

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ PERFORMANS YÖNETİMİ  
UYGULAMALARI İLE YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN  
ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Serkan ÇORBACI**

**Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri  
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi ve Denetimi**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aynur Bozkurt BOSTANCI**

**TEMMUZ -2010**

T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ


İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ PERFORMANS YÖNETİMİ  
UYGULAMALARI İLE YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN  
ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEKLİSANS TEZİ

Serkan ÇORBACI


Enstitü Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri  
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Bu tez 05/27/2010 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI

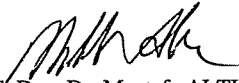
Jüri Başkanı

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

  
Yrd. Doç. Dr. Aynur Bozkurt BOSTANCI

Jüri Üyesi

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTUN

Jüri Üyesi

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

## **BEYAN**

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

**Serkan ÇORBACI**  
**27.05.2010**

## **ÖNSÖZ**

Eğitim örgütlerinde performans yönetimi uygulamaları ve bununla beraber yönetici ve öğretmenlerin örgütlerine olan bağlılıkları, yüksek performansla çalışan ve iyi işler ortaya koyan bir eğitim sistemi meydana getirecektir. İlköğretim okullarında performans yönetimi uygulamaları ile yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu tez çalışmamda her daim yardımlarını esirgemeyen danışman sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI' ya teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Ayrıca, bu güne kadar eğitimimde katkısı olan tüm öğretmenlerime, görev arkadaşlarıma ve beni var eden çok kıymetli aileme şükranlarımı sunar; bu zor süreçte manevi desteği, sabrı ve fedakârlığıyla her zaman yanımda olan sevgili eşime teşekkürlerimi sunarım.

**Serkan ÇORBACI**

**27.05.2010**

# İÇİNDEKİLER

<b>KISALTMALAR .....</b>	<b>iv</b>
<b>TABLO LİSTESİ .....</b>	<b>v</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ.....</b>	<b>x</b>
<b>ÖZET .....</b>	<b>xi</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>xii</b>

<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
--------------------	----------

<b>BÖLÜM 1: PERFORMANS YÖNETİMİ.....</b>	<b>6</b>
--	----------

1.1.Performans Temel Kavramlar .....	6
1.1.1.Performans Kavramı.....	6
1.2.Performans Yönetimi .....	7
1.2.1.Performans Yönetim.....	7
1.2.2.Performans Yönetim Süreçleri .....	10
1.3.Performans Değerlendirme Sonuçlarını Kullanma .....	16
1.3.1. Stratejik Planlama.....	17
1.3.2.Ücret - Maaş Yönetimi .....	18
1.3.3.Kariyer Geliştirme Sistemleri .....	19
1.3.4.Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi.....	20
1.4.Performans Yönetim Sisteminin Sağlayacağı Faydalar .....	20

<b>BÖLÜM 2: ÖRGÜTSEL BAĞLILIK.....</b>	<b>24</b>
--	-----------

2.1.Örgütsel Bağlılık Kavramı .....	24
2.1.1.Örgütsel Bağlılığın Tanımı.....	25
2.1.2.Örgütsel Bağlılığın Önemi .....	27
2.1.3.Örgütsel Bağlılık ve Benze Kavramlar.....	29
2.2.Örgütsel bağlılık ile ilgili temel yaklaşımlar .....	30
2.2.1. Tutumsal Bağlılık .....	30
2.2.2.Davranışsal Bağlılık .....	35
2.3.Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler .....	38
2.3.1. Kişisel-Demografik Faktörler:.....	38

2.3.2. Örgütsel Faktörler .....	40
2.4. Örgütsel Bağlılığı Geliştirme Yöntemleri .....	41
2.4.1. Kontrolü Paylaşmak .....	41
2.4.2. Strateji veya Vizyon .....	41
2.4.3. Mücadele gerektiren işler .....	41
2.4.4. İşbirliği ve takım çalışması .....	41
2.4.5. Ortak kazanımlar .....	42
2.4.6. İletişim .....	42
2.4.7. İnsanlara İlgi .....	42
2.4.8. Çalışma Kültürü .....	42
2.4.9. Teknoloji .....	43
2.4.10. Yetiştirme ve Geliştirme .....	43
2.5. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları .....	43
2.5.1. Bireysel Sonuçlar .....	44
2.5.2. Örgütsel Sonuçlar .....	44

### **BÖLÜM 3: İLKÖĞRETİM OKULLARINDA PERFORMANS YÖNETİMİ UYGULAMALARI VE ÖĞRETMENLERDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ..... 48**

3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Ve Önemi .....	48
3.2. Eğitim Örgütlerinde Performans Yönetimi Uygulamaları Ve Önemi .....	50
3.3. İlköğretim Okullarında Performans Yönetim Mevcut Yapısı Ve İşleyişi .....	52
3.3.1. Ödüller .....	54
3.3.2. Cezalar .....	55
3.4 İlköğretim Okullarında Yönetici Ve Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesi .....	56

### **BÖLÜM 4: YÖNTEM ..... 58**

4.1. Araştırmanın Modeli .....	58
4.2. Evren ve Örneklem .....	58
4.3. Veri Toplama Aracı .....	58
4.4. Verilerin Toplanması .....	59
4.5. Verilerin Analizi .....	59

<b>BÖLÜM 5: BULGULAR.....</b>	<b>61</b>
5.1.Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? .....	61
5.2.Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? .....	62
5.3.İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular .....	63
5.4.İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular .....	68
5.5.İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular .....	74
5.6.Örgütsel bağlılık düzeyleri açısından yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? .....	80
5.7.İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri açısından erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? .....	81
5.8.Örgütsel bağlılık düzeyleri açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? .....	82
5.9.İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular .....	82
5.10. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeyleri arasında fark var mıdır? .....	85
5.11. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular .....	88
5.12. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır? .....	92
5.13. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır? .....	92
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>94</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>98</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>104</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>110</b>

## KISALTMALAR

- N** : Denek Sayısı  
 **$\bar{x}$**  : Aritmetik Ortalama  
**S** : Standart Sapma  
**Sd** : Serbestlik Derecesi  
**T** : t Değeri  
**F** : f Değeri  
**P** : Anlamlılık Düzeyi  
**NAO** : İngiltere Sayıştayı  
**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**DMK** : Devlet Memurluğu Kanunu



## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Örgütsel Bağlılık Düzeylere Göre Sonuçları .....	46
<b>Tablo 2:</b> Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Kişisel Bilgileri.....	59
<b>Tablo 3:</b> Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından yönetici ve öğretmenlerin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu .....	62
<b>Tablo 4:</b> Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu .....	62
<b>Tablo 5:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	63
<b>Tablo 6:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu .....	64
<b>Tablo 7:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	65
<b>Tablo 8:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu .....	65
<b>Tablo 9:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	66
<b>Tablo 10:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu .....	66
<b>Tablo 11:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	67
<b>Tablo 12:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu .....	67

<b>Tablo 13:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	68
<b>Tablo 14:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	68
<b>Tablo 15:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans Hedef ve kriterlerini belirleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	69
<b>Tablo 16:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	69
<b>Tablo 17:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans izleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	70
<b>Tablo 18:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans izleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu .....	70
<b>Tablo 19:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans geliştirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	71
<b>Tablo 20:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans geliştirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	71
<b>Tablo 21:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	72
<b>Tablo 22:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu .....	72

<b>Tablo 23:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	73
<b>Tablo 24:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	73
<b>Tablo 25:</b> İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	74
<b>Tablo 26:</b> İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu .....	75
<b>Tablo 27:</b> İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	76
<b>Tablo 28:</b> İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	76
<b>Tablo 29:</b> İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	77
<b>Tablo 30:</b> İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	77
<b>Tablo 31:</b> İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	78
<b>Tablo 32:</b> İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	78

<b>Tablo 33:</b> İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	79
<b>Tablo 34:</b> İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu .....	79
<b>Tablo 35:</b> Örgütsel bağlılık düzeyleri açısından yönetici ve öğretmenlerin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu .....	80
<b>Tablo 36:</b> İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri açısından erkek ve kadın öğretmenlerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu.....	81
<b>Tablo 37:</b> Örgütsel bağlılık düzeyleri açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu .....	82
<b>Tablo 38:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından uyum puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	83
<b>Tablo 39:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından uyum puan ortalamalarının betimsel istatistikleri karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	83
<b>Tablo 40:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından özdeşleşme puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	84
<b>Tablo 41:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından özdeşleşme puan ortalamalarının betimsel istatistikleri karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	84
<b>Tablo 42:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından içselleştirme puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	85
<b>Tablo 43:</b> İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından içselleştirme puan ortalamalarının betimsel istatistikleri karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	85
<b>Tablo 44:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından uyum puan ortalamaları.....	86
<b>Tablo 45:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından uyum puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	86

<b>Tablo 46:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından özdeşleşme puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	87
<b>Tablo 47:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından özdeşleşme puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	87
<b>Tablo 48:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından içselleştirme puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	88
<b>Tablo 49:</b> İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından içselleştirme puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	88
<b>Tablo 50:</b> Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin uyum boyutu puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	89
<b>Tablo 51:</b> Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin uyum boyutu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu .....	89
<b>Tablo 52:</b> Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin özdeşleşme boyutu puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	90
<b>Tablo 53:</b> Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin özdeşleşme boyutu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu .....	90
<b>Tablo 54:</b> Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin içselleştirme boyutu puan ortalamalarının betimsel istatistikleri .....	91
<b>Tablo 55:</b> Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin içselleştirme boyutu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu .....	91
<b>Tablo 56:</b> İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon tablosu.....	92
<b>Tablo 57:</b> İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon tablosu.....	93

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1 :</b> Performans Yönetiminde Girdi ve Çıktılar.....	9
<b>Şekil 2 :</b> Performans Yönetiminin Ana Unsurları .....	11
<b>Şekil 3 :</b> Performans Yönetim Süreci.....	12
<b>Şekil 4 :</b> Stratejik planlama süreci .....	18
<b>Şekil 5 :</b> Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırması.....	31

**Tezin Başlığı:** “İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları ile Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki”

**Tezin Yazarı:** Serkan ÇORBACI

**Danışman:** Yrd.Doç. Dr. Aynur B. BOSTANCI

**Kabul Tarihi:** 05.07.2010

**Sayfa Sayısı:** xii(Ön kısım)+103(Tez)+7(Ekler)

**Ana Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri

**Bilim Dalı:** Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamaları ile yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasıdır. Araştırmanın amacı dahilinde evren Kocaeli ili, örneklem olarak Kocaeli ilinde görev yapan 383 öğretmen ve 55 yönetici belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, görev, branş, performans yönetimi ve örgütsel bağlılık ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için “t testi”, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin kıdem, eğitim durumu ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla ise ANOVA kullanılmıştır.

Yapılan araştırmada sonuçlarına göre performans yönetimi uygulamaları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Örgütsel Bağlılık düzeyleri durumuna bakıldığında; erkek öğretmenlerin özellikle örgütsel bağlılığının özdeşleşme ve içselleştirme düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek düzeyde olduğu, yöneticilerin öğretmenlere göre uyum ve içselleştirme düzeylerinin daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre yüksek bağlılık düzeyine sahip oldukları, mesleki kıdemle özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarıyla doğru orantılı bir ilişki gösterdiği, öğretmenlerin öğrenim durumları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. İlköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarıyla ilgili ise yöneticilerle öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, öğretmenlerin kıdem ve öğrenim durumuna göre ise okullardaki performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Performans Yönetimi, Örgütsel Bağlılık, İlköğretim Okulları

<b>Title of the Thesis</b> “The Relationship Between Performance Management Applications in Primary Schools and Organizational Commitment of Teachers and Headmasters”	
<b>Author:</b> Serkan ÇORBACI	<b>Supervisor:</b> Assist. Prof. Dr. Aynur Bozkurt BOSTANCI
<b>Date :</b> 05/07/2010	<b>Nu. of pages:</b> xii (pre text) + 103(main body)+ 7(app.)
<b>Department:</b> The Sciences Of Education <b>Subfield:</b> The Education Administration and Inspection	
<p>The aim of this research is to show the relation between the applications of performance management and how much the headmasters and teachers have got organizational commitment in primary schools. The universe is Kocaeli province and the sample consists of 383 teachers and 55 headmasters who work in Kocaeli. To see whether there is a significant relation among the views of teachers on organizational commitment and their applications of performance management, or not – Pearson’s Product Moment Correlation , To see whether there is a significant difference in their views on sex, mission, field ,performance management and their vocational training course on organizational commitment – Test t , To see whether there is a significant difference in which their views are differed by their position, education and the quantity of teachers in the schools – Anova are used.</p> <p>The out comings of the research show that there is a significant relation between the applications of performance management and organizational commitment. It is concluded that male teachers have more tendency on identification and internalization in organizational commitment than females , that there is no significant difference in the views on performance management , that headmasters have more adaptation and internalization than teachers but there is no significant correlation between headmasters’ views on the applications of performance management and teachers’ views, that primary teachers have more devotion than branch teachers but again there is no difference among their views on the applications of performance management, that there is an accordance with identification and internalization of occupational seniority and there is no significant correlation between the education of teachers and their organizational commitment. With regards to the applications of performance management in primary schools it is concluded that there is no significant relation among the views of headmasters and teachers but there is a striking difference in the teachers’ views on the applications of performance management according to the their position and education.</p>	
<b>Key words:</b> Performance Management, Organizational Commitment, Primary Schools	



## GİRİŞ

Eğitim örgütleri toplumun temel taşı olan bireyi yetiştiren ve şekillendiren en önemli yapılardan biri olması dolayısıyla geliştirici her türlü yenilik sürecine açık olmalıdır. Eğitim çıktısının istenilen nitelikte olması için eğitim kurumlarında çalışan işgörenlerin beklenen hedefler doğrultusunda en iyi şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu durumda eğitim örgütlerinde çalışan işgörenlerin performanslarının yönetilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Performans yönetimi uygulamaları, işgörenlerin daha verimli çalışmalarını sağlayan en önemli tetikleyicilerden biridir. Bir örgütte çalışan işgören ne kadar yetenekli, istekli ve gerekli eğitim seviyesine sahip olursa olsun en iyi çıktının elde edilebilmesi için işgörene ondan ne beklendiği, bu süreçte neler yapması gerektiği, daha iyisini ortaya koyabilmesi için nelere gerek duyduğu, süreç sonucunda elde edeceklerinin en baştan ona ifade edilmesi gerekir. Bu öğelerin her biri performans yönetimi sürecinin birer temel taşıdır. Performansları iyi yönetilen işgörenler süreç sonunda neler elde edeceğini en baştan bildiğinden çalışma süresinde en iyisini yapmaya çalışacaklardır. Kendisinin bu kadar etkili yönetildiğini hissedene ve çıktılardan memnun kalan işgörenin örgütünde çalışmaktaki memnuniyeti her geçen gün artacak ve örgütüne olan bağlığı artacaktır. Bu durumu performans yönetimi sürecinin olumlu bir sonucu olarak da değerlendirmek doğru olabilir.

Örgütsel bağlılık genel olarak işe katılma, sadakat ve örgüt değerlerine olan inanç da dahil olmak üzere bireyin örgüte olan psikolojik bağlılığını ifade eder. Örgüt, yaşamını devam ettirmek için işgörenlerin örgütten ayrılmasını önlemeye çalışır. Bunu yaparken ücret arttırma, yükselme olanağı sağlama, özendiriciler sunma gibi yollar izlemektedir (Çetin, 2004: 90).

Örgütler günümüzde hızla değişen ve acımasızlaşan is dünyasında yaşamını devam ettirebilmek için üstesinden gelmek zorunda oldukları pek çok karışık problemle karşı karşıya bulunmaktadır. Rakiplerinin önüne geçmek için özellikle sahip olduğu sınırlı kaynakları en iyi şekilde kullanmanın yollarını bulmak zorunda olan örgütler için insan unsuru örgüt içinde en önemli role sahip olan kaynak olarak öne çıkmaktadır. Rekabette öne geçmenin anahtarı olarak öne çıkan insan unsuru örgütleri insan odaklı politikalar üretmeye zorlamaktadır. Bu sebeple örgütsel bağlılık örgütler için daha fazla önem kazanmaktadır (Budak, 2009: 35).

Toplumların sosyal, siyasal ve ekonomik açıdan kalkınma süreçlerinde temel misyon eğitim sistemi içerisinde farklı basamaklarda yer alan okul örgütleri tarafından üstlenilir.

Kalkınma süreci içerisindeki ülkemizde, Türk Eğitim Sisteminin, bu misyonunun gerçekleştirilmesinde ilköğretim örgütlerinin performansı oldukça önemli bir yere sahiptir. İlköğretim örgütleri sahip oldukları okul, öğrenci ve öğretmen sayılarının oluşturdukları niceliksel büyüklükleri ve tükettikleri kaynaklarla da performansları ön plana çıkan yapılardır. Bu çerçevede ilköğretim örgütlerinin örgütsel performanslarının yönetimi, her eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmesine dönük etkililiği hem de ülke gelişimindeki yeri nedeniyle oldukça önemlidir (Boyacı, 2006).

Görüldüğü üzere her örgüt gibi eğitim örgütleri için de performans yönetimi uygulamaları hem örgütsel düzeyde hem de işgören düzeyinde yaşamsal niteliklere sahiptir. Bununla beraber performans yönetimi uygulamaları işgörenlerin çalıştıkları örgütlerde kalma isteğini artıran bir öğe olarak da nitelendirilebilir. Tez çalışmamızın genel seyri de bu öngörü üzerine devam edecektir. Bu bölümde aynı zamanda problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlara da yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Örgütlerin en çok önem verdiği konulardan bir tanesi de işgörenlerin performansını artırmak adına yapılan çalışmalardır. Bu manada örgütler işgörenlerinin performansını istenen düzeye ulaştırabilmek için iyi bir performans yönetim sistemine gerek olduğunu kabul etmişler ve uygulamaya koşmuşlardır. İyi bir performans yönetimi sisteminde işgörenden ne beklendiği açıkça ortaya koyulmalı, belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için çalışma ortamı düzenlenmeli ve geliştirilmeli, süreç sonunda istenene ne düzeyde ulaşıldığı ölçülmeli ve değerlendirme sonucuyla işgörene geri dönüt verilmelidir. Örgütlerinde performans yönetim sisteminin etkili bir şekilde uygulandığının farkında olan çalışan kendinden ne beklendiğini ve bunu gerçekleştirdiğinde nasıl sonuçlanacağını bildiği için örgütüne daha fazla güven duyacak ve örgütte çalışma isteği devam edecek başka bir deyişle örgütüne bağlılığı artacaktır.

Performans yönetimi uygulamaları işletme örgütleri için önemli olduğu kadar eğitim örgütleri için de önemli olmalıdır. Ülkemiz eğitim sisteminde de bu alanda iyileştirme çalışmaları adına performans yönetimi alanında araştırmalara ağırlık verilmeye başlanmıştır. Bu durumun yönetici ve öğretmenlerin performanslarını artıracığı hem de çalıştıkları örgütlerde daha mutlu olmalarını sağlayacağından ötürü örgütsel bağlılık düzeylerini de artıracığı düşünülmektedir.

Bu tez çalışmasında yönetici ve öğretmenler tarafından çok önemli görülen performans yönetimi uygulamalarının onların örgütlerinde kalma isteği ile ilişkisi üzerinde durulacaktır.

### **Problem cümlesi**

İlköğretim okullarında performans yönetimi uygulamaları ile yöneticilerin ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

### **Alt problemler**

- 1) İlköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamaları ne düzeydedir?
- 2) İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okullarındaki performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri göreve (yönetici/ öğretmen) göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri;
  - Branşa
  - Kıdeme (Kıdem yılı)
  - Öğrenim durumuna
  - Çalışılan okuldaki öğretmen sayısına,
- 4) İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?
- 5) İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri göreve (yönetici/ öğretmen) göre farklılaşmakta mıdır?
- 6) İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri;
  - Cinsiyete
  - Branşa
  - Kıdeme (Kıdem yılı)
  - Öğrenim durumuna
  - Çalışılan okuldaki öğretmen sayısına,
- 7) İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile performans yönetimi uygulamaları arasındaki ilişki nedir?

## **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında performans yönetimi uygulamaları ile yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

## **Araştırmanın Önemi**

Eğitim örgütlerinde verimliliğin artırılması için işgörenlerin örgütsel bağlılıkların üst düzeyde olması gerekmektedir. Örgütsel bağlılık işgörenin örgütle değişik yönlerden bütünleşmesi, kendini örgüte ait hissetmesi, başka alternatifler olmasına rağmen örgütünde kalmayı tercih etmesidir. Performans yönetimi ise bireysel performans düzeyi ile örgütün hedef, misyon ve vizyonunu aynı düzeyde ele alır, işgöreni değerli kılar. Dolayısıyla performans yönetimi uygulamaları ile işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki beklenmektedir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırma ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamaları arasındaki ilişkiyi, eğitim örgütlerinde performans yönetimi uygulamaları ve örgütsel bağlılık çalışmalarının gerekliliğini ortaya koyması açısından önemlidir.

## **Sınırlılıklar**

Araştırma, 2009-2010 öğretim yılında Kocaeli il sınırları içinde bulunan tüm ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

Araştırmadan elde edilen veriler, kullanılan veri toplama aracı ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

**Performans Yönetimi:** Performans yönetimi, işgören boyutunda, işgörene kendisinden tam olarak ne beklendiğini, ulaşılan hedeflere ulaşmak için neler yapması gerektiğini, yöneticiyle mevcut durumunu, gelecekteki gelişimini ve hangi noktalarda eğitime ihtiyaç duyduğunu ortaya çıkararak kendini geliştirme fırsatı sunan bir süreçtir (Helvacı, 2002: 156).

**Örgütsel Bağlılık:** İş görenin, örgüt amaç ve değerlerine yüksek düzeyde inanması ve kabul etmesi; örgüt amaçları için yoğun çaba sarf etme isteği; ve örgütte kalmak ve örgüt üyeliğini sürdürmek için duyulan güçlü bir arzudur (Mowday ve Diğerleri, 1979:311).

Örgütsel Bağlılık Boyutları: O'Reilly III ve Chatman (1986) örgütsel bağlılığı, uyum bağlılığı, özdeşleşme bağlılığı ve içselleştirme bağlılığı olarak üç boyutta incelemiştir.

Sınıf Öğretmeni: Alanı sınıf öğretmeni olup, ilköğretim okulunda 1-5 sınıflarından birini okutan öğretmeni ifade eder.

Branş Öğretmeni: İlköğretim okullarında bir veya bir grup dersin öğretmenini belirtir.

Yönetici: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan müdür, müdür başyardımcısı ve müdürler.

# BÖLÜM 1: PERFORMANS YÖNETİMİ

## 1.1. Performans Temel Kavramlar

### 1.1.1. Performans Kavramı

Günümüz iş dünyasında en çok tartışılan konularından biri "performans"tır. Performans kavramının sözlük anlamı; bir faaliyetin gerçekleştirilmesi, başarı göstergesi, dayanma sınırı, bir oyunda bir karakterin canlandırılması, bir sunum yada gösteri, gerçekleştirilme yeterliliği, bir mekanizmanın çalışma şekli, bir kişinin konuşma şekli, bir işi yapabilme yeteneği, bir işi yaparken gösterilen efor olarak tanımlandığını görürüz. Hatta bazı araştırmacı ve yazarlar tarafından performans yerine başarı kavramı kullanılmıştır. Amaçlara göre tanımlanabildiğinde ölçülebilmektedir. Bunun için performans kavramının amacına göre tanımlanması gerekmektedir. Tanımlarda da görüldüğü gibi "performans" kavramı çeşitli anlamlar taşıyabilmektedir (Dişkaya, 2006)

Literatürde performans kavramı ile ilgili birçok tanımlamayla karşılaşılması mümkündür. Baş (1999) performans bir işi yapan bir bireyin, bir grubun, bir birimin ya da örgütün o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak nereye varabildiği, başka bir deyişle neyi sağlayabildiğinin nitel ve nicel olarak anlatımıdır, şeklinde tanımlamıştır (Güçlü ve Cemaloğlu, 2009: 7).

En basit ifadeyle performans; bir bireyin, grubun ya da örgütlenmiş bir sistemin iş yapma düzeyi olarak tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre performans, belirlenen koşullara göre bir işin yerine getirilme düzeyi veya ortaya konan sonuçlar şeklinde ifade edilebilir. Örgüt performansı ise örgütün sahip olduğu kıt ekonomik kaynaklarını etkin ve verimli bir biçimde kullanarak amaçlarına ulaşma becerisi şeklinde ifade edilebilir. Bu anlamda bir iş sisteminin performansı, belirtilir. Bu sonuç, işletme misyonunun veya amacının yerine getirilme derecesi şeklinde algılanmalıdır. Bu son ifadeye göre performans, işletme amaçlarının gerçekleştirilmesi için sergilenen bütün gayret ve çabaların değerlendirilen sonuçları olarak da tanımlanabilir (Şimşek, 2006:175).

Performans sözcüğü, belirli bir zaman birimi içerisinde üretilen mal veya hizmet miktarı olarak tanımlanmakta ve alanyazında işlevine göre "etkinlik", "verim", "çıktı" kavramlarıyla, bunun yanı sıra bireyin yeteneği ve motivasyonu arasındaki etkileşimin bir sonucu şeklinde ifade edilmektedir (Torrington ve Hall, 1995. s.316 ; Kalkandelen, 1997, s.154).

Akal (2000)' in performans ilgili görüşlerine göre ise; performans amaçlı ya da planlanmış bir etkinlik sonucunda elde edilen nicel ya da nitel olarak belirleyen bir kavramdır. İşletmecilik açısından performansı ise amaçların gerçekleştirilmesi için gösterilen tüm çabaların değerlendirilmesi olarak tanımlamıştır. Performansın belirlenmesi için de gerçekleştirilen etkinliğin sonucunun değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Tengilimoğlu ve diğerleri, 2009: 320).

Performans; bir işte çalışan kişinin belirlenen bir çalışma döneminde kendisine verilen görevi yaparak elde ettiği sonuçlar olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle performans bireyin işini yaparken sağladığı verimliliklerdir. Görevini başarılı olarak yaptığı durumda yani görev ve sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirdiğinde yüksek verimlilikten dolayısıyla yüksek bir performanstan aksi durumda ise düşük performanstan söz edilir (Aldemir ve diğerleri, 2001).

Birey ve grup performansı örgütün o işle ulaşmak istediği amaç yönünde bireyin ya da grubun kendisi için belirlenen hedeflere ve standartlara ne ölçüde ulaşılabilirdiğinin göstergesidir. Örgütsel performans da sistemin(organizasyonun) toplam performansını anlatmaktadır. Örgütün toplam performansının değerlendirmesi yönetimin işlevlerine yön gösterecek ve neye nerede müdahale edilmesi gerektiğinin sinyallerini verecektir. Bu nedenle örgütlerde performansı etkileyen tüm boyutların ve bunların aralarındaki ilişkilerin değerlendirilmesini sağlayan bir sistemin kurulması gerekmektedir. İşte performans değerlemesi(yönetimi) bunu sağlayacak önemli insan kaynakları işlevlerinden biridir (Benligiray, 2004: 141).

## **1.2. Performans Yönetimi**

### **1.2.1. Performans Yönetim**

Performans yönetimi, örgütler tarafından değişik amaçlar için kullanılır. Bazı örgütler, performans yönetimini, çalışanlarının gelişimi için, bazıları çalışanlarının ücretlerini belirlemek için, bazıları da çalışanlarının performanslarını belirlemek için işe koşmaktadır. Bu nedenle, performans yönetimi kavramının tanımlanması ve süreçlerinin belirlenmesinin oldukça zor olduğu ileri sürülebilir. Tüm bu zorluklara rağmen, performans yönetiminin belirli bir tanımının yapılması ve performans yönetiminin süreçlerinin belirlenmesi gerekir (Cemaloğlu, 2002). Performans yönetimi, işgören boyutunda, işgörene kendisinden tam olarak ne beklediğini, ulaşılan hedeflere ulaşmak için neler yapması gerektiğini, yöneticiyle mevcut durumunu,

gelecekteki gelişimini ve hangi noktalarda eğitime ihtiyaç duyduğunu ortaya çıkararak kendini geliştirme fırsatı sunar (Helvacı, 2002: 156).

Performans yönetimi örgütü arzu edilen hedeflere yöneltmek için örgütün şimdiki ve geleceğiyle ilgili verileri toplama, bunları karşılaştırma, geliştirilmesi gereken yönleri belirleyerek bunlarla ilgili süreçleri başlatma ve sürdürme görevini yüklenen bir yönetim sürecidir. Örgütsel performans, ekonomik ve insana dayalı süreçlerin bütününden oluşur. Örgütün istenen hedeflere ulaşması bu süreçlerin birbirine eşdeğerde önemsemesi ile mümkün olur (Dişkaya, 2006: 36).

Organizasyonlarda çalışanların performanslarının sistematik ve biçimsel olarak değerlendirilmesinin ilk örneklerini 1900'lü yılların başlarında A.B.D.'de kamu hizmeti veren kurumlarda görülmektedir. Daha sonraları F.Taylor'un iş ölçümü uygulamaları aracılığı ile çalışanların verimliliklerini ölçmesi sonucu, performans değerlendirme kavramı organizasyonlarda bilimsel olarak kullanılmaya başlamıştır (Güvenir, 2000: 7).

Performans değerlendirme, kurumda görevi ne olursa olsun bireylerin çalışmalarının niteliklerinin, eksikliklerinin, yeterliliklerinin, fazlalıklarının, yetersizliklerinin bütün yönleriyle gözden geçirilmesidir. Bir başka ifade ile de performans yönetimi; görev ve iş tanımı çerçevesinde bireyin bu iş ve görev tanımını ne düzeyde gerçekleştirdiğinin belirlenmesi çabası ve çalışanın tanımlanmış olan görevlerini belirli zaman dilimleri içinde geliştirme düzeyinin belirlenmesidir (Tengilimoğlu ve diğerleri, 2009:320).

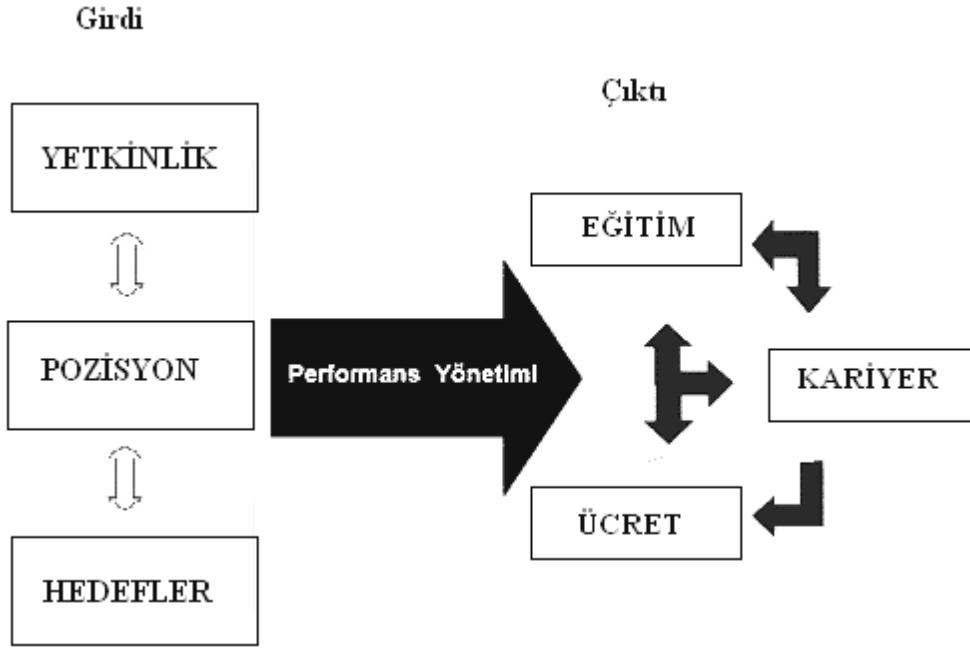
Performans yönetimi, örgütün uzun vadeli amaçları ve planları doğrultusunda performans amaçlarının ve hedeflerinin belirlenmesini, yönetimin beklentilerini personele iletmesini, performansın izlenmesini, ölçülmesini ve değerlendirilmesini, personelin bilgisinin ve becerilerinin geliştirilmesini, ücret yönetimini, kariyer yönetimini, motivasyon ve disiplinle ilgili teknikleri içeren şemsiye bir kavram olarak kullanılmaktadır. Performans yönetimi sistemi personelin kendi performansları konusunda söz sahibi oldukları, hem insan kaynakları hem de komuta yöneticileriyle birlikte üzerinde uzlaşma sağladıkları ve işbirliğiyle yürüttükleri bir süreçtir bu nedenle performans yönetimi, bu sistemden etkilenecek tüm bireylerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması için katılımcı bir yaklaşımı gerektirir (Benligiray, 2004: 142).

Performans yönetim süreci, yöneticinin işgöreninden görev çerçevesinde beklentilerinin net ve açık bir biçimde farkında olması, işgörenine daha yapıcı ve daha objektif geri bildirimler vermesi, daha etkin rehberlik yapması, kişisel gelişim ve eğitim ihtiyaçlarını



daha etkin planlaması, astlarıyla ilişkilerinin daha verimli olması yönünde önemli katkılar sağlar (Helvacı, 2002: 156).

### Şekil 1: Performans Yönetiminde Girdi ve Çıktılar



**Kaynak:** Dişkaya (2006: 38)

Performans yönetiminin amacı, performansını geliştirmek ve sonuçlarına dayalı olarak ücret, terfi, işten çıkarma gibi idari kararları vermek amacıyla yapılır. Bir bireyin performansının değerlendirilebilmesi için öncelikle birçok yönüyle bireyin tanınması gerekmektedir. Birey tanınmıyorsa onun doğru yönlendirilmesi de mümkün olmaz. Performans yönetimi aynı zamanda hangi personelin iyileştirileceğine, hangisinin geliştirileceğine karar verebilmek amacıyla da yapılabilir. Ancak bu yapılırken objektif ve doğru sonuçların elde edilmesi için iş yerinde yöneticinin gözlemleri gibi informel yöntemler yeterli değildir, geçerli ve güvenilir formal bir performans değerlendirme sisteminin oluşturulması gerekir. Bu süreç içerisinde personele zamanında geri bildirim verilmesi gerekmektedir. Aksi halde personel çok iyiyim ya da çok kötüyüm arasındaki yelpazede herhangi bir şeye inanır. Personelin performansının değerlendirilmesi yöneticilerin performansı da değerlendirmeye yardımcı olur çünkü personelin başarı ya da başarısızlıklarında yöneticilerin rolü büyüktür. Performans değerlendirmesiyle birlikte örgütteki bireysel ve örgütsel eğitim ihtiyaçları da ortaya çıkacaktır (Benligiray, 2004: 143-144).

Performans yönetimi, işgören boyutunda, işgörene kendisinden tam olarak ne beklediğini, uzlaşılabilir hedeflere ulaşmak için neler yapması gerektiğini, yöneticiyle mevcut durumunu, gelecekteki gelişimini ve hangi noktalarda eğitime ihtiyaç duyduğunu ortaya çıkararak kendini geliştirme fırsatı sunar. Performans yönetim süreci, yöneticinin işgöreninden görev çerçevesinde beklentilerinin net ve açık bir biçimde farkında olması, işgörenine daha yapıcı ve daha objektif geri bildirimler vermesi, daha etkin rehberlik yapması, kişisel gelişim ve eğitim ihtiyaçlarını daha etkin planlaması, astlarıyla ilişkilerinin daha verimli olması yönünde önemli katkılar sağlar. Performans yönetimi yoluyla, örgüt, örgütün hedeflerinin işgörenlerin hedefleriyle bütünleşmesi, işgörenlerin bireysel olarak örgüte yaptıkları katkının ayırt edilmesi yönünde önemli yararlar sağlar (Helvacı, 2002: 157).

İşgörenin beklenen performansı göstermesi ondan beklenenleri anlatıp geri kalanı yalnızca işgörenin sorumluluk ve görev bilincine bırakılmakla mümkün olmayacaktır. Beklenen performansın elde edilebilmesi için performansın iyi bir şekilde yönetilmesi ve bu yönetim süresinin de belirli bir plan dahilinde ilerlemesi gerekmektedir. Çalışmanın takip eden bölümünde performans yönetimini süreci, aşamaları ve yapılması gerekenler üzerinde durulacaktır.

### **1.2.2. Performans Yönetim Süreçleri**

Başarılı bir performans yönetimi için performans yönetim sürecinin çok iyi bir şekilde dizayn edilmesi gerekir. Örgütte performans değerlendirme ve ölçme ile ilgili işlemlerde şu ilkelere uyulmasında yarar bulunmaktadır (Sink, 1993; Aktaran: Aktan, 1999).

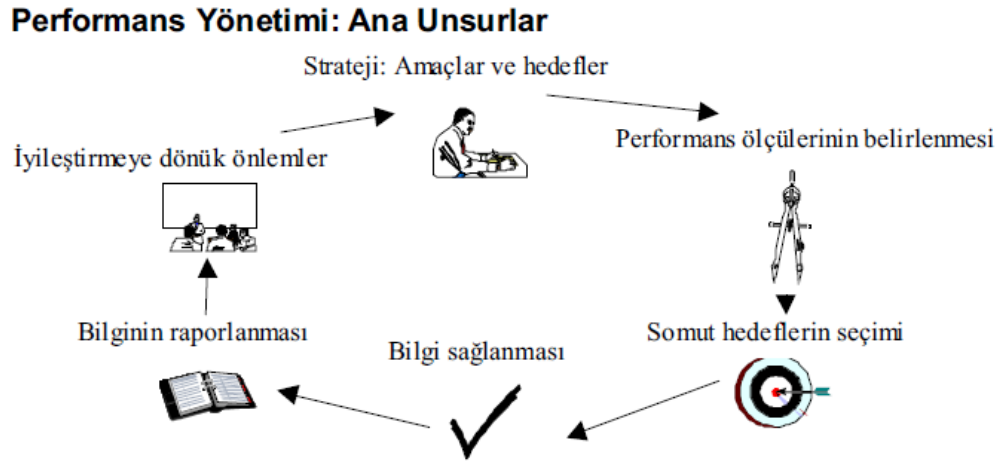
1. Örgütte performans geliştirilmesine yönelik bir plan geliştirilmelidir.
2. Performans geliştirme planının amaçları tespit edilmelidir.
3. Örgütte mevcut performans değerlendirilmeli ve ölçülmelidir. Performans konusunda problemler belirlenmelidir. Örgütte kalite ile ilgili enformasyon toplanmalıdır.
4. Mevcut performans düzeyi ile ulaşılmaya istenen performans düzeyi arasındaki fark tespit edilmelidir.
5. Performans artırılması için gerekli yeni enformasyonun nasıl değerlendirileceği ve verilerin nasıl etkin bir şekilde kullanılacağı ile ilgili analizler yapılmalıdır.
6. Sahip olunan enformasyonun dizaynı ve geliştirilmesi sağlanmalıdır.

7. Performans değerlendirmesi ve ölçülmesi ile ilgili olarak yöntem ve teknikler tespit edilmelidir.
8. Performans değerlendirmesi ve ölçülmesi gerçekleştirilmelidir. Daha sonra elde edilen veriler çerçevesinde organizasyonda performansın sürekli olarak geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Performans yönetimi bir sonuç değil süreçtir. Süreklilik içeren bir çevrimdir. Yönetim süreçleri ve performans yönetimi aşamaları birbirini tamamlayan yapılardır (Alsamur, 2006).

Performans yönetimi esasen aşağıdaki unsurlara sahip döngüsel bir süreçtir.

### Şekil 2: Performans Yönetiminin Ana Unsurları



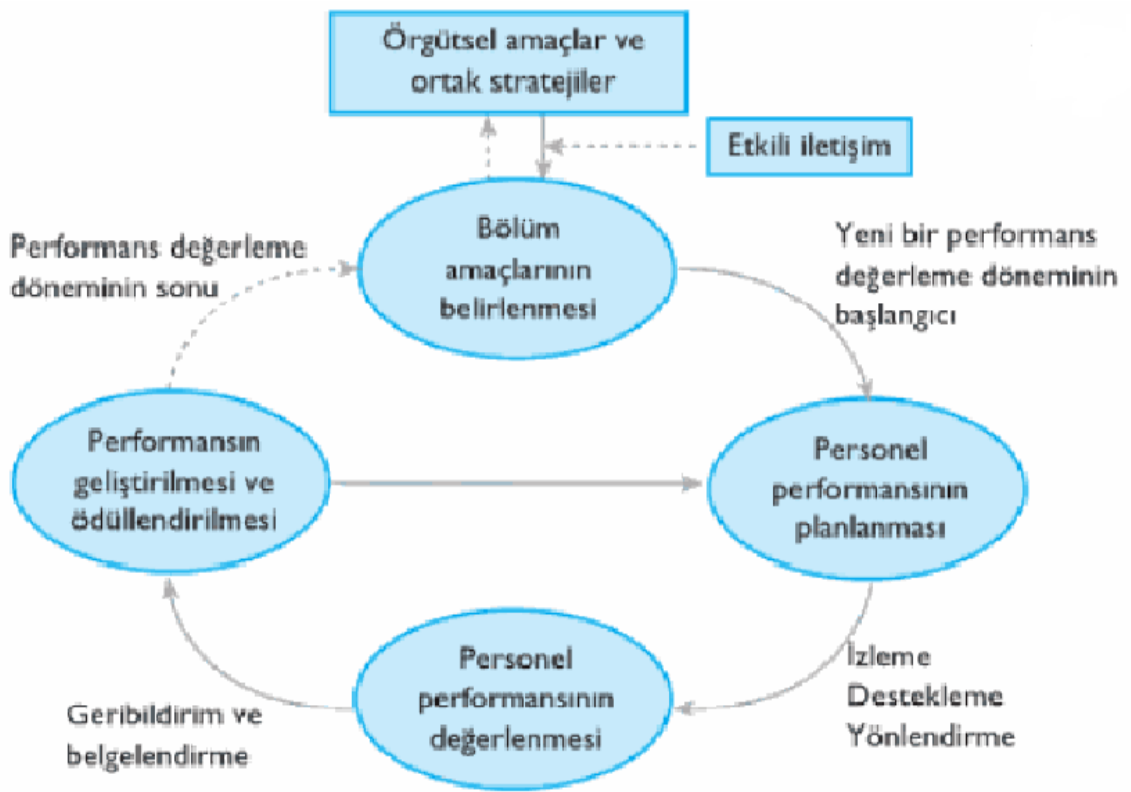
**Kaynak:** Performance Measurement: What Do Look For İn VFM Students, NAO( İngiltere Sayıştayı) Kitapçığı (1998:1)

Performans yönetimi ile ilgili birçok model oluşturulmuştur ancak bunlardan en yaygın olarak kullanılanlarından biri Torrington ve Hall (1995)' in modelidir. Bu modele göre performans yönetim sistemi öncelikle işgörenlerin performansının planlanması, desteklenmesi ve performansın gözden geçirilmesi üzerine temellendirilmiştir. Model yöneten ile yönetilen arasında paylaşılan bir vizyon ve misyon olarak tanımlanmakta ve birbirini tamamlayan bir sorumluluk döngüsü içinde değerlendirilmektedir. Değerlendirme, bu çerçevede yılda bir kez yapılan bir etkinlik olmaktan öte düzenli ve sürekli bir süreç olarak belirlenmiştir (Boyacı, 2006: 23).

### 1.2.2.1. Performans Planlama (Hedef Belirlenmesi)

Performans yönetimi sürecinin başlangıç ve en temel aşaması performansın planlanmasıdır. Planlama, örgütün ve personelin performansının iyileştirilmesi için ne yapılması gerektiğinin, nasıl yapılacağıının, ne zaman ve nasıl harekete geçileceğinin, sorumlulukların kimler tarafından üstlendirileceğinin ve kaynakların nasıl tahsis edileceğinin belirlenmesi sürecidir (Benligiray, 2004: 145).

Şekil 3: Performans Yönetim Süreci



**Kaynak:** Williams, 1998: 17; Aktaran: Benligiray, 2004: 145

Somut hedefler kurum yönetiminde gelecekte başarılmak üzere konulan ve sayı ile ifade edilen hedeflerdir. Bunlar, programın genel performans ya da başarıyı etkileyen faktörlerle ilgili olabilirler. Ayrıca sorunların erken tespit edilmesine ve çözümüne yönelik bir temel oluşturmaları gerekir. Somut hedefler, performans yönetiminin önemli bir özelliği olup bunları daha yakından incelemelisiniz. Ayrıca somut hedeflerin belirlenme süreci başarılı bir performans yönetimi açısından vazgeçilmez bir unsurdur.

Sağlama esaslara dayalı bir somut hedef belirleme sürecinin ana kriteri bu hedeflerin özendirici, optimal, karşılaştırılabilir, gerçekçi ve sürekli olmasıdır (NAO, 1998: 2).

**Özendirici hedefler** koymakla hedeflerin makul olması arasında bir denge kurmak gerekir. Somut hedeflerin çok fazla çaba gerektirmesi ve sonuçta nadiren karşılanması durumunda, başarılmaya çalışılanların uygun hedefler olmadığı anlaşılır. Öte yandan somut hedeflerin karşılanması çok kolay ise bunlar küçük amaçlara hizmet ediyor demektir. Bu hedefler iyileşmeyi teşvik etmedikleri gibi, tam tersine boşlamaya özendirir. Hedefler sınırları aşmayı zorlamalıdır. Normalde önceki yılın performansında meydana gelen gelişme tekrarlanmalı ve uzun dönemli olarak daha iyisi ortaya koyulmaya çalışılmalıdır.

**Optimalizasyon**, en uygun, en etkili ve en iyi şekilde olan anlamlarında kullanılan bir sözcüktür. Kurumlar başarılı bir performans gösterme çabası içinde olmalı ve hedeflerini kullanılabilir kaynaklar dahilinde optimal seviyede saptamalıdır.

**Karşılaştırılabilirlik**, hedeflerin kurum içi birimler arasında, kurumun diğer kurumlarla ve personelin birbirleriyle karşılaştırılabilmesi yetisine sahip olması demektir.

**Süreklilik**, yıldan yıla değişen eğilimleri kestirebilmek gerekir. Bu nedenle seçilen hedefler herhangi bir nedenle performans ölçüsü değişirse önceki yılın verilerini kullanabilecek düzeye uygun bir şekilde belirlenmelidir.

Bu basamağın özelliği işgörenlerin performansların ilişkin hedeflerin örgütün diğer katmaları ile uyum sağlayacak biçimde planlanmasıdır. Bu basamakta öncelikle gerçekleştirilmek istenen performans hedefleri belirlenir ve yapılır (Boyacı, 2006: 23). Hedef belirleme; yönetici ve işgörenler arasında ortak olarak bireyin çalışma davranışları ve çıktılarının tanımlanması bakımından bir etkileşimi ortaya koyar. İşgörenleri uygun bir biçimde çalışma sonuçlarına yöneltmede, çalışma tasarımlarını güçlendirmede, örgütün stratejik amaçlarına destek olur. Hedef belirleme, belirli bir iş veya çalışma grubuyla ilgili olarak görev ve sorumluluklara ışık tutar. Hedef belirleme, iş uygulaması açısından ele alındığı zaman bireyin amaçlarına odaklanır ve bireysel yardımlar ve çalışma sonuçlarına katkı sağlar. Hedef belirleme etkinlikleri, çalışma gruplarına uygulanması açısından ele alındığında doğrudan grubun amaçlarına yönlendirilmesini kolaylaştırır ve bireylerin müşterek eylemlerinin ve bütünüyle grup sonuçlarının güçlendirilmesine neden olur. Hedef belirlemenin en popüler alanlarından birisi amaçlara göre yönetim olarak adlandırılmaktadır. Hedef belirleme etkinlikleri en azından üç yolla performansı etkiler. İlk olarak, insanların düşüncesi ve eylemi üzerinde

etkiler yapar. Bu etkinlikler gerçekleştirilirken hedefler yönündeki davranışlar üzerine odaklanılır. İkinci olarak, davranış hedeflere yönlendirilir, insanlar motive edilerek üzerinde anlaşılan zor hedeflere ulaştırılma çabası ortaya çıkarılır. Son olarak hedef belirleme etkinliği, hedefler zor fakat başarılabilir olduğu zaman işgörenleri fazla çaba harcamaya yönlendirir (Helvacı, 2002: 157).

Yönetimde ilk adımı işin planlanması oluşturmaktadır. Ne, ne zaman, nerede, kim ve ne kadar gibi sorulara verilecek yanıtlar işin tanımı, ne yapılacağı, nasıl yapılacağı, beklentilerin ne olduğu ve hangi koşullarla (maliyet, miktar, süreç) işin gerçekleştirileceğinin önceden belirlenmesi planlama sürecinde yer almaktadır (Alsamur, 2006).

#### **1.2.2.2. Performansı İzleme**

Bu süreç içerisinde performans göstergelerine ait bilgiler toplanır düzenlenir. Raporlanan bilgiler değerlendirme aşamasında kullanılacağı için özet arzetmektedir. Sağlanan bilgiler güvenilir, tutarlı ve sayısal veriler ortaya çıkarabilecek nitelikte olmalıdır.

Performans izlemede, amaçlara ilişkin performans davranışları izlenir. Amaçlanan performans davranışları ödüllendirilerek güçlendirilir. Uygun olmayanları yeniden düzenlenir. Performansı etkileyebilecek ya da etkilenen örgütün diğer yönetim süreçleri bir kontrol süreci aracılığıyla yapılandırılarak denetlenir (Boyacı, 2006: 25).

Performans yönetiminde genellikle ilk baştaki hedef belirleme ve en sondaki değerlendirme aşamalarına odaklanılmakta, gözden geçirme ve geri bildirim aşaması ihmal edilmektedir. Oysaki performans yönetimindeki amaç, nihai noktada hedeflerin gerçekleştirilmiş olması, çalışanın istenilen yetkinlik seviyesine ulaşmış olması ve şirket-çalışan arasında karşılıklı bir kazancın oluşmuş olmasıdır. O nedenle, son aşamada hedefe ulaşıp ulaşılmadığının tespitinden ziyade, ara aşamalarda takiplerin yapılması ve sapmalara "iş isten geçmeden" müdahale edilmesi, geri bildirimlerin yapılması hem şirket hem de çalışan açısından istenilen ve olması gereken bir uygulamadır

Ödül sistemleri, arzulanan davranışları ve çalışma sonuçlarını pekiştirme (güçlendirme) ile ilgilidir. Ödül sistemleri, belli bir çalışma tasarımı ve iş stratejisini uygulamada gerekli davranış türlerini ödülle destekler. Hedef belirleme gibi ödül sistemleri de bireyleri

işlerine ve hedeflerine veya grupları işlevselliğe ve amaçlarına yöneltebilir (Helvacı, 2002: 157).

Uygulamada yapılanların tarz, yaklaşım ve plana uygunluk açısından kontrolüdür. Şayet çok büyük bir sapma veya aksaklık yoksa uygulamaya müdahale etmeyin. Hata yapılmadan deneyim kazanılmayacağını akıldan çıkarmayın (Alsamur 2006).

### **1.2.2.3. Performans Geliştirme**

Personelin performansının geliştirilebilmesi için onlara performansları hakkında geri bildirim verilmesi gerekir. Geri bildirim almayan bir personel “işimi çok kötü yapıyorum” ile “mükemmel performans gösteriyorum” arasındaki yelpazede yer alan herhangi şeye inanır. Ayrıca personelin tipik olarak sessizliği her şeyin iyi ve yolunda olduğu anlamına geldiğini düşünme eğilimi vardır. Bu nedenle performansın önceden belirlenen kriterlere ve standartlara göre değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bilginin doğru ve zamanında personele iletilerek durumu hakkında fikir edinmesi sağlanmalıdır. Böylece personelin tahmin yürütmesinin ve yanlış anlamının önüne geçilmiş olur. Öte yandan geri bildirim, yöneticilerde de personelin performansı iyileştirmek ve geliştirmek için uygun faaliyetleri planlama ve uygulama olanağı verir (Benligiray, 2006: 67).

Performans etkin ve aktif bir şekilde yönetilmelidir. Kurum işleri doğru yapmak üzere, gerektiğinde önlemler almalıdır. Eksiksiz bir yönetim süreci için kurumun genel stratejisini değerlendirecek organizasyonel başarılar beklenir (NAO, 1998:2).

### **1.2.2.4. Performans Değerlendirme**

Performans yönetim sistemi içinde, performans değerlendirme sürecinin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Barutçugil (2002), yakın zamana kadar pek çok organizasyon yaygın bir anlayışla performans değerlendirmeyi tek boyutlu bir araç olarak algılandığını ve uygulandığını söylemiştir. Performans değerlendirme bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmalıdır. Aksi takdirde bazı sorunlara yol açmaktadır. Performans değerlendirme performans yönetim sisteminin bir aşaması olarak düşünülmeli, tek başına bir insan kaynakları yönetimi aracı olarak kullanılmamalıdır. Bu işleri gerçekleştirirken performansı geliştirmek ve beklenenleri veremeyen çalışanların gelişmeye ihtiyaç duydukları alanları ortaya çıkarmak temel hedefler arasında yer alır. Amirden çalışanlara bakışın bir göstergesi olan klasik performans değerlendirme sistemleri günümüzde bu noktada önemlerini yitirmişlerdir. Çünkü performans değerlendirme sisteminden organizasyonun esas beklentisi gelecekteki kariyer planlamalarında kimin

nerede olduğunun tespit edilmesinde bir araç olması değil, çalışanlar boyutunda sisteme önemli geri beslemeler vermesi; sistemi sürekli olarak geleceğe ve örgütsel vizyona yönlendirmesi, organizasyonu geleceğe taşıyarak devamlılığını sağlamasıdır (Tengilimoğlu ve diğerleri, 2009: 321).

Performans değerlendirme, çalışma sonuçlarını iyileştirmek için performans verilerini toplama ve yayma işlemlerini kapsar. Performans değerlendirme, bireylere ve çalışma gruplarına performans geri bildirim (dönüt) sağlayan insan kaynakları yönetimi girişiminin temelidir. Performans değerlendirme, çalışmayla ilgili başarıları, güçlü yönleri ve başarısızlıkları ortak bir değerlendirmeye tabi tutan sistematik bir süreçtir. Aynı zamanda, mesleki geliştirme danışmanlığı, şirkette insan kaynaklarının çeşitliliği ve güçlü yönleri hakkında bilgi sağlar ve bu süreçte işgören performansını geliştirmede ödüller kullanır. Performans yönetimi, değerlendirmeyi ve işgörenlerin çalışma davranışlarını bu amaçlar yönünde güçlendirmeye odaklanır. Bunlar, iş davranışlarını, stratejik olarak amaçlara yöneltir (Helvacı, 2002: 158).

Doğru yaptıklarımız, eksiklikler ve geliştirilmesi gerekenlerin belirlendiği ve uygulamada yer alan birey(ler)le paylaşıldığı adımdır. Bu adım yapıcı ve olumlu bir yaklaşımla sürdürülürse gelişim sağlanır, aksi takdirde tüm yönetim sürecini de olumsuz etkileyen, tek yönlü bir mahkemeye dönüşebilir (Alsamur, 2006).

### **1.3. Performans Değerlendirme Sonuçlarını Kullanma**

Performans değerlendirme, ücret yönetimi (ücret artışları, ikramiyeler, ödüller vb.), eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, kariyer planlaması (terfi ve transfer kararları), görev değişiklikleri, kurum içi transferler, işten çıkarma gibi konuların belirlenmesinde rol oynar (Gürüz ve Yaylacı, 2005: 211; Aktaran: Temgilimoğlu ve diğerleri, 2009: 321).

Palmer ve Winters (1993, s.66)'a göre performans değerlendirmenin iki genel işlevi bulunmaktadır. Bu işlevlerden ilki, iş performansı hakkında bilgi edinmektir ki bu bilgi, yönetsel kararlar aşamasında gerekli olmaktadır. Ücret artışları, ikramiyeler, eğitim, disiplin, terfi ve başka yönetsel etkinliklere ilişkin kararlar genellikle performans değerlendirme sürecinden elde edilen bilgilere dayanır. Bir örgütün yönetim kadrosu, performans değerlendirmesinden elde edilen bilgiler olmadan yönetsel kararlar vermesi oldukça sakıncalı bir durum yaratır. İnsan kaynaklarına ilişkin diğer politikalarda olduğu gibi performans değerlendirmeleri de herhangi bir gruba karşı ayrımcılık yapılmasını engelleyen yasal standartlara uygun olarak düzenlenmelidir. Performans değerlendirmenin diğer genel işlevi, çalışanların iş tanımında ve iş analizinde saptanan



standartlara ne ölçüde yaklaştığına ilişkin geri bildirim sağlamaktır. Bu geri bildirim çalışanlara olumlu bir yaklaşımla verildiği ve mesleki eğitimle desteklendiği zaman çok yararlı olur. Çoğu insan bu türden yapıcı ve özgüveni artırıcı geri bildirim almaktan hoşlanmakta ve geri bildirim aynı zamanda işgörenlerin ne yönde ilerlediğini görebilmeleri gibi önemli katkılar sağlamaktadır (Helvacı, 2002:160).

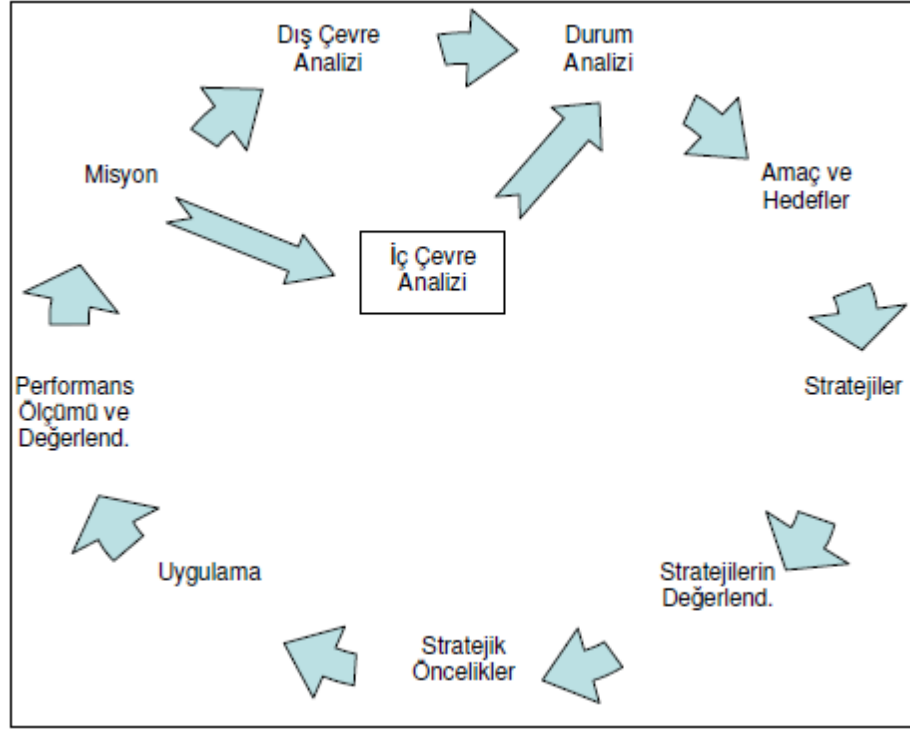
### **1.3.1. Stratejik Planlama**

Stratejik planlama sürecinde performans göstergelerinin kullanımı, ulaşılmak istenilen sonuçlar için gerçekleştirilmesi gereken faaliyetlerin önceden tespitine olanak sağlayarak proaktif bir yapının kurulmasına olanak vermektedir. Kurumun, dış çevredeki değişimlere cevap vermesi ve amaçlarına ulaşabilmesi açısından kritik olan konuların tespit edilmesinde ve uygulanacak stratejilerin belirlenmesinde performans ölçüm sonuçları kullanılmaktadır (Bryson, 1995)

Stratejik planlamanın yapılması süreci birçok verinin elde olmasını gerektirdiğinden performans yönetimi süreci ile de yakından ilişkilidir. Bu anlamda performans yönetimi süreci işletmenin stratejik kararlar alma bunları en üst kademedden en alt kademeye kadar aktarılmasında önemli bir rol oynar. Böylelikle işletmenin hedefleri bireysel hedeflere indirgenir ve işgörelere yapmaları gereken konusunda kendi stratejileri belirleme ve geliştirme olanağını da sağlamış olur (Dişkaya, 2006: 58).

Bazı işletmeler tepe yönetim tarafından belirlenen genel hedeflerin, bu hedeflerin gerçekleştirilmesine katkısı olacak yönetici ve astlara iletilmesi amacıyla formel performans değerlendirme sistemleri oluştururlar. Genel amaç stratejik planla belirlendikten sonra, bu amaca ulaşmak için gerekli faaliyetler fonksiyonlara dağıtılır. Her organizasyon ve birim kendi hedefleri doğrultusunda elemanları arasında görev dağılımı yaparak ve bu stratejik planın uygulanmasına yardım ederek, bu hedeflerin bireysel düzeyde belirlenme ve gerçekleştirilmesi sürecini yürütürler. Böylece, organizasyonun stratejik planları, bireysel planlar /hedefler haline dönüşerek, genel amaçlarla bütünlük içinde gerçekleştirilmeye çalışılır (Taşcıoğlu, 2006: 85). Bu süreçte önceki durum ile gelinmiş durum arasındaki farkın saptanmasında bireysel ve örgütsel performans değerlendirme sonuçları kullanılabilir.

**Şekil 4: Stratejik planlama süreci**



**Kaynak:** Poister, 2003:63; Aktaran: Oyman, 2009:26

Performans ölçümü sonucu elde edilen bilgiler ve performans yönetimi süreci ile ilgili değerlendirme sonuçları, örgütün ya da işgörenlerin dinamiklerini, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyması şeklinde planlandığında, stratejik planlama sürecinde mevcut durumun analizi ve sonuçta ortaya koyulacak hedef ve amaçların belirlenmesinde önemli katkılar sağlayacaktır. Hedef ve amaçlar belirlendikten sonra performans değerlendirme sonuçlarının kullanılabileceği diğer bir alan da uygulama sonuçlarının izlenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu süreçle elde edilen bilgiler stratejik planlama sürecinde geri bildirim olarak da kullanılabilmekte ve beklenen sonuçların çıkmaması halinde uygulanan stratejinin gözden geçirilmesi konusunda yardımcı olmaktadır.

### **1.3.2. Ücret - Maaş Yönetimi**

Mal veya hizmet üretimine doğrudan ya da dolaylı olarak katkıda bulunan tüm düşünsen veya fiziksel emek, karşılık olarak ücrete hak kazanır. Ayrıca herhangi bir personelin elde ettiği ücret, o personelin ortaya koyduğu üretken çalışanın değerinin de bir göstergesi olmaktadır. "Aylık" ya da "maaş" memurların, "ücret" ise daha çok işçilerin ve özel kesimde çalışanların hizmetleri karşılığında elde ettikleri geliri anlatır. Ancak uygulamada ücret, genellikle maaş ve diğer ek olanakları da içerecek şekilde

geniş anlamda kullanılmaktadır. Ücret çalışanlar açısından ekonomik, sosyal ve motive edici yönleri bulunan önemli bir kavramdır. **Ücret yönetimi**; stratejik bir bakış açısıyla tasarlanması ve yürütülmesi gereken temel bir insan kaynakları işlevidir. Çünkü (Benligiray, 2006: 58);

- Bir işletmenin ücretlendirmede izlediği yaklaşım personelin işe alınması, kariyerinin planlanması ve geliştirilmesi, tatmin edilmesi ve motive edilmesi üzerinde derin bir etkiye sahiptir.
- Ücretler işveren için önemli bir maliyet unsuru olarak kabul edildiği için dikkatle planlanması gerekir.
- Ücret yönetimi sistematik ve bütüncül bir yaklaşım gerektirir. Ayrıca sağlam politikalara ve sürekli bir şekilde uygulanan kurallara göre idare edilmelidir.

Ücret yönetimi işletmelerin varlıklarını sürdürebilmeleri için çeşitli amaçlarla kullandıkları bir araçtır. İyi bir ücret sisteminin bazı amaçları, aranan iyi niteliklere sahip iş gücünü cezbetmek elde tutmak, istenmeyen iş gücü devir hızını düşürmek, işçilik maliyetini kontrol etmek, ücrete bağlı şikayetleri azaltmak, morali iş tatminini artırmak ve sürdürmek, personeli arzulanan performans düzeyine ulaşması için teşvik etmek, kıdemi örgütsel performansı yapılan katkıyı ödüllendirmek ve ücret yönetimiyle ilgili yasal düzenlemelere uymaktır (Benligiray, 2006:69).

### **1.3.3. Kariyer Geliştirme Sistemleri**

Latince sözlük anlamı “izlenen yol” anlamına gelen kavramın pek çok tanımı vardır. Bireyin yaşamında işinde, kendini gerçekleştirme ihtiyacı her zaman vardır. Yükselme, statüler, yaşam standartlarının yükseltilmesi bireyin şüphesiz en önemli gereksinimlerindedir. Bundan yola çıkarak kariyer kavramının insanın doğasından kaynaklanan psikolojik ve sosyal bir olgu olduğunu söyleyebiliriz (Dişkaya, 2006: 54).

Kariyer yönetim sistemi içerdiği hedef belirleme, kendi kendini değerlendirme, astın üst tarafından değerlendirilmesi, astın eğitim programlarına tabi tutularak geliştirilmesi vb. faaliyetler nedeniyle performans yönetim sistemi ile çok yakın ilişki içindedir. Her iki sistemin organizasyon içinde birbirleriyle ilgili alışveriş içinde olması diğer personel sistemlerinin etkinliğini de olumlu biçimde etkileyecektir. Performans değerlendirme çalışması sonucu kimin, hangi yönde geliştirilmesi gerektiği saptanacak, yapılan performans değerlendirme görüşmeleri ile de gelişmeye istekli olanların zamanla özellik ve yeteneklerini geliştirmelerine yardım edilecektir. Organizasyon yaşamında kişilerin yükselmeleri, yükseldikleri işler için gerekli eğitimi almaları ve yatay yönde is

değişikliklerine tabi tutulmalarına ilişkin kararların alınmasında performans yönetim sistemi, ihtiyaç duyulan bilgileri sağlayacaktır (Taşçıoğlu, 2006: 2).

Performans yönetim sistemi sonucunda yapılan değerlendirmelerle elde edilen veriler personel için kariyer geliştirme amacıyla kullanılacaktır. Yükselme, eğitim eksiklikleri, yatay geçişler vb. kararlara elde edilen bilgiler sonucu karar verilir.

Diğer yandan, sistematik bir kariyer yönetimi programı olmayan işletmelerde ise, terfi, tayin, transfer ve rotasyon kararlarının alınmasında, yine Performans Yönetimi Sisteminin sonuçları yararlı bir veri kaynağını oluşturacaktır (Bahçe, 2001: 72).

#### **1.3.4. Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi**

Yöneticiler eğitim odaklı performans değerlendirme ile işgörenleri tanımlayarak, işgörenlerin veya kurumunun eğitime gereksinim duyup duymadığını belirleme olanağı elde eder. Buna ek olarak, değerlendirmeler, kariyer amaçları veya uzun dönemli planların oluşumuna destek sağlamada kullanılabilir (Helvacı, 2002:160).

Organizasyonlarda yetiştirme/geliştirme faaliyetlerinin başarısı, bu faaliyetlerin iyi planlanmasına bağlıdır. Eğitim yönetiminde iyi bir planlama işletmelerde kimin, hangi konuya, ne zaman, ne ölçüde ihtiyacı olduğunu belirlemekte mümkün olacaktır. İşletmeler eğitim ihtiyaçlarını çeşitli yöntemlerle saptarlar. Bunların bazıları bilimsel, ayrıntılı ve çalışanların katılımına olanak veren bir tarzda olabilir. Örneğin; kişi belirli eğitim programlarına kendisi aday olabilir ve kendi isteği ile bu programlara katılabilir. Diğer bazı durumlarda ise, yönetici astlarının hangi eğitim programlarına katılması gerektiği konusunda ilgili birime görüş bildirerek, eğitim ihtiyaç analizi olarak adlandırılan bu faaliyetlere katkıda bulunabilir. Organizasyonlarda bu doğrultuda yapılan çalışmalara destek vermek, bazen de tamamen eğitim ihtiyacını belirlemek amacı ile performans değerlendirme faaliyetlerinin sonuçlarından yararlanılır (Taşçıoğlu, 2006: 87).

#### **1.4. Performans Yönetim Sisteminin Sağlayacağı Faydalar**

Araştırmanın en önemli varsayımı etkili bir performans yönetimi ve değerlendirme sürecinin, örgüte olan bağlılığı artıracağına ortaya koyulmasıdır. Bu bağlamda Benligiray (2004: 144) etkili bir performans değerlendirme sistemi uygulanarak, personelin kendilerinin ve çabalarının işletme için önemli olduğunun hissettirilebileceğini, onları birey olarak değerli göreceklarini, gösterdikleri çabanın karşılığını aldıklarında, idari kararlar verilirken herkese adil ve objektif davranıldığına

inandırmanın mümkün olacağını, bunun da personelin motivasyonunu artırmayı ve işletmeye daha çok bağlanmalarını sağlayacağını belirtmiştir.

Performans yönetiminin amacı, örgütlerdeki çalışanların iyiden kötüye doğru sıralanması değil; örgütsel amaçların astlar tarafından öncelikle anlaşılma ve benimsenme derecesinin ortaya çıkarılması, amaçların herkes tarafından asgari seviyede yerine getirmesinin temin edilmesi ve herkesin mutlu olduğu dinamik çalışma ortamının sürekli muhafaza edilmesidir (Tengilimoğlu, 2009: 321).

Performans değerlendirmenin sağlayacağı faydaları örgüte, bireye şeklinde iki boyutta incelemek daha etkili olacaktır. Performans değerlendirmenin örgütlere sağladığı faydalar aşağıda ifade edilmiştir (Akal, 2003; Akt. Üzmez, 2006).

1. Örgütün hedef ve amaçlarının işgörenlere duyurulmasını sağlar.
2. Yönetim bilgi sistemine kaynak teşkil eder.
3. Örgütte güçlü ve sağlıklı ilişkilerin kurulmasına yardımcı olur.
4. Örgütsel verimliliği artırır.
5. Örgüt hedeflerine ulaşma derecesinin, örgütün farklı birimleri (takımlar, bölümler vb.) temelinde izlenebilmesini sağlar.
6. Terfi, nakil, ücret artışı ve iş alanlarındaki diğer kararlar için bir alt yapı oluşturur.
7. Örgüt genelinde eğitim ve gelişim ihtiyaçlarının saptanmasını sağlar.
8. İnsan kaynakları sistemlerinin denetimine yardımcı olur.
9. Performans ölçümleri işgörenleri ayırma ve terfilerinde gerekli olan kararlar için bilgiler sağlar.
10. Yönetimsel gelişimi ve sorumluluk artırımını tanımlar. Böylece gelecekteki işgörenler için altyapı oluşturulur.
11. Yükseltme kararlarını vermek, yeni görevler ve transferler için nitelikli elemanlar seçmek kolaylaştırır.
12. İş beklentileri ve sonuçları hakkında yönetici ve çalışan arasında iyi bir iletişim kurulduğu zaman, geliştirilmiş yöntemler ve yeni fikirler için fırsatlar yaratılır.
13. Düzenli olarak yapılan performans değerlendirme toplantıları işin kalitesinin nasıl algılandığı konusunda sürprizleri azaltır.
14. İşgörenlerin iş hakkında ilgi duyduğu konuları saptar ve bu ilgi ile örgütün amaçları arasında bir uyum sağlar.

15. Ortak ve bireysel hedeflere tüm işgörenlerin katılımı ile daha kolay ulaşmasına ortam hazırlar. Tüm işgörenler örgütün amaçlarına ulaşması için yapmaları gereken ve yaptıkları katkıyı görebilirler.
16. Ölçüm ve denetim sistemleri ve süreçleri ile kuruluştta "Sürekli iyileştirme" kültürünün gelişmesine katkıda bulunur.
17. Örgütün mevcut ve gelecek dönemleri için daha yüksek hedefler belirleyerek insan kaynağının daha verimli ve etkili kullanılmasını sağlar. Onlara rekabet gücü kazandırır.
18. Değişen pazar koşullarına ve operasyonel değişikliklere daha hızlı tepki verebilme olanağı yaratır.
19. Örgüt performansının artırımı için kıyaslama şarttır. Devamlı iyileştirme ve daha iyi performans ancak tüm işgörenler tarafından bilinen ve benimsenen bir uzak görüşlülük çerçevesinde yapılacak bir kıyaslama ile gerçekleşir.

Yeni bir performans yönetim sistemi oluşturmak, örgüt içinde hangi özelliklerin veya etkenlerin gerçekten örgütün başarısı için gerekli olduğunun tespit edilmesine zorlar. Bununla beraber, performans yönetim sistemi belirlenen yeterliliklerin tam anlamıyla örgüt çalışanları tarafından anlaşılmasını sağlar.

Performans değerlendirmenin işgörelere sağladığı faydalar aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Grote, 2000; Bayar, 2002; Çırak, 2004; Aktaran: Cemaloğlu ve Güçlü, 2009: 11).

1. Üstlerinin, performansları hakkındaki düşüncesini bilmesini ve "Fark edilme, tanınma"
2. İhtiyacının karşılanmasını sağlar.
3. Performansları konusunda sorumluluk almaları yönünde işgöreleri teşvik eder.
4. Performansları hakkında geribildirim almalarına ve üstleri ile iki yönlü iletişim kurmalarına olanak tanır.
5. İşgörelere iki yönlü iletişim kurulduğu zaman amaçlar açıklık ve netlik kazanır, böylece işgörelere odaklanmaları ve başarılı olmaları kolaylaşır.
6. Kendilerinden bekleneni bilmelerini sağlayarak, güçlerini doğru yere yönlendirmelerine yardımcı olur.
7. Kariyer gelişimlerine yardımcı olur.
8. Performans iyi bir şekilde değerlendirildiğinde işgörelere işi nasıl yaptıklarını bilirler ve işleri konusunda endişelenmekten kurtulurlar.

9. İşgörenler performansları hakkında zamanında, olumlu geribildirim aldıklarında verimlilikleri ve iş tatminleri artar.

Çalışanın performansının adil bir şekilde değerlendirilmesi çalışanın ileriki performansını kamçılacaktır. Aksi takdirde performansı yüksek olan bir çalışan üstleri tarafından değerlendirmeye tabi tutulmaz ise çalışanın bir süre sonra performansı düşecek ya da uzun vadede örgütten ayrılma niyeti olacaktır. Diğer taraftan yüksek performans içindeki çalışan performans değerlendirmesine tabi fakat adil bir değerlendirmeye tabi değilse yine performansının düşmesi ya da uzun vadede örgütten ayrılma niyeti ortaya çıkacaktır (Bekiroğlu, 2001: 19)

## BÖLÜM 2: ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

### 2.1. Örgütsel bağlılık kavramı

Örgütsel bağlılık yazını incelendiğinde, zaman içerisinde kavramın farklı şekillerde ele alındığı ve henüz üzerinde tam olarak fikir birliğine varılmış bir tanımı olmadığını söyleyebilmek mümkündür. Bunun sebebi olarak bazı araştırmacılar kavramın sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji ve örgütsel davranış gibi farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların konuyu kendi bakış açıları doğrultusunda yorumladığını göstermişlerdir (İnce ve Gül, 2005:8-9). Bireyin çalışacağı yer olarak seçtiği örgütün kendisine sağladığı olanak ve yararları değerlendirerek, örgütle arasındaki bağı vurgulayan örgütsel bağlılık, çalışanlar ve örgütler açısından olumlu sonuçlar getirmesi bakımından oldukça önemlidir. Örgütsel bağlılık, örgüt için büyük önem taşıyan bir konudur. Örgüte bağlı çalışanlar verilen görevleri tamamlamada diğer çalışanlardan daha çok çaba gösterirler ve örgütte daha uzun süreli kalırlar. Böylece örgütsel bağlılığa ek olarak örgütün verimliliği ve çalışanın performansı artar (Ceylan, 2002: 59). Bireyin örgütüne karşı olan bağlılık duygusu ile yetenek ve gayretini bu doğrultuda odaklaması örgütsel amaç ve çıkarların gerçekleşmesinde önemli bir faktördür. Diğer yandan örgütsel sadakat duygusunda ise birey, kendi amaç ve çıkarlarını görmezden gelerek doğrudan örgütsel amaç ve çıkarların gerçekleşmesi açısından bir aidiyet duygusu içerisindedir (Koç, 2009:201).

Ergun (1975) 'a göre bir kavram ve anlayış biçimi olarak bağlılık, toplum duygusunun olduğu her yerde var olup, toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimidir. Kölenin efendisine, memurun görevine, askerin yurduna sadakati anlamındaki bağlılık, eski söyleniş sekliyle sadakat, sadık olma durumunu anlatmaktadır. Genel olarak bağlılık, en yüksek derecede bir duygudur. Bir bireye, bir düşünceye, bir kuruma ya da bireyin kendisinden daha büyük gördüğü bir şeye karşı gösterdiği bağlılığı ve yerine getirmek zorunda olduğu bir yükümlülüğü anlatmaktadır (Balay, 2000:14).

Örgütsel Bağlılık, işgörenlerin örgütün amaç ve hedeflerini gönülden benimsemelerini, örgütün daha iyi bir noktaya gelmesi için çabalarını ve örgütte varlıklarını sürdürmek istemelerini içeren bir kavramdır. Ayrıca gerektiğinde çalışanların örgütün çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün olarak görebilmeleridir. Örgütsel bağlılık çalışanların işle ilgili tutumlarından biridir. Örgütsel bağlılık çalışanların işi kabul etmesi ve örgüte kabulünden itibaren yazılı olmayan ancak varlığı hissedilen psikolojik sözleşmenin kapsamında yer alır. İşe yeni başlayan bir çalışan, zamanla örgütün hedef



ve amaçlarını benimseyecek ve işinin gereklerini öğrenecektir. Bu süreçte örgütte çalışana destek vererek ona yatırım yapacak, onun kendini geliştirmesini sağlayacaktır (Ada ve diğerleri, 2008: 495)

Örgütsel bağlılığı Yüksel (2000), "sadece işverene sadakat demek değil, örgütün iyiliği ve başarısının sürmesi için örgüte dâhil olanların düşüncelerini açıklayıp, çaba gösterdikleri bir süreçtir" şeklinde tanımlarken, Celep (2000) de örgütsel bağlılığı, "bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerin ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlarıdır" şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca Özsoy (2004) örgütsel bağlılığı, bireyin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesi olarak tanımlarken, Balay (2000) örgütsel bağlılığı, bireyin örgütteki yatırımları, tutumsal nitelikteki bir bağlılıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi ve örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesi olarak tanımlamıştır. Çöl (2004) de örgütsel bağlılık ile ilgili olarak yaptığı çalışmalarda örgütsel bağlılığı, "işgörenin çalıştığı örgüt ile özdeşleşerek, örgütün ilke, amaç ve değerlerini benimsemesinin, örgütsel kazançlar için çaba göstermesinin ve örgütte çalışmayı sürdürme isteğinin ölçüsü" olarak tanımlamıştır (Erdoğan, 2006:35).

### **2.1.1. Örgütsel Bağlılığın Tanımı**

Ülkemizde yapılan çalışmalarda "organizational commitment" kavramının iki anlamda karşılık bulunduğu görülmektedir. Buna göre Tuncer (1995) ve Varoğlu (1993) bu kavramı, örgütsel bağlılık; Balcı (2000) ve Celep (1996) ise, örgütsel adanmışlık şeklinde adlandırmışlardır. Bu çalışmada, Tuncer ve Varoğlu'nun yaklaşımı benimsenerek, "organizational commitment" kavramına karşılık "örgütsel bağlılık" kavramı kullanılmıştır. Çünkