelligence Theory: Measurement, and Applications* (s. 145-158). New York: M.E. Sharpe.
- O'Quinn, K. M. (2018). *Teachers Perceptions of Initiative Fatigue and Its Impact on Teacher Efficacy*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Southwest Baptist University The Faculty of the Graduate Education Department, A.B.D.
- Oral, Y. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce: 'eleştirel bir çalışma'. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*(1), 59-68.
- Ordu, A. (2016). Lise öğretmenlerinin iş doyumları ve bireysel performansları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 1-19.
- Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. *Research in Organizational Behavior*, 12, 43-72.

- Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 427-439.
- Oselumese, I. B., Blessing, O., & Vinnela, O. (2016). Marital status and teachers' job performance in public secondary schools in Edo State. *International Journal of Social Relevance & Concern*, 4(2), 33-38.
- Ottekin-Demirbolat, A., & Aslan, H. (2014). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin etik duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sinop ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(Özel Sayı (1)), 187-206.
- Overton, D. (2004). *Understanding Teachers' Responses to Educational Change in Act High Schools: Developing Professional Voice And Identity*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The University of Canberra, Canberra.
- Oxford University. (2000). Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. *Sözlük*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Oyewole, B. (2011). The influence of teaching experience on job performance of secondary school teachers in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Research Development*, 5(1), 102-109.
- Öcel, H. (2013). Örgüt kimliğinin gücü, algılanan örgütsel prestij ve kişi-örgüt uyumu ile bağlamsal performans arasındaki ilişkiler: örgütsel bağlılığın aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(71), 37-53.
- Ömür, Y. E., & Nartgün, Ş. S. (2014). Öğretim elemanlarının değişime uyumu ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 307-326.
- Örs, Ç., Erdoğan, H., & Kipici, K. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(Ekim), 131-154.

- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.
- Özçelik, M. K. (2017). Çalışma hayatında kadının yeri ve kariyer gelişim engelleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(52), 49-70.
- Özçelik, Ö. (2011). *Çalışanların İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Adalet Algısının Rol Performansı ve Ekstra Rol Performansı Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özdemir, B. (2000). *Denizli İli İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, M., & Demircioğlu, E. (2015). The relationship between counterproductive work behaviours and psychological contracts in public high schools. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(1), 41-60.
- Özdemir, M., & Gören, S. Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online*, 16(1), 342-353.
- Özdemir, M., & Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *GEFAD*, 36(2), 323-348.
- Özdemir, O. (2017). *Lider Desteği ve Örgütsel Adalet Algısının İş Performansına Etkisinde Kişi-örgüt Uyumunun Aracılık Rolü: Eğitim Sektöründe Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özen, R., & Nartgün, Ş. S. (2014). Parents' opinions about the implementation of 4+4+4 education system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143(2014), 816-821.

- Özen, Y. (2013). Sorumluluk duygusu ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik. *Journal of European Education*, 3(2), 17-23.
- Özkan, M. (2017). *Lider-Ast Etkileşim Düzeyinin Astların İş Performansı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, F., & Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102-120.
- Özoğlu, B. (2011). *Okul Yöneticilerinin Koçluk Becerilerinin Öğretmen Performansına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikası. *21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu* (s. 143-156). Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Padmanabhan, L., & Magesh, R. (2016). Difference between employees marital status and performance level in IT industry. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 2(6), 1173-1176.
- Palavan, Ö., & Donuk, R. (2016). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 109-128.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. Berkshire: McGraw Hill.
- Parker, S. K., & Turner, N. (2002). Work design and individual work performance: research findings and an agenda for future inquiry. S. Sonnentag içinde, *Psychological Management of Individual Performance* (s. 69-93). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Patel, C. J., Govender, V., Faruk, Z., & Ramgoon, S. (2006). Working mothers: family work conflict, job performance and family/work variables. *SA Journal of Industrial Psychology*, 32(2), 39-45.

- Paton, R., & Dempster, L. (2002). Managing change from a gender perspective. *European Management Journal*, 20(5), 539-548.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. California: Sage Publications.
- Payne, J., & Barnfather, N. (2012). Online data collection in developing nations: an investigation into sample bias in a sample of South African University Students. *Social Science Computer Review*, 30(3), 389-397.
- Perel, C. (2015). *Examining the Relationship Between Organizational Culture and Change Fatigue*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Middle Tennessee State University, Tennessee.
- Pervez, M. A. (2010). Impact of emotions on employee's job performance: an evidence from organizations of Pakistan. *International Journal of Sustainable Development*, 1(5), 11-16.
- Pine, J. A., Colquitt, J. A., & Erez, A. (2000). Adaptability to changing contexts: effects of general cognitive ability conscientiousness and openness to experience. *Personnel Psychology*, 53, 563-593.
- Ployhart, R. E., & Bliese, P. D. (2006). Individual Adaptability (I-Adapt) Theory: Conceptualizing the Antecedents, Consequences, and Measurement of Individual Differences in Adaptability. C. S. Burke, L. G. Pierce, & E. Salas içinde, *Understanding Adaptability: A Prerequisite for Effective Performance Within Complex Environments* (s. 3-39). Amsterdam: Elsevier.
- Polatçı, S. (2014). Psikolojik sermayenin görev ve bağlamsal performans üzerindeki etkileri: polis teşkilatında bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 14(1), 115-124.
- Polatçı, S., Özçalık, F., & Cindiloğlu, M. (2014). Üretkenlik karşıtı iş davranışı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde kişi-örgüt uyumunun etkileri. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 1-12.

- Poole, K. B. (2018). *Adaptability and Decision Making under Stress in the Workplace*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Middle East Tennessee State University, Tennessee.
- Poursafar, A., Rajaeepour, S., Seyadat, S. A., & Oreizi, H. R. (2014). The relationship between developmental performance appraisal, organizational support, organizational commitment and task performance: testing a mediation model. *International Journal of Human Resource Studies*, 4(2), 50-65.
- Pradhan, R. K., & Jena, L. K. (2017). Employee performance at workplace: conceptual model and empirical validation. *Business Perspectives and Research*, 5(1), 69-85.
- Pradhan, R. K., Jena, L. K., & Singh, S. K. (2017). Examining the role of emotional intelligence between organizational learning and adaptive performance in Indian manufacturing Industries. *Journal of Workplace Learning*, 29(3), 236-247.
- Pradhan, S., & Pradhan, R. K. (2015). An empirical investigation of relationship among transformational leadership, affective organizational commitment and contextual performance. *Vision*, 19(3), 227-235.
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 612-624.
- Pulakos, E. D., Dorsey, D. W., & White, S. S. (2006). Adaptability in the workplace: selecting an adaptive workforce. C. S. Burke, L. G. Pierce, & E. Salas içinde, *Understanding Adaptability: A Prerequisite for Effective Performance Within Complex Environments* (s. 41-71). Amsterdam: Elsevier.
- Pulakos, E. D., Schmitt, N., Dorsey, D. W., Arad, S., Borman, W. C., & Hedge, J. W. (2002). Predicting adaptive performance: further tests of a model of adaptability. *Human Performance*, 15(4), 299-323.

- Pule, K. G. (2015). *The Factors Affecting Educators' Job Performance and Job Satisfaction in Selected Rekopantswe Ao Secondary Schools*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, North-West University, Mafikeng.
- Quinones, M. A., Ford, J. K., & Teachout, M. S. (1995). The relationship between work experience and job performance: a conceptual and meta-analytic review. *Personnel Psychology, 48*, 887-910.
- Radics, R. I., Dasmohapatra, S., & Kelley, S. S. (2016). Public perception of bioenergy in North Carolina and Tennessee. *Energy, Sustainability and Society, 6*(17), 1-11.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2006). Perceptions of organizational change: a stress and coping perspective. *Journal of Applied Psychology, 91*(5), 1154-1162.
- Rahim, A. R., Shabudin, A., & Nasurdin, A. M. (2012). Effects of job characteristics on counterproductive work behavior among production employees: Malaysian experience. *International Journal of Business and Development Studies, 4*(1), 123-145.
- Ramawickrama, J., Opatha, H. H., & Pushpakumari, D. (2017). A synthesis towards the construct of job performance. *International Business Research, 10*(10), 66-81.
- Ramsey, A. T. (2008). *Fitting Person-Environment Fit Within a Demand-Control Framework: Investigating the Interactive Effects of Actual and Desired Control on Task Performance and Stress*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Southern Illinois University Carbondale Graduate School, Illinois.
- Ramshida, A., & Manikandan, K. (2013). Organizational commitment as a mediator of counterproductive work behavior and organizational culture. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research, 2*(2), 59-69.
- Rana, H., & Punia, B. K. (2014). Management mechanisms and implications of workplace deviance for green organisational behaviour. *International Journal of Advance Research in Computer Science and Management Studies, 2*(8), 1-8.

- Rauf, K., & Farooq, A. (2014). Adaptation and validation of counterproductive work behavior checklist (45 and 32). *International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences*, 1(1), 39-49.
- Rauf, M., Akhtar, M. S., & Iqbal, Z. (2013). Relationship between morale and job satisfaction of subject specialists teaching in higher secondary schools of Khyber Pakhtunkhwa Province, Pakistan. *The Dialogue*, 8(1), 69-83.
- Raza, S. A. (2010). *Relationship Between Organizational Climate and Performance of Teachers in Public and Private Colleges Of Punjab*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arid Agriculture University, Rawalpindi.
- Reeves, D. B. (2009). *Leading change in your school: how to conquer myths, build commitment, and get results*. Alexandria: ASCD.
- Reeves, D. B. (2010). *Transforming professional development into students results*. Virginia: ASCD.
- Reeves, D. B., & Allison, E. (2009). *Renewal coaching: Sustainable change for individuals and organizations*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Reichers, A. E., Wanous, J. P., & Austin, J. T. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational stress. *Academy of Management Executive*, 11(1), 48-59.
- Reilly, R. R., & Aronson, Z. H. (2009). Managing contextual performance. J. W. Smither, & M. London içinde, *Performance Management: Putting Research into Practice* (s. 297-328). San Francisco: Jossey Bass.
- Rice, J. K. (2010). *The impact of teacher experience examining the evidence and policy implications*. Washington: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER).

- Richard, B. (2014). *The Effect of Motivation on Employees' Performance: Empirical Evidence from the Brong Ahafo Education Directorate*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kwame Nkrumah University of Science and Technology School of Business, Ghana.
- Rivard, S., Aubert, B. A., Patry, M., Paré, G., & Smith, H. A. (2004). *Information technology and organizational transformation: solving the management puzzle*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Organizational Behavior*. Essex: Pearson.
- Robinson, D., Porporino, F. J., & Simourd, L. (1997). The influence of educational attainment on the attitudes and job performance of correctional officers. *Crime & Delinquency*, 43(1), 60-77.
- Robinson, S. L., & Bennett, R. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: a multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38(2), 555-572.
- Robinson, S. L., & O'Leary-Kelly, A. M. (1998). Monkey see, monkey do: the influence of work groups on the antisocial behavior of employees. *The Academy of Management Journal*, 41(6), 658-672.
- Robinson, S., Kissane, D., Brooker, J., & Burney, S. (2016). A Review of the construct of demoralization: history, definitions and future directions for palliative care. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*, 33(1), 93-101.
- Roth, P. L., Purvis, K. L., & Bobko, P. (2012). A meta-analysis of gender group differences for measures of job performance in field studies. *Journal of Management*, 38(2), 719-739.
- Rotundo, M., & Sackett, P. R. (2002). The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of job performance: a policy-capturing approach. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 66-80.

- Rotundo, M., & Spector, P. E. (2010). Counterproductive work behavior and withdrawal. J. L. Farr, & N. T. Tippins içinde, *Handbook of Employee Selection* (s. 489-506). New York: Routledge.
- Rowe, S. W. (2014). *The Relationship Between Adaptive Performance and Work-Related Psychological Health and Their Demographic Correlates Among Bishops Serving in the Episcopal Church*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gannon University, Virginia.
- Rowe, W. G., & Guerrero, L. (2011). *Cases in Leadership*. Los Angeles: Sage Publication.
- Rowland, K. A. (2008). *The Relationship of Principal Leadership and Teacher Morale*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Liberty University, Lynchburg.
- Rudilla, D., Galiana, L., Oliver, A., & Barreto, P. (2016). Demoralization scale in Spanish-speaking palliative care patients. *Journal of Pain Symptom Management*, 51(4), 769-775.
- Ryu, S.M., & Kol, M. (2002). *An Analysis Of The Relationship Between Marital Status and Family Structure And On-The-Job Productivity*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Naval Postgraduate School, California.
- Sabah Gazetesi. (2009, 05 27). *Yaşam Haberleri*. 03 28, 2019 tarihinde www.sabah.com.tr https://www.sabah.com.tr/yasam/2009/5/27/nimet_cubukcunun_ilk_projesi_zorunlu_egitim_9_yil_adresinden_alindi
- Sackett, P. R., & Vore, C. J. (2001). Counterproductive behaviors at work. N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran içinde, *Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology Volume 1 Personnel Psychology* (s. 145-164). London: Sage Publications.
- Sağır, M. (2015). Eğitim ve okul sistemindeki son dönem politika değişimlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 1297-1310.

- Said, N. S., Zaidee, A. S., Zahari, A. S., Ali, S. R., & Salleh, S. M. (2015). Relationship between employee motivation and job performance: A study at Universiti Teknologi MARA (Terengganu). *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4S2), 632-638.
- Salomon, L. (2000). The impact of personality variables on different facets of contextual performance. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 61(6B), 3313.
- Samale, S. L. (2016). *Investigating the Factor Structure of Adaptability: A Measure of Adaptive Performance*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Middle Tennessee State University, Murfreesboro.
- Sang, G., Valcke, M., Braak, J. v., & Tondeur, J. (2009). Investigating teachers' educational beliefs in Chinese primary schools: socioeconomic and geographical perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 363-377.
- Santoro, D. (2012, 5 3). *Teacher demoralization and teacher burnout: why the distinction matters*. 10 16, 2017 tarihinde www.ajeforum.com: <http://www.ajeforum.com/teacher-demoralization-and-teacher-burnout-why-the-distinction-matters/> adresinden alındı.
- Santoro, D. A. (2011). Good teaching in difficult times: demoralization in the pursuit of good work. *American Journal of Education*, 118(1), 1-23.
- Santoro, D. A. (2013). I was becoming increasingly uneasy about the profession and what was being asked of me": preserving integrity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 43(5), 563-587.
- Santoro, D. A. (2018a). *Demoralized: why teachers leave the profession they love and how they can stay*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Santoro, D. A. (2018b). Is it burnout? or demoralization? *Fighting Educator Burnout*, 75(June), 10-15.

- Santoro, D., & Morehouse, L. (2011). Teaching's conscientious objectors: Principled leavers of high-poverty schools. *Teachers College Record*, 113(12), 2670-2704.
- Saraih, U. N., Ali, H., & Khalid, S. A. (2014). Task performance and organizational citizenship behavior (OCB) as predictors of career satisfaction. *International Review of Social Sciences*, 2(2), 62-73.
- Sarani, A., & Rezaee, A. (2017). Job performance of Iranian English teachers: do teaching experience and gender make a difference? *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 6(2), 13-22.
- Sarıbaşı, S., & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sarıca, R. (2019). 2017-2018 eğitim-öğretim yılında değiştirilen üniversite giriş sınav sisteminin ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(Ek Sayı1), 841-865.
- Sarraf, M., Talepas, S., Rahimianboogar, I., Mohammadyfar, M., & Najafi, M. (2017). Emotional labor as a mediator for the structural relationship between emotional job demands, teaching satisfaction and performance: the moderating role of emotional intelligence. *International Journal of Behavioral Sciences*, 11(1), 1-9.
- Sasol, M. D. (2007). Healing emotional trauma in organizations: an o.d. Framework and case study. *Organization Development Journal*, 25(1), 35-41.
- Savcı, G. (2012). *Motive Edici Faktörlerin Çalışanların İş Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kars.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

- Schlenter, Y. (2011). *Leader-member Exchanges and In-role Performance and OCB: The Mediating Role of Coaching Behaviours by Superiors*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tilburg University Faculty of Social and Behavioral Sciences, Tilburg.
- Schmitt, N., Cortina, J. M., Ingerick, M. J., & Wiechmann, D. (2003). Personnel selection and employee performance. W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski içinde, *Handbook of Psychology: Volume 12 Industrial and Organizational Psychology* (s. 77-105). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Educational Review*, 58(1), 41-50.
- Scotter, J. R. (1994). *Evidence for the Usefulness of Task Performance, Job Dedication and Interpersonal Facilitation as Components of Performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Florida, Florida.
- Scotter, J. R. (2000). Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction and affective commitment. *Human Resource Management Review*, 10(1), 79-95.
- Scotter, J. R., & Motowidlo, S. J. (1996). Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(5), 525-531.
- Scotter, J. R., Motowidlo, S. J., & Cross, T. C. (2000). Effects of task performance and contextual performance on systematic rewards. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 526-535.
- Scott-Morgan, P., Hoving, E., Smit, H., & Slot, A. V. (2001). *The End of Change : How Your Company Can Sustain Growth and Innovation While Avoiding Change Fatigue*. New York : McGraw Hill Books.
- Selamat, N., Samsu, N. Z., & Kamalu, N. S. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. *Educational Research*, 2(1), 71-82.

- SETA (2009). SETA 2009 Yıllığı. SETA Yayınları: Ankara.
- SETA (2010). SETA 2010 Yıllığı. SETA Yayınları: Ankara.
- SETA (2011). SETA Analiz 2011'de Türkiye. SETA Yayınları: Ankara.
- SETA (2012). SETA Analiz 2012'de Türkiye. SETA Yayınları: Ankara.
- SETA (2013). *2013'te Türkiye. Analiz, Aralık (74).*
- SETA (2014). *2014'te Türkiye. Analiz, Aralık (113).*
- SETA (2015). 2015'te Türkiye. SETA Yayınları: İstanbul.
- SETA (2016). 2016'da Türkiye. SETA Yayınları: İstanbul.
- SETA (2017). 2017'de Türkiye. SETA Yayınları: İstanbul.
- SETA (2018). 2018'de Türkiye. SETA Yayınları: İstanbul.
- Sezgin-Nartgün, Ş., & Gökçer, İ. (2014). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleklerine, geleceklerine, istihdamlarına ve eğitim politikalarına ilişkin metaforik algıları. *e-International Journal of Educational Research, 5(4), 57-69.*
- Sezici, E. (2015). Üretkenlik karşıtı iş davranışları üzerinde kişilik özelliklerinin rolü. *International Journal of Economic and Administrative Studies, 7(14), 1-22.*
- Shaffril, H. A., & Uli, J. (2010). The influence of sociodemographic factors on work performance among employees of employees of government agriculture agencies in Malaysia. *The Journal of International Social Research, 3(10), 459-469.*
- Shaikh, F. (2015). *Effect of Primary School Teachers Perceived Motivation on Their Performance in Sindh.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Iqra University Faculty of Education and Learning Sciences, Sindh.
- Shaikh, F., Saad, M. I., & Bhutto, M. I. (2012). Level of primary school teachers' intrinsic and extrinsic motivation and their performance in Sindh. *Pakistan Journal of Education, XXIX(I-II), 1-13.*
- Shalmani, R. S., & Praveena, K. (2013). Influence of gender and type of school on job performance among school teachers. *Indian Streams Research Journal, 3(8).*

- Shen, J., Benson, J., & Huang, B. (2014). High performance work systems and teachers' work performance: the mediating role of quality of working life. *Human Resource Management, 53*(5), 817-833.
- Sherwani, K. H. (2018). Impact of the academician's perception of organizational justice on contextual performance: (the case of academicians of two private universities in Erbil city). *International Journal of Pure and Applied Mathematics, 118*(20), 4861-4873.
- Shohani, S., Azizifar, A., Gowhary, H., & Jamalinesari, A. (2015). The relationship between novice and experienced eachers' self-efficacy for personal teaching and external. *Social and Behavioral Sciences, 185*(2015), 446-452.
- Shoss, M. K., Witt, L., & Vera, D. (2011). When does adaptive performance lead to higher task performance? *Journal of Organizational Behavior, 33*(7), 910-924.
- Simister, J. (2014). Delayed effects of graduate education on increased productivity. *Journal of Economic & Financial Studies, 02*(02), 55-65.
- Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. New Delhi: Sage Publications.
- Smith, K. (2018). Accountability in teacher education in Norway: a case of mistrust and trust. C. Wyatt-Smith, & L. Adie içinde, *TInnovation and Accountability in Teacher Education: Setting Directions for New Cultures in Teacher Education* (s. 19-36). Singapore: Springer.
- Smollan, R. K., Sayers, J. G., & Matheny, J. A. (2010). Speed, frequency and timing of organizational change. *Time Society, 19*(1), 28-53.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education, 16*(2000), 649-659.
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. S. Sonnentag, & M. Frese içinde, *Psychological Management of Individual Performance* (s. 3-25). West Sussex: John Wiley & Sons.

- Sonnetag, S., Volmer, J., & Spychala, A. (2008). Job performance. J. Barling, & C. L. Cooper içinde, *The Sage Handbook of Organizational Behavior: Volume 1 Micro Perspectives* (s. 427-447). London: Sage Publications.
- Sop, S. A. (2017). Turizm alanındaki araştırma görevlilerinin yayın performansı ve yayın yapmaya yönelik görüşleri. *Turizm Akademik Dergisi*, 4(1), 17-31.
- Spann, A. M. (2018). *Teacher's Description of Multiple Initiatives Implementation: A Phenomenological Study*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Concordia University College of Education, Portland.
- Spector, P. E., Fox, S., Penney, L. M., Bruursema, K., Goh, A., & Kessler, S. (2006). The dimensionality of counterproductivity: are all counterproductive behaviors created equal? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 446-460.
- Srikanth, P. B., & Jomon, M. G. (2013). Role ambiguity and role performance effectiveness: moderating the effect of feedback seeking behaviour. *Asian Academy of Management Journal*, 18(2), 105-127.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Selfefficacy and work related performance: a meta analysis. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 240-261.
- Stanczyk, S. (2017). Climate for innovation impacts on adaptive performance: conceptualization, measurement, and validation. *Management*, 21(1), 40-57.
- Stansaker, I., Meyer, C. B., Falkenberg, J., & Haueng, A. C. (2002). Excessive change: coping mechanisms and consequences. *Organizational Dynamics*, 31(3), 296-312.
- Stanton, J. M. (1998). An empirical assessment of data collection using the internet. *Personnel Psychology*(51), 709-725.
- Stanton, J. M., & Rogelberg, S. G. (2001). Using internet/intranet web pages to collect organizational research data. *Organizational Research Methods*, 4(3), 200-217.

- Stensaker, I. G., & Meyer, C. B. (2012). Change experience and employee reactions: developing capabilities for change. *Personnel Review*, 41(1), 106-124.
- Stokes, C. K. (2004). *Adaptive Performance: An Examination of Convergent and Predictive Validity*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wright State University, Virginia.
- Stokes, C. K., Schneider, T. R., & Lyons, J. B. (2010). Adaptive performance: a criterion problem. *Team Performance Management: An International Journal*, 16(3/4), 212-230.
- Stout, R. J., Salas, E., & Carson, R. (1994). Individual task proficiency and team process behavior: what's important for team functioning? *Military Psychology*, 6(3), 177-192.
- Sturmfels, M. S. (2009). *A Qualitative Study of Staff Stress, Morale and Well-Being in Victorian Government Schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Melbourne, Melbourne.
- Sule, M. (2013). The influence of the principal's supervisory demonstration strategy on teachers' job performance in Nigeria secondary schools. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 11(1), 39-44.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sürer, M. (2016). *Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Kriterlerine Göre Kendilerini Değerlendirmeleri (Denizli İli Çal İlçe Örneği)*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sweet, K. M., Witt, L. A., & Shoss, M. K. (2015). The interactive effect of leader-member exchange and perceived organizational support on employee adaptive performance. *Journal of Organizational Psychology*, 15(1), 49-62.
- Szeliga-Duchnowska, A. (2018). Gender and counterproductive work behaviors among police officers. *116(1995)*, 147-162.

- Şahan, T. (2013). *Geribildirim Yönü, Başarı Hedef Yönelimi ve Benlik Düzenleme Odağının Görev Performansına Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, F., & Gürbüz, S. (2012). Kültürel zekâ ve öz-yeterliliğin görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi: çokuluslu örgüt üzerinde bir uygulama. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(2), 123-140.
- Şahin, F., & Gürbüz, S. (2014). Cultural intelligence as a predictor of individuals' adaptive performance. *International Area Studies Review*, 17(4), 394-413.
- Şahin, Ş., Arseven, Z., & Kılıç, A. (2016). Öğretmenlerin değerleri zedeleyen davranışları gösterme düzeyleri. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(2), 3305-3319.
- Şehitoğlu, Y. (2010). *Örgütsel Sessizlik, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Algılanan Çalışan Performansı İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Şener, G., & Gündüzalp, S. (2016). Eğitim sisteminin gelecekteki görünürlüğü. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, & İ. Şahin içinde, *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* (s. 326-336). Ankara: Pegem Akademi.
- Şener, Y. (2017). *Örgüt İkliminin İş Performansı Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Sermayenin Ara Değişken Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk, S. K. (2007). *İstanbul İli İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Değişime Dirençleri ve Direnç Nedenleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2014). *Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: T.C. Kalkınma Bakanlığı.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. New Jersey: Pearson Education.

- Tahtabaş, M. (2009). *Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (Öğretmen Görüşlerine Göre)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taiwo, A. E., & James, A.-A. (2015). Teacher variables and school effectiveness in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(7), 95-101.
- Tanrıöğen, A. (1995). Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar. *Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 1-14.
- Tanrıöğen, Z. M. (2003). *İlköğretim Öğretmenlerinin Moral Düzeylerini Etkileyen Etmenler (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Tapşın, F. O., & Karagün, E. (2017). Lise öğrencilerinde spor durumuna göre bireysel-sosyal sorumluluk duygusu: Adapazarı örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 132-138.
- Taşdan, M. (2013). Perceptions of teachers educational unions: a qualitative study. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 15(1), 231-265.
- Taşkaya, S. M., Turhan, M., & Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı ili örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(8), 198-210.
- Tavakoli, M. (2010). A positive approach to stress, resistance, and organizational change. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5(2010), 1794-1798.
- Tay, L., & Jebb, A. (2017). Scale development. S. Rogelberg içinde, *The SAGE Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tekin, A., & Polat, E. (2014). Eğitimde teknoloji politikaları: Türkiye ve bazı ülkeler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1254-1266.

- Tekin, Ş. (2017, 09 21). 03 28, 2019 tarihinde kirsehircigdem.net: <http://kirsehircigdem.net/cagdas-ulkeler-arasinda-olmak-icin-cagdas-egitim-gerekir/> adresinden alındı
- Tett, R. P., Jackson, D. N., & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: a meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 1991(44), 703-742.
- Tidwell, T. L. (2014). *Caring Less? Teacher Experiences and No Child Left Behind Legislation: A Grounded Theory Study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education, Arizona.
- Torppa, C. B., & Smith, K. L. (2011). Organizational change management: a test of the effectiveness of a communication plan. *Communication Research Reports*, 28(1), 62-73.
- Torun, Y., & Okumuş, D. (2016). Akademisyenlerin algıladıkları kurumsal imaj ile iş performansı arasındaki ilişkide örgütsel sinizmin düzenleyici rolü. Ö. Demirel, & S. Biçer içinde, *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (s. 873-892). Ankara: Pegem Akademi.
- Tosuntaş, Ş. B. (2017). *Öğretmenlerin Etkileşimli Tahta Kullanımına Etki Eden Faktörler ve Öğretmen Performansına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Töre, E. (2018). An examination of the mediating role of organizational citizenship behaviour on the effect of intrinsic motivation on job performance of teachers. *International Journal of Interdisciplinary Social Science Studies*, 4(2), 4-12.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Tremblay, M., Cloutier, J., Simard, G., Chenevert, D., & Vandenberghe, C. (2010). The role of HRM practices, procedural justice, organizational support and trust in organizational commitment and in-role and extra-role performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(3), 405-433.

- Tribuzzi, J. M. (2017). *Frequently Changing Curriculum: The Implementation Process and Teacher Resiliency*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University at Buffalo Faculty of the Graduate School of Education, New York.
- Tsang, K. K. (2019). Teachers as disempowered and demoralised moral agents: school board management and teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Studies*, 67 (2), 251-267.
- Tsang, K. K., & Liu, D. (2016). Teacher demoralization, disempowerment and school administration. *Qualitative Research in Education*, 5(2), 200-225.
- Tunca, S. (2018). *Proaktif Kişilik Yapısının ve Yenilikçi Davranışın Görev Performansına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Tuncer, M. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının araştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 101-115.
- Turan, R., Çilek, A., & Yavuz, İ. (2014). Türkiye'de yükseköğretime geçiş sisteminin ortaöğretim sistemi üzerindeki etkileri ve çözüm önerileri. *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi* (s. 907-929). Antalya: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- TÜM EĞİTİMCİLER VE EĞİTİM MÜFETTİŞLERİ SENDİKASI. (2018). *Milli eğitim bakanlığı teftiş sistemi ve maarif müfettişliği*. Ankara: TEM-SEN.
- Türk Eğitim Derneği. (2014). *Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: TEDMEM.
- Uche, I. I., George, O., & Abiola, W. (2017). Counterproductive work behaviors: a socio-demographic characteristic-based study among employees in the Nigerian maritime sector. *Acta Univ. Sapientiae, Economics and Business*, 5, 117-138.

- Ugwu, M. E., & Ugwu, C. I. (2017). Demographic variables and job performance of librarians in university libraries in South East Nigeria. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 5(30), 1-24.
- Ullman, J. B. (2013). Structural equation modeling. B. G. Tabachnick, & L. S. Fidell içinde, *Using Multivariate Statistics* (s. 681-785). Boston: Pearson.
- Upchurch, C. L. (2013). *Adaptive Performance: The Role of Knowledge Structure Development*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rice University, Texas.
- Uppal, N. (2016). Organizational tenure & job performance: role of motivational job characteristics. *Academy of Management Proceedings*, 2016 (1), 13412.
- Uppal, N. (2017). "Uncovering curvilinearity in the organizational tenure-job performance relationship: a moderated mediation model of continuance commitment and motivational job characteristics. *Personnel Review*, 46(8), 1552-1570.
- Usop, A. M., Askandar, K., Langguyuan-Kadtong, M., & Usop, D. A. (2013). Work performance and job satisfaction among teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5), 245-252.
- Uzoğlu, M., Cengiz, E., & Daşdemir, İ. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin seviye belirleme sınavı (SBS)'nda yapılan değişiklikler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 77-86.
- Ünlü, O., & Yürür, Ş. (2011). Duygusal emek, duygusal tükenme ve görev/ bağlamsal performans ilişkisi: Yalova'da hizmet sektörü çalışanları ile bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37(Ocak-Haziran), 183-207.
- Üstüner, M. (1999). *Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemekte Kullandıkları Güçler ve Öğretmen Morali (Malatya İli örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Üztemur, S. S., & Metin, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları ve öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 41-67.
- Valusek, J. R. (2007). The change calendar: a tool to prevent change fatigue. *The Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, 33(6), 355-360.
- Vecchione, M., Alessandri, G., Barbaranelli, C., & Caprara, G. (2012). Gender differences in the big five personality development: a longitudinal investigation from late adolescence to emerging adulthood. *Personality and Individual Differences*, 53(2012), 740-746.
- Vehling, S., & Menhert, A. (2014). Symptom burden, loss of dignity, and demoralization in patients with cancer: a mediation model. *Psychooncology*, 23(3), 283-290.
- Vehling, S., Lehmann, C., Oechsle, K., Bokemeyer, C., Krüll, A., Koch, U., et al. (2012). Is advanced cancer associated with demoralization and lower global meaning? the role of tumor stage and physical problems in explaining existential distress in cancer patients. *Psychooncology*, 21(1), 54-63.
- Vestal, K. (2013). Change fatigue: a constant leadership challenge. *Nurse Leader*, 11(5), 10-11.
- Veziroğlu-Çelik, M. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Örgütsel İklimin Öğretmen Performansına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2000). Perspectives on models of job performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(4), 216-226.
- Wachira, F. M., Gitumu, M., & Mbugua, Z. (2017). Effect of principals' leadership styles on teachers' job performance in public secondary schools in kieni west sub-county. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(8), 72-86.

- Wade, M., & Parent, M. (2002). Relationships between job skills and performance: a study of webmasters. *Journal of Management Information Systems*, 18(3), 71-96.
- Wagner, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2010). *Organizational Behavior Securing Competitive Advantage*. New York: Routledge.
- Wanakacha, C. K., Aloba, P. J., & Nyaswa, P. (2018). Gender differences in motivation and teacher performance in core functions in Kenyan secondary schools. 7(1), 89-95.
- Wang, D. (2013). *The demoralization of teachers: crisis in a rural school in China*. Lanham: Lexington Books.
- Wang, S. (2012). *Individual Differences in Adaptation to Changes*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Rice University, Texas.
- Weeks, A., Swerissen, H., & Belfrage, J. (2007). Issues, challenges, and solutions in translating study instruments. *Evaluation Review*, 31(2), 153-165.
- Weisberg, Y. J., DeYoung, C. G., & Hirsh, J. B. (2011). Gender differences in personality across the ten aspects of the big five. *Frontiers in Psychology*, 2(1), 1-11.
- Welbourne, T. M., Johnson, D. E., & Erez, A. (1998). The role-based performance scale: validity analysis of a theory-based measure. *Academy of Management Journal*, 41 (5), 540-555.
- Werang, B. R., & Lena, L. (2014). The relationship between principal's leadership, school organizational climate and teachers' job performance at state senior high schools in Merauke Regency-Papua-Indonesia. *International Journal of Education and Research*, 2(6), 635-640.
- Weseler, D., & Niessen, C. (2016). How job crafting relates to task performance. *Journal of Managerial Psychology*, 31(3), 1-26.

- Wetzel, A. P., Arment, S. T., & Reed, E. (2015). Building teacher candidates' adaptive expertise: engaging experienced teachers in prompting reflection. *Reflective Practice, 16*(4), 546-558.
- Wheeler, R. (2012). *Adaptive Performance, Cognitive Ability and The Moderating Effect of Task Characteristics*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Oklahoma, Oklahoma.
- White, C. M. (2003). *Coping Resources, Coping Responses, and Employees' Contextual Performance in a Merger Context*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, California School of Professional Psychology, California.
- Whitfield, A. M. (1999). *The Effects of Locus of Control and Task Complexity on Task Performance*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Lamar University The Faculty of the College of Graduate Studies, Lamar.
- Whiting, S. W., Podsakoff, P. M., & Pierce, J. R. (2008). Effects of task performance, helping, voice, and organizational loyalty on performance appraisal ratings. *93*(1), 125-139.
- Williams, B., Brown, T., & Onsmann, A. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Journal of Emergency Primary Health Care, 8*(3), 1-10.
- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management, 17*(3), 601-617.
- Wilson, G. (2016). Teachers' challenges and job performance under the universal basic education scheme in Rivers State, Nigeria (2007-2015). *Covenant University Journal of Politics & International Affairs, 4*(1), 52-60.
- Winter, A. J. (2013). *The Human Cost of Change: Tales From The Campus About Personal Change Fatigue, Resistance, and Resilience*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Queensland University of Technology, Brisbane City.

- Witt, L., & Carlson, D. S. (2006). The work-family interface and job performance: moderating effects of conscientiousness and perceived organizational support. *Journal of Occupational Health Psychology, 11*(4), 343-357.
- Witt, L., Kacmar, K. M., Carlson, D. S., & Zivnuska, S. (2002). Interactive effects of personality and organizational politics on contextual performance. *Journal of Organizational Behavior, 23*, 911-926.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist, 34*(6), 806-838.
- Wu, J., & Lebreton, J. M. (2011). Reconsidering the dispositional basis of counterproductive work behavior: the role of aberrant personality. *Personnel Psychology, 64*, 593-626.
- Wu, J.Y., Chen, C.-Y., & Li, C.-I. (2014). Emotional regulation strategies to influence task and contextual performance in health care. *Advances in Management, 7*(8), 30-40.
- Wu, L.Z., Liu, J., & Liu, G. (2009). Abusive supervision and employee performance: mechanisms of traditionality and trust. *Acta Psychologica Sinica, 41*(6), 510-518.
- www.memurlar.net*. (2013, 9 12). 1 15, 2019 tarihinde <https://www.memurlar.net/haber/404133/ogretmenler-siniflari-boyadi.html> adresinden alındı
- Xu, A., & Ye, L. (2014). Impacts of teachers' competency on job performance in research universities with industry characteristics: taking academic atmosphere as moderator. *Journal of Industrial Engineering and Management, 7*(5), 1283-1292.
- Xu, S. Z. (2011). *The Study on Relationships between Organizational Culture and Contextual Performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, South China University of Technology, Çin Halk Cumhuriyeti.

- Yaşar, M. D., & Sözbilir, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi'ne yönelik görüşleri: güncel sorunlar ve çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 165-201.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Özel Sayı), 74-85.
- Yazıcıoğlu, İ. (2010). Örgütlerde iş tatmini ve işgören performansı ilişkisi:Türkiye ve Kazakistan karşılaştırması. *Bilig, Güz(55)*, 243-264.
- Yener, S., & Arslan, A. (2017). Babacan liderliğin bağlamsal performans üzerindeki etkisinde yatay/ dikey bireyci ve kollektivist eğilimlerinin aracı rolleri. *Yönetim ve Organizasyon Kongresi*. Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Yeşil, R., & Şahan, E. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 123-143.
- Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldıran, G. (2013). Eğitim sistemimizdeki değişiklikler ve belirsizlikler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 1-23.
- Yıldız, B., & Alpkan, L. (2015). A theoretical model on the proposed predictors of destructive deviant workplace behaviors and the mediator role of alienation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 210 (2015), 330-338.
- Yılmaz, A. (2016). *Algılanan Örgütsel Destek Ortamında İş Stresi ve İş Yaşam Kalitesinin İş Performansı Üzerine Etkisinin Araştırılması: İstanbul'da Bulunan Beş Yıldızlı Otellerde Çalışan Aşçılar Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yılmaz, A. T., & Yıldırım, A. (2018). Yönetici hemşirelerin iletişim becerilerinin hemşirelerin iş performansına etkisi. *Social Sciences Studies Journal*, 4(20), 3057-3067.
- Yılmaz, İ. (2017, Eylül 21). Bakan Yılmaz: Başka ülkeler eğitimde değişiklik yapınca normal karşılanıyor. (A. Ajansı, Röportaj Yapan) Erişim Tarihi: 19.10.2017.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yousaf, S. U., Usman, B., & Islam, T. (2018). Effects of supervision practices of principals on work performance and growth of primary school teachers. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 285-298.
- Yusoff, R. B., Ali, A. M., & Khan, A. (2014). Assessing reliability and validity of job performance scale among university teachers. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 4(1), 35-41.
- Z.Radeh, & S.A.Mirjafari. (2016). Forecasting teachers' job performance on the basis of job self-efficacy and attachment styles (a case study: Arsanjan schools in Fars Province). *Journal of Administrative Management, Education and Training*, 12(2), 202-211.
- Zalwango, M. (2014). The role of motivation in enhancing the performance of teachers in private primary schools, a case of St. Mary's Schools. *Masters Dissertation*. The Open University of Tanzania.
- Zedelius, C. M., Veling, H., Bijleveld, E., & Aarts, H. (2012). Promising high monetary rewards for future task performance increases intermediate task performance. *PLoS ONE*, 7(8), 1-8.
- Zhu, Y. (2013). Individual Behavior: In-role and extra-role. *International Journal of Business Administration*, 4(1), 23-27.

Zink, K. J., Steimle, U., & Schroder, D. (2008). Comprehensive change management concepts development of a participatory approach. *Applied Ergonomics*, 39 (2008), 527-538.

Zlatković, B., Stojiljković, S., Djigić, G., & Todorović, J. (2012). Self-concept and teachers' professional roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(December), 377-384.



EKLER

Ek 1. Histogram Grafikleri

Ek 2. Varyans Homojenliği Testi Bulguları

**Ek 3. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik
Kurul İzni**

Ek 4. Araştırmanın Yürütülmesine İlişkin Valilik Oluru

**Ek 5. Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretmen Moral Yitimi Ölçeği Uyarlama
İzni**

Ek 6. Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretmen Moral Yitimi Ölçeği

Ek 7. Değişim Yorgunluğu Ölçeği

Ek 8. Öğretmen İş Performansı Ölçeği

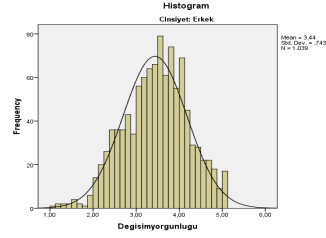
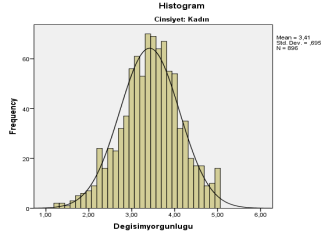
Ek 9. Regresyon Analizi Varsayımlarına İlişkin Analizler

Ek 10. Öz Geçmiş

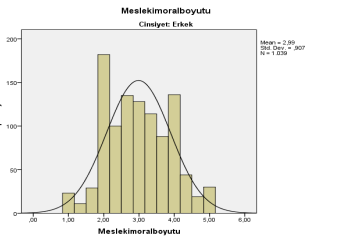
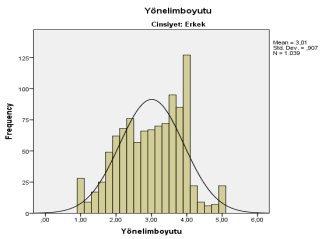
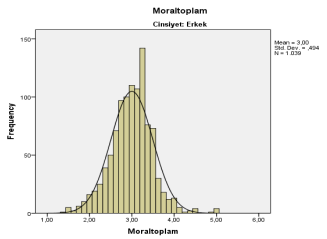
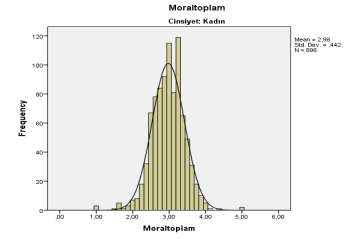
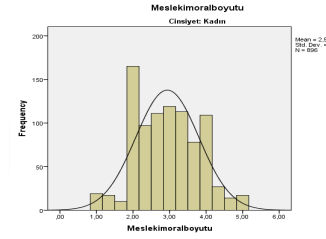
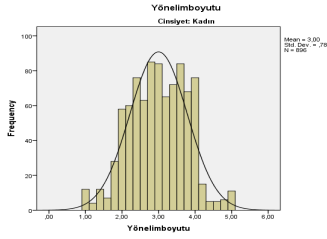
Ek 1. Histogram Grafikleri

Cinsiyet Değişkeni

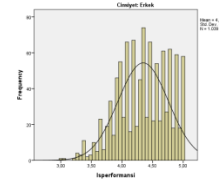
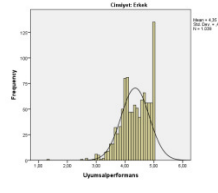
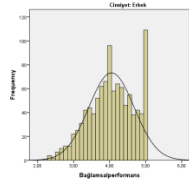
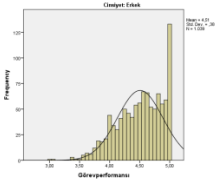
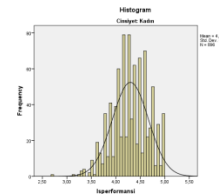
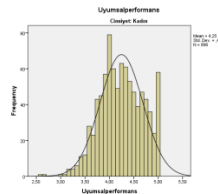
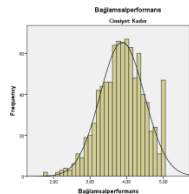
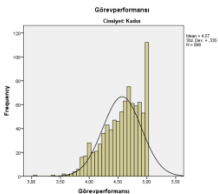
Değişim Yorgunluğu Ölçeği



Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretmen Moral Yitimi Ölçeği

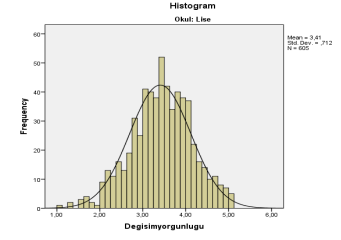
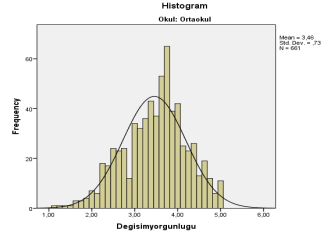
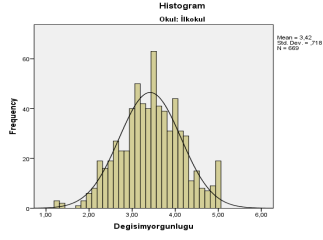


Öğretmen İş Performansı Ölçeği

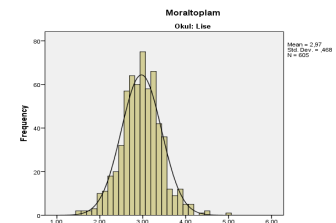
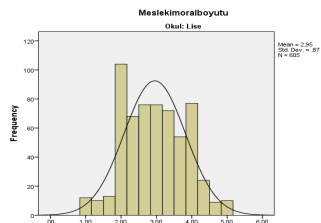
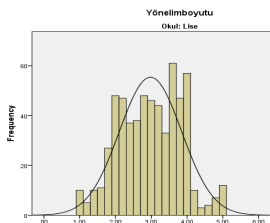
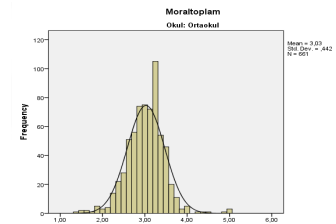
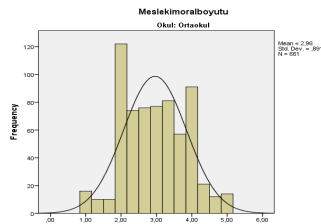
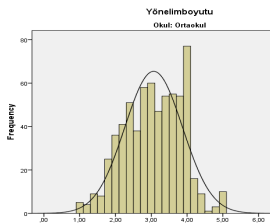
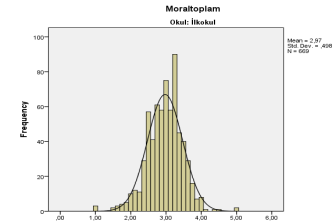
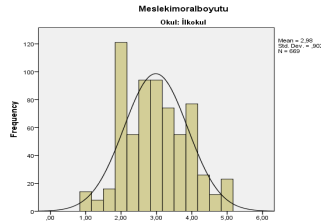
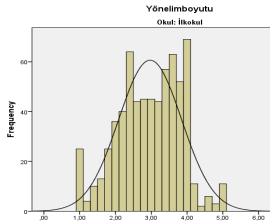


Okul Seviyesi Değişkeni

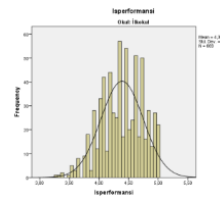
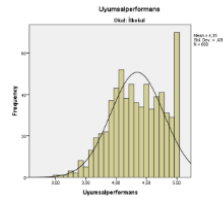
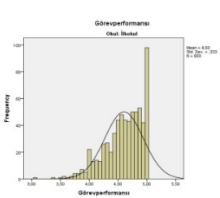
Değişim Yorgunluğu Ölçeği

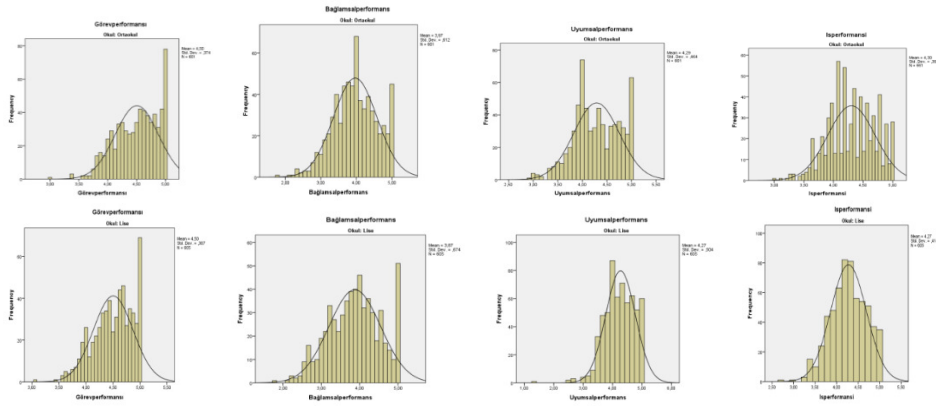


Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretmen Moral Yitimi Ölçeği



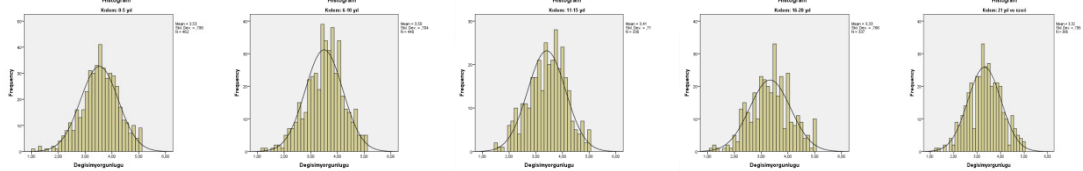
Öğretmen İş Performansı Ölçeği



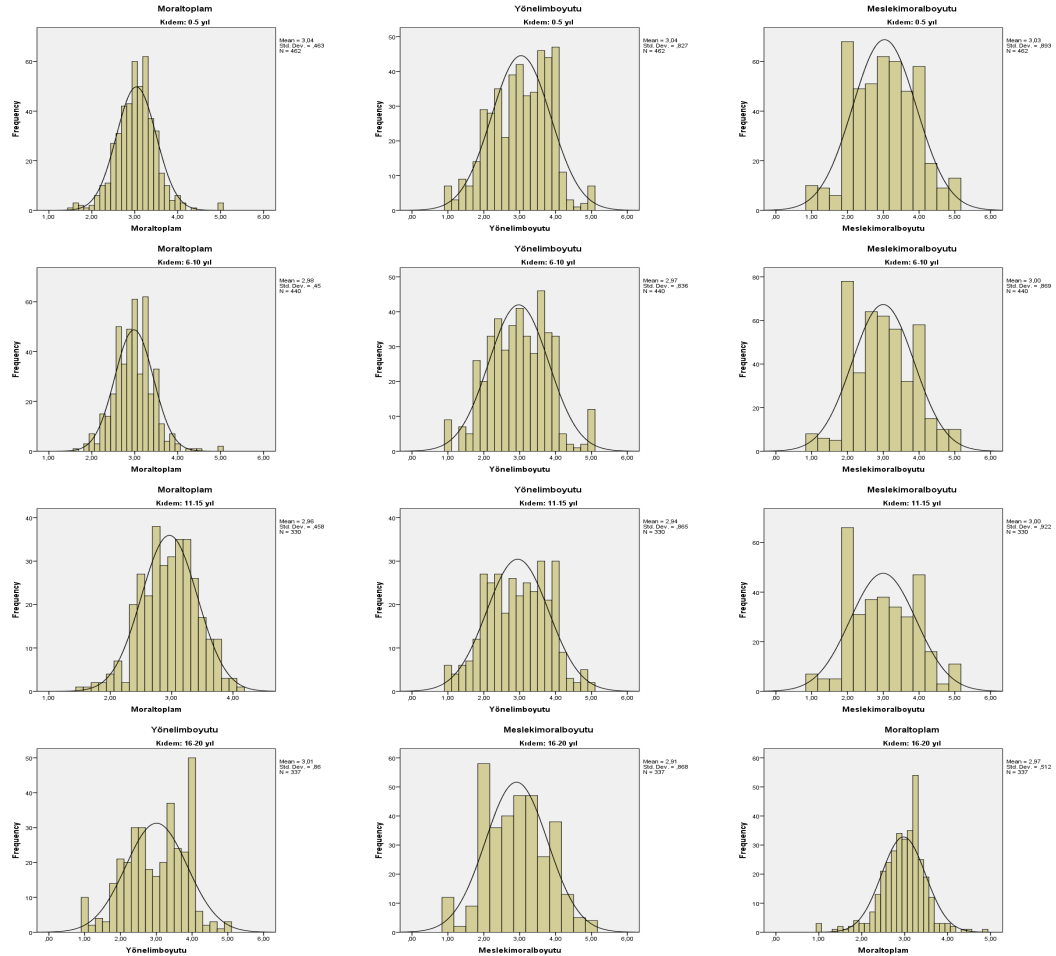


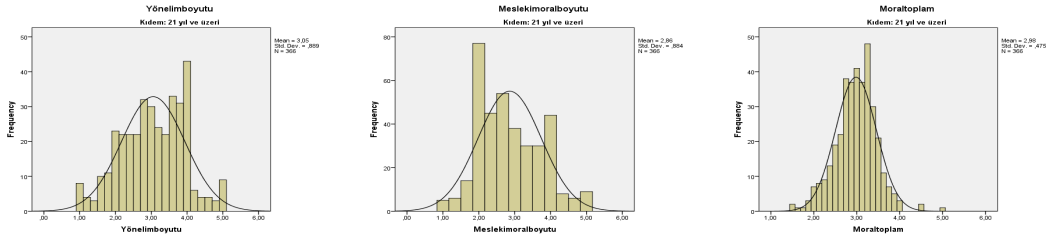
Kıdem Değişkeni

Değişim Yorgunluğu Ölçeği

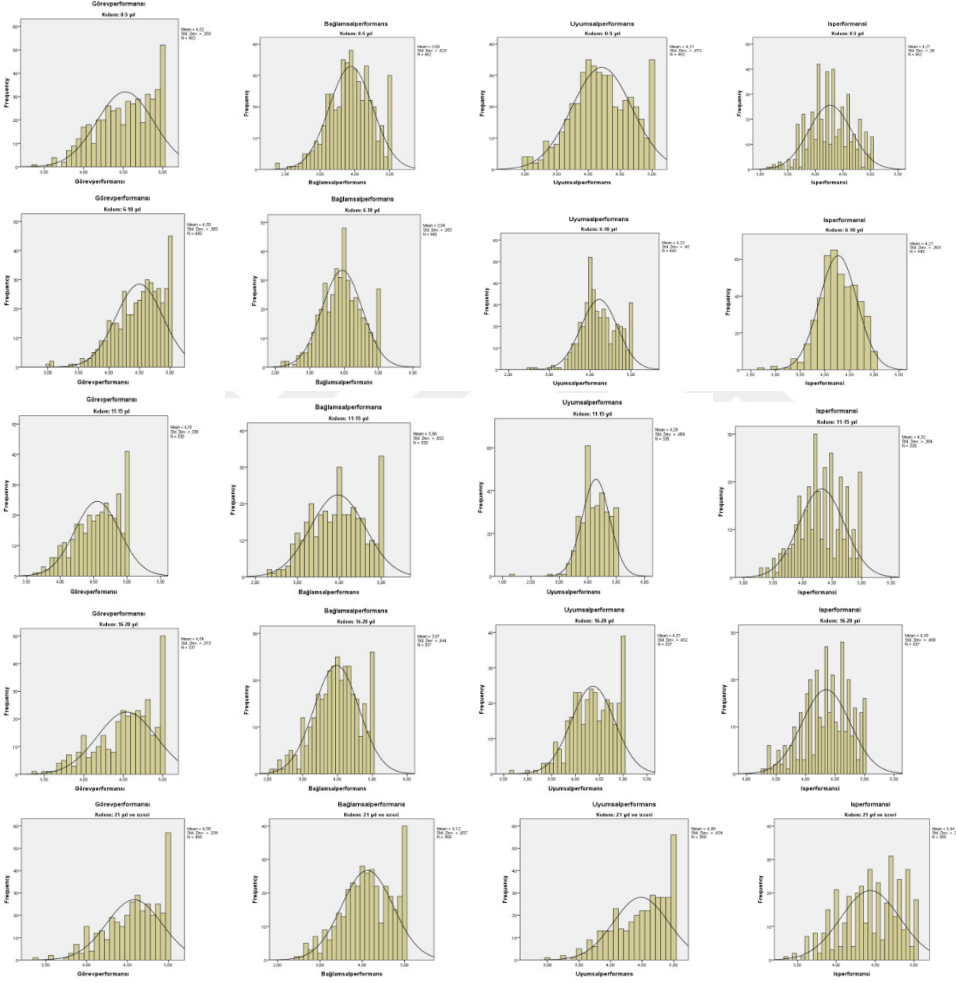


Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretmen Moral Yitimi Ölçeği



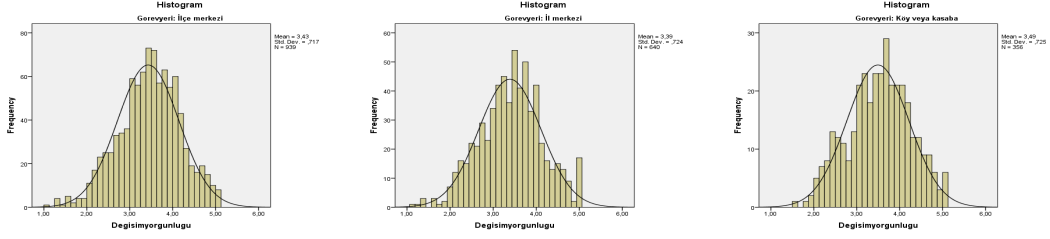


Öğretmen İş Performansı Ölçeği

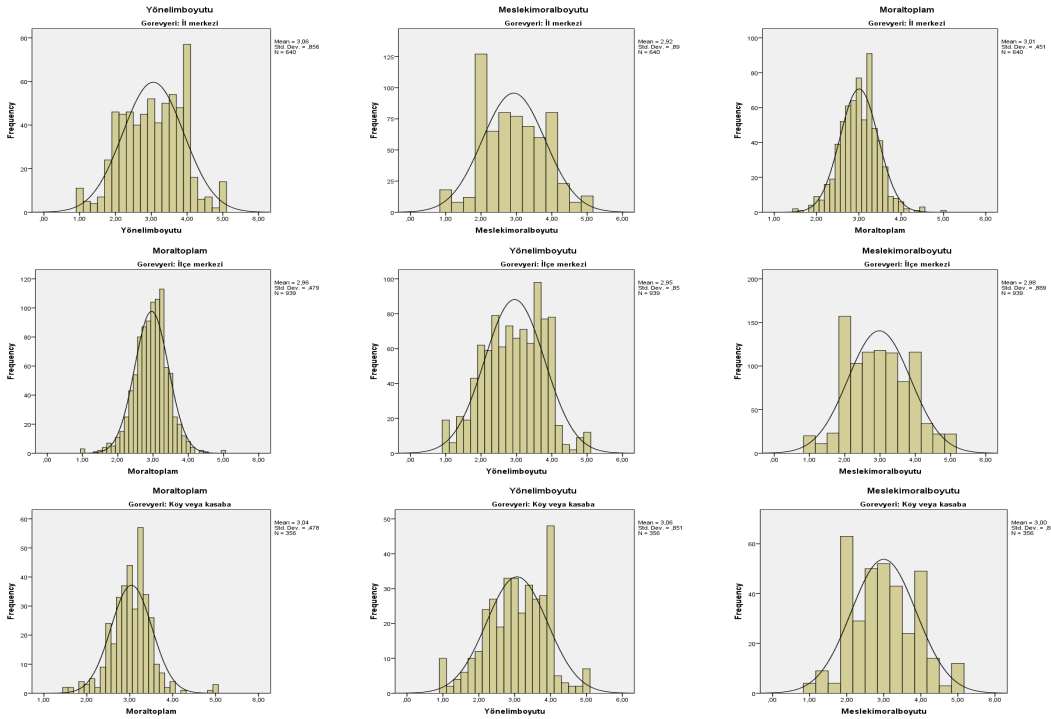


Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkeni

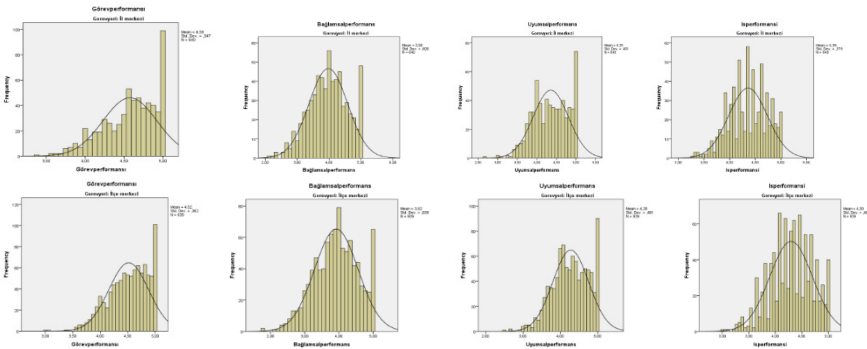
Değişim Yorgunluğu Ölçeği

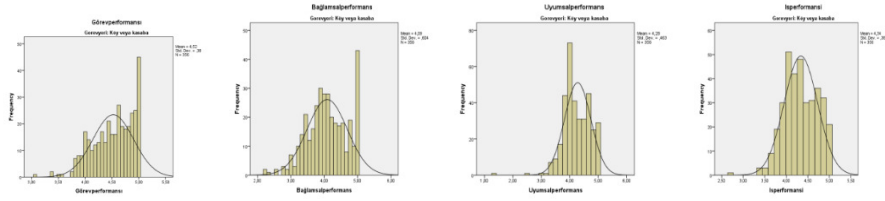


Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretmen Moral Yitimi Ölçeği



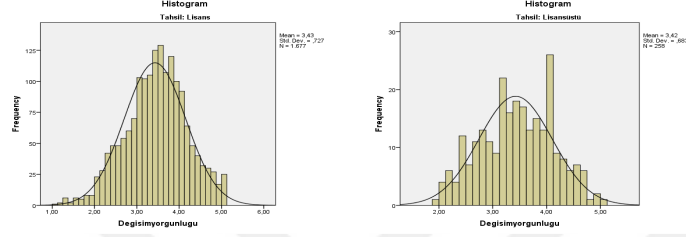
Öğretmen İş Performansı Ölçeği



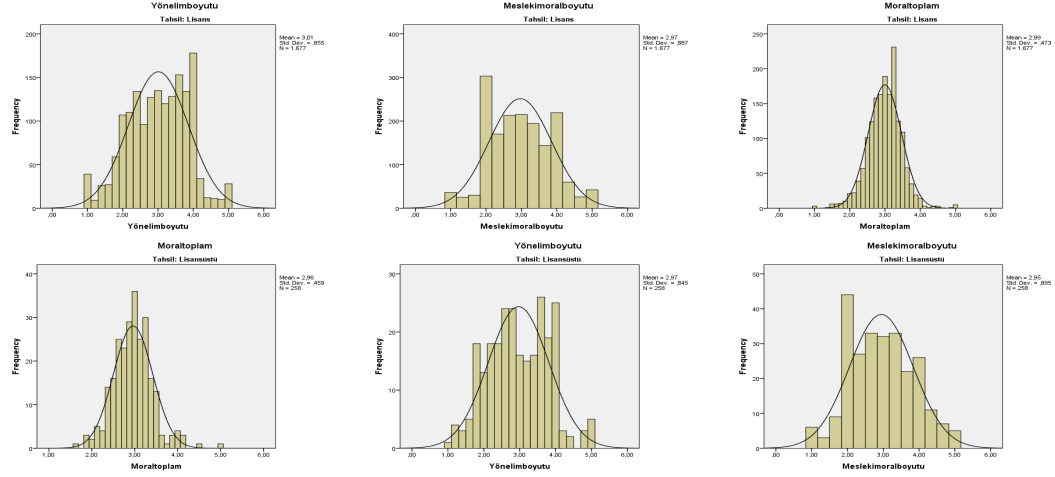


Öğrenim Düzeyi Değişkeni

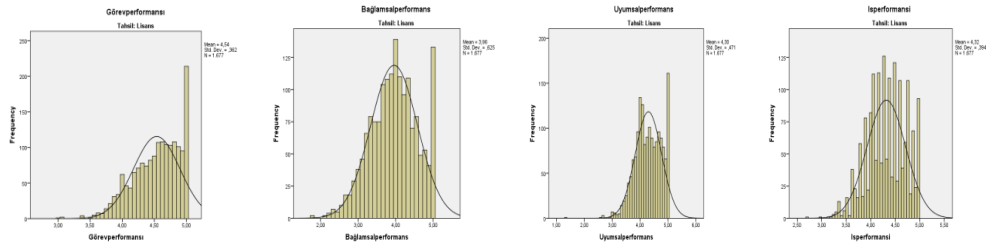
Değişim Yorgunluğu Ölçeği

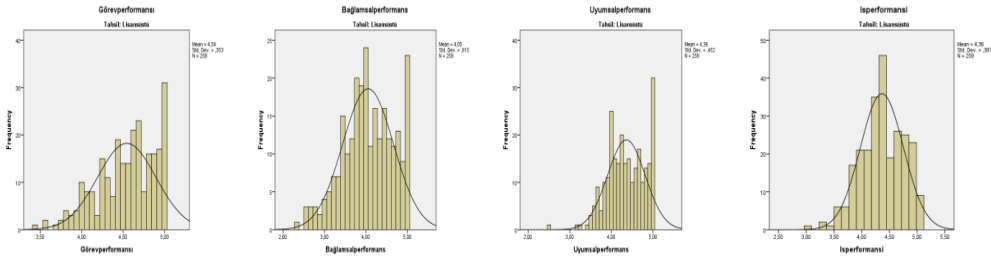


Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretmen Moral Yitimi Ölçeği



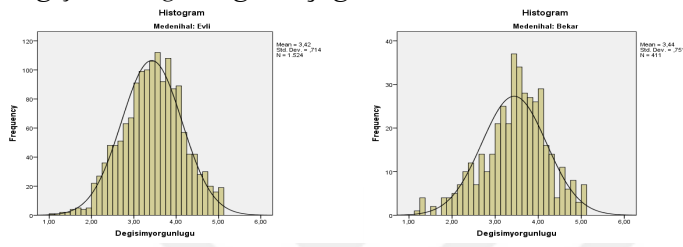
Öğretmen İş Performansı Ölçeği



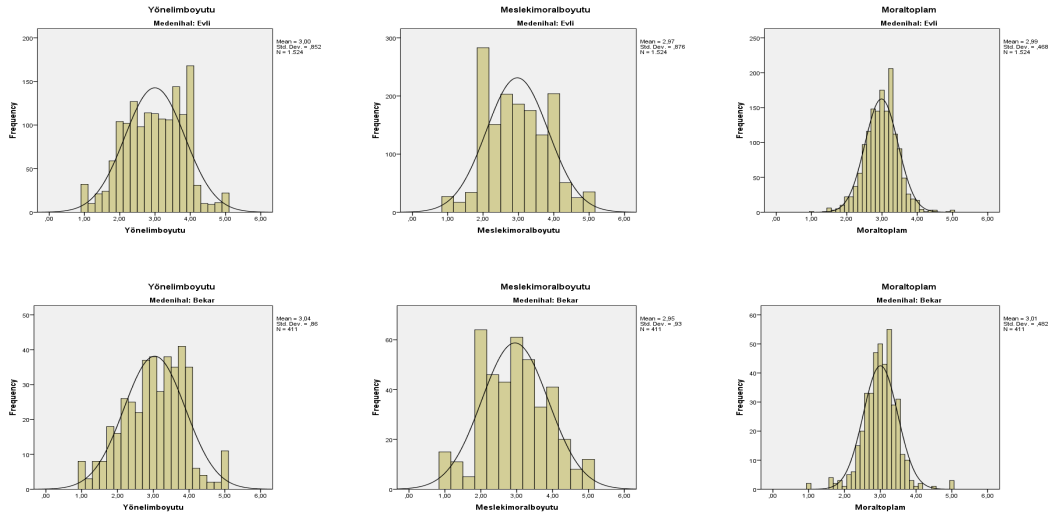


Medeni Durum Değişkeni

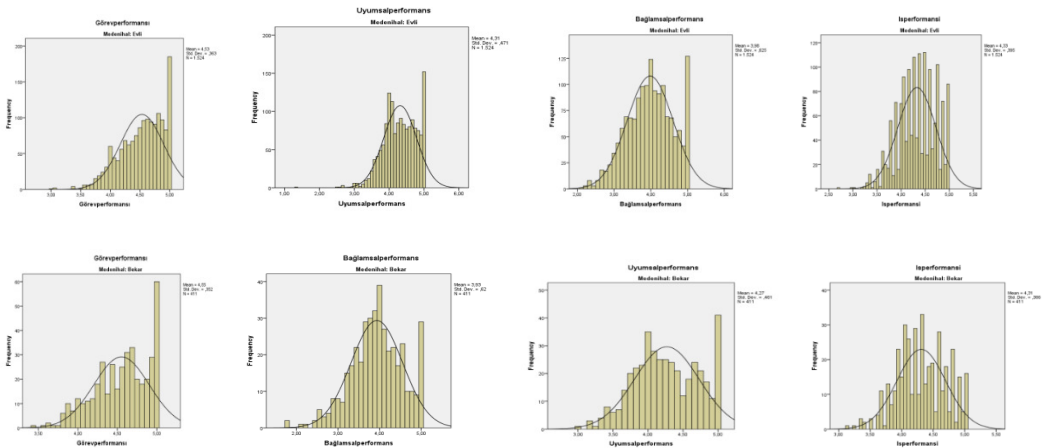
Değişim Yorgunluğu Ölçeği



Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretmen Moral Yitimi Ölçeği

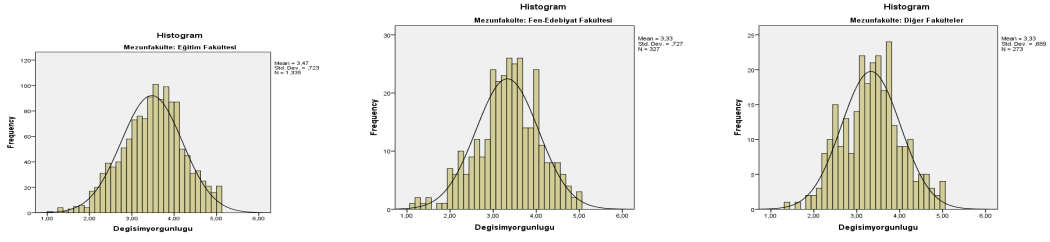


Öğretmen İş Performansı Ölçeği

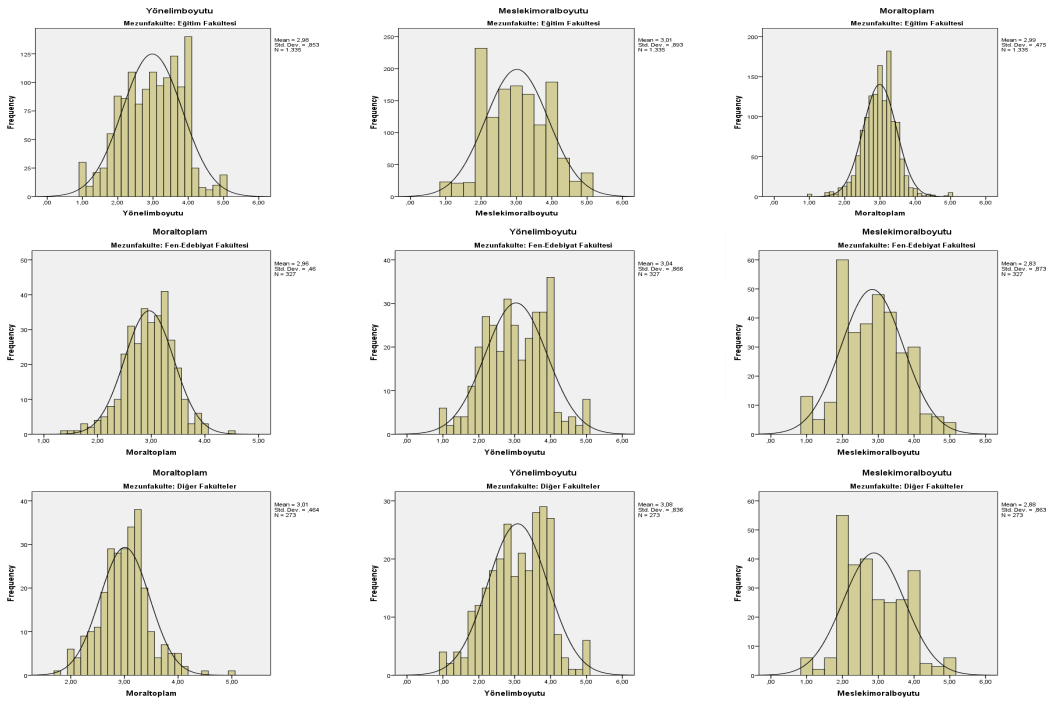


Mezun Olunan Fakülte Değişkeni

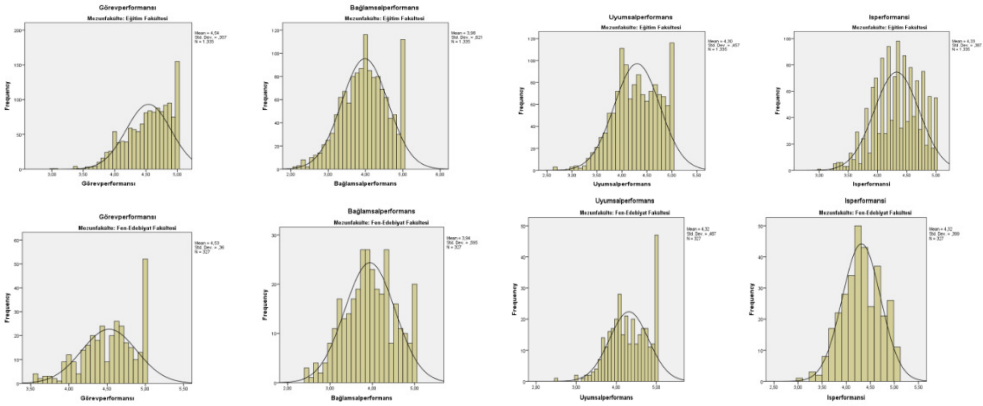
Değişim Yorgunluğu Ölçeği

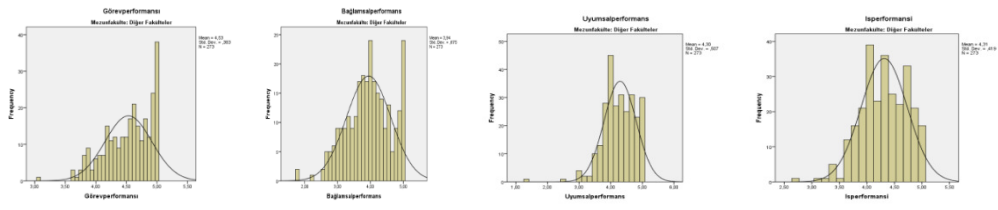


Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretmen Moral Yitimi Ölçeği



Öğretmen İş Performansı Ölçeği





Ek 2. Varyans Homojenliği Testi Bulguları

Ölçek/Boyut	Değişken	F	df1	df2	Sig.
Değişim Yorgunluğu		5,479			,019
Yönelim		31,459			,000
Mesleki Moral Yitimi		1,087			,297
Moral Yitimi Ölçeği		5,113	1	1933	,024
Görev Performansı	Cinsiyet	20,689			,000
Bağlamsal Performans		,020			,887
Uyumsal Performans		10,045			,002
Öğretmen İş Performansı Ölçeği		15,877			,000
Değişim Yorgunluğu		,437			,646
Yönelim		6,787			,001
Mesleki Moral Yitimi		,289			,749
Moral Yitimi Ölçeği	Okul	7,197	2	1932	,001
Görev Performansı		10,831			,000
Bağlamsal Performans		13,477			,000
Uyumsal Performans		5,302			,005
Öğretmen İş Performansı Ölçeği		8,505			,000
Değişim Yorgunluğu		2,066			,083
Yönelim		1,026			,392
Mesleki Moral Yitimi		,726			,574
Moral Yitimi Ölçeği	Kıdem	2,361	4	1930	,051
Görev Performansı		3,204			,012
Bağlamsal Performans		2,435			,045
Uyumsal Performans		1,313			,263
Öğretmen İş Performansı Ölçeği		,398			,810
Değişim Yorgunluğu		,061			,940
Yönelim		,536			,585
Mesleki Moral Yitimi		,805			,447
Moral Yitimi Ölçeği	Görev Yeri	2,040	2	1932	,130
Görev Performansı		3,687			,025
Bağlamsal Performans		2,627			,073
Uyumsal Performans		1,820			,162
Öğretmen İş Performansı Ölçeği		1,598			,202
Değişim Yorgunluğu		,545			,460
Yönelim		,275			,600
Mesleki Moral Yitimi		,048			,827
Moral Yitimi Ölçeği	Öğrenim Düzeyi	,887	1	1933	,346
Görev Performansı		,617			,432
Bağlamsal Performans		,617			,432
Uyumsal Performans		1,190			,275
Öğretmen İş Performansı Ölçeği		1,033			,309
Değişim Yorgunluğu		1,172			,279
Yönelim		,212			,646
Mesleki Moral Yitimi		3,289			,070
Moral Yitimi Ölçeği	Medeni Hal	,129	1	1933	,720
Görev Performansı		,704			,402
Bağlamsal Performans		,453			,501
Uyumsal Performans		,054			,816
Öğretmen İş Performansı Ölçeği		,465			,496
Değişim Yorgunluğu		,441			,644
Yönelim		,807			,446
Mesleki Moral Yitimi		,412			,662
Moral Yitimi Ölçeği	Fakülte	,330	2	1932	,719
Görev Performansı		1,494			,225
Bağlamsal Performans		2,535			,080
Uyumsal Performans		1,877			,153
Öğretmen İş Performansı Ölçeği		1,815			,163

Ek 3. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurul İzni



**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

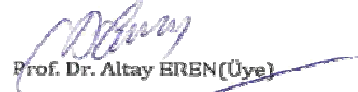
İbrahim LİMON
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü

Sayın İbrahim LİMON,

“Eğitim Örgütlerinde Değişim Yorgunluğu, Eğitim Politikaları Bağlamında Moral Yitimi ve İş Performansı Arasındaki İlişki” İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 29.05.2018 tarihli yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2018/148) kurulunuzun 09.07.2018 tarihli ve 2018/06 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinizde sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Bülol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdellah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhale Demirci (Üye)

Ek 4. Araştırmanın Yürütülmesine İlişkin Valilik Oluru

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29065503-44-E.17092559
Konu : Anket Uygulama
İbrahim LİMON

21/09/2018

VALİLİK MAKAMINA

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi İbrahim LİMON'un "*Eğitim Örgütlerinde Değişim Yorgunluğu, Eğitim Politikaları Bağlamında Moral Yitimi ve İş Performansı Arasındaki İlişki*" konulu anket çalışması uygulama talebi, adı geçen Üniversitenin 03.09.2018 tarih ve 11840 sayılı yazı ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, İlimiz ilçelerinde bulunan ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere, eğitim öğretimin aksamamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda, 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mülhürlü anket sorularının kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fazilet DURMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/09/2018
Abdul Rauf ULUSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 5. Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretmen Moral Yitimi Ölçeği Uyarlama İzni

İBRAHİM LİMON <ibomon@gmail.com>

Alıcı: carlsonha

Dear Virginia;

I am Phd student in Educational Sciences and planning to conduct my doctoral dissertation on the relationships between teachers' job performance, change fatigue and demoralization. In this context, I contemplate to use your scale for teacher demoralization. First of all, it would be a pleasure for me to hear about your opinions on the subject (the possible relationship between demoralization and performance and change fatigue). Secondly, I am seeking your consent to adapt your scale into Turkish with appropriate citation of course.

Thanks for your concern.

Yours sincerely,

İbrahim Limon

University of Abant İzzet Baysal, Department of Educational Administration and Supervision
Heather A Carlson <carlsonha@vcu.edu>

Alıcı: ben

Hello Ibrahim!

I would be honored if you adapted my scale in Turkish and attempted to collect evidence of validity and reliability among Turkish teachers. Please just cite appropriately and note that it was adapted. I am quite interested to hear the results!

In my study there was a moderate correlation among burnout and demoralization, so I think that your topic is quite interesting. My guess would be that there is a strong correlation among demoralization and change fatigue, and a moderate correlation among demoralization and performance. Many teachers whom I interviewed expressed a strong commitment to the field despite feelings of demoralization; however, it may be the case that they were not being completely honest with themselves or me during the interviews so it's hard to tell. Many did express a desire to leave the profession because of their feelings of demoralization.

I wish you well with your research. Please do reach out with any questions, and send me the results when they are ready!

Heather Carlson-Jaquez, Ph.D.
Educational Psychologist

Ek 6. Eğitim Politikaları Bağlamında Öğretmen Moral Yitimi Ölçeği**EĞİTİM POLİTİKALARI BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN MORAL YİTİMİ ÖLÇEĞİ
(EPB-ÖMYÖ)****Eğitim Politikalarına Yönelim Boyutu**

- 1 Güncel eğitim politikaları çalışma şartlarının iyileşmesine olanak tanır.
- 2 Eğitim politikaları doğrultusunda oluşan beklentiler sayesinde daha iyi bir öğretmen olduğuma inanırım.
- 3 Eğitim politikalarının beni yönlendirdiği öğretim yöntemlerini doğru bulurum.
- 4 Eğitim politikalarını hazırlayanların öğretmenlik mesleğini ele alış tarzından memnunum.
- 5 Eğitim politikaları çerçevesinde hazırlanan yönergelerin eğitim sistemimizi geliştirdiğini düşünürüm.

Mesleki Moral Yitimi Boyutu

- 6 Eğitim politikalarının öğretmenlik mesleğini tanımlama biçimi cesaretimi kırar.
- 7 Mevcut eğitim politikalarının etkisi altında eğitimci rolümü yitiririm.
- 8 Uymak zorunda olduğum eğitim politikaları yüzünden hevesim kırılır.

Ek 7. Değişim Yorgunluğu Ölçeği**DEĞİŞİM YORGUNLUĞU ÖLÇEĞİ**

- 1 Eğitim sistemimizde daha az değişikliğe gidilse, mesleki açıdan daha mutlu olurum.
- 2 Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerden usandım.
- 3 Eğitim sistemimizde yaşanan her değişiklikte 'Yine mi!' hissine kapılırım.
- 4 Eğitim sistemimizde önceki değişikliklerin sonuçları yeterince değerlendirilse, daha sorunsuz bir değişim süreci yaşanabileceğini düşünürüm.
- 5 Eğitim sistemimiz sürekli bir değişim içindeymiş gibi hissedirim.
- 6 Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin beraberinde getirdiği iş yükünün altından kalkamam.
- 7 Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin uzun soluklu olmayacağını düşündüğüm için söz konusu değişiklikler bende heyecan uyandırmaz.
- 8 Eğitim sistemimizde yaşanan her değişikliğe nasıl olsa bu da değişir gözüyle bakarım.
- 9 Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler mesleki motivasyonumu olumsuz etkiler.
- 10 Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler mesleğime olan bağlılığımı olumsuz etkiler.
- 11 Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler beni yorar.
- 12 Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler nedeniyle mesleki hedeflerimden uzaklaşıyorum.
- 13 Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler sisteme olan güvenimi zedeler.
- 14 Eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler nedeniyle mesleki açıdan kafam karışır.
- 15 Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin amaçsız olduğunu düşünürüm.
- 16 Eğitim sistemimizde yaşanan değişikliklerin sıklığı nedeniyle değişim sürecini yönetmekte zorlanırım.

Ek 8. Öğretmen İş Performansı Ölçeği

ÖĞRETMEN İŞ PERFORMANSI ÖLÇEĞİ

Görev Performansı Boyutu

- 1 Mesleki sorumluluklarımı zamanında yerine getiririm.
- 2 Öğretim sürecinde dersimin amaçlarını gerçekleştiririm.
- 3 Derse hazırlıklı girerim.
- 4 Öğrencilerime branşım ile ilgili ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetini sunarım.
- 5 Derste her öğrencinin öğrenebileceği bir ortam yaratırım.
- 6 Mesleki gelişimime önem veririm.
- 7 Etkili sınıf yönetimi becerileri sergilerim.
- 8 Mesleki değerlere uygun davranırım.
- 9 Öğrencilerimi bütün yönleri ile tanımaya gayret ederim.
- 10 Ders planlarımı alanımın öğretim programına uygun olarak hazırlarım.
- 11 Tutum ve davranışlarımla öğrencilerime olumlu rol model olurum.
- 12 Ölçme ve değerlendirmeyi adil olarak yaparım.
- 13 Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerime dönüt veririm.
- 14 Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlerim.
- 15 Alanıma ve öğrencilerimin gelişim özelliklerine uygun ölçme değerlendirme araçları kullanırım.
- 16 Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlarım.

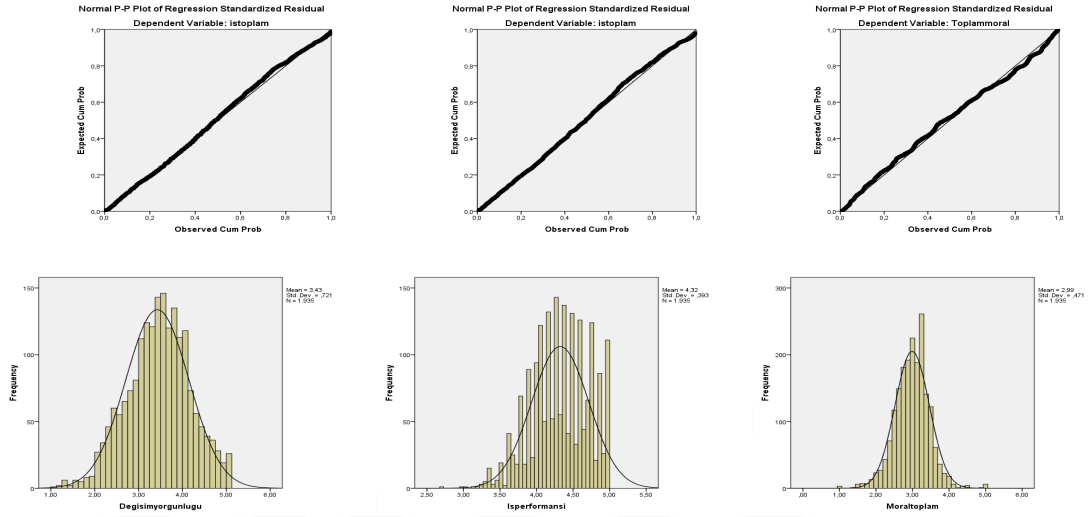
Bağlamsal Performans Boyutu

- 17 Zorunlu görevlerim dışında gönüllü olarak okulum adına sorumluluk alırım.
- 18 Meslektaşlarımla bilgi ve deneyimlerimi paylaşıyorum.
- 19 Okulumda yaşanabilecek sorunları öngörerek gerekli tedbirlerin alınmasını sağlarım.
- 20 Okulumda yeni atanan öğretmenlerin okula uyumuna destek olurum.
- 21 Okulumun sorunlarını çözme adına yapıcı öneriler sunarım.
- 22 Okulda ders saatlerim dışında öğrencilerime zaman ayırırım.
- 23 Okul saatleri dışında öğrencilerime zaman ayırırım.
- 24 Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle işbirliği yaparım.
- 25 Kişisel ilişkilerimi kullanarak okula maddi kaynak sağlamaya çabalarım.

Uyumsal Performans Boyutu

- 26 Koşullar ne olursa olsun işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.
- 27 Eğitim sistemimde yapılan değişikliklere kolaylıkla uyum sağlarım.
- 28 Mesleki zorluklara karşı dirençliyimdir.
- 29 Okulumda meydana gelen acil durumlarda soğukkanlı davranırım.
- 30 Okulumu çevreleyen coğrafi koşullardan etkilenmeden işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.
- 31 Okulumu çevreleyen kültürel koşullardan etkilenmeden işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.
- 32 Farklı kültürlerden meslektaşlarımla uyumlu bir şekilde çalışırım.
- 33 Yeni atandığım bir okulun fiziksel koşullarına kolaylıkla ayak uydururum.
- 34 Mesleki bilgi ve deneyimim sayesinde isabetli kararlar veririm.
- 35 Dersimin amaçları değiştiğinde yeni amaçlara kolaylıkla uyum sağlarım.
- 36 Mesleki stresin üstesinden gelirim.
- 37 Aynı anda birden fazla karar vermem gerektiğinde soğukkanlılığımı korurum.

Ek 9. Regresyon Analizi Varsayımlarına İlişkin Analizler



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : İbrahim LİMON
Doğum Yeri ve Tarihi : Malkara – 04 / 12 / 1981
Adres : Mithatpaşa Anadolu Lisesi - Serdivan / Sakarya
E-posta : ibomon@gmail.com
Yabancı Dili : İngilizce

Öğrenim Bilgileri:

İlköğretim : Ballı İlköğretim Okulu (1992)
Ortaöğretim : Kepirtepe Anadolu Öğretmen Lisesi (1995)
Lisans : Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (2003)
Yüksek Lisans : Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2014)
Doktora : Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2019)

İş Deneyimi:

İngilizce Öğretmeni : Milli Eğitim Bakanlığı (2003-halen)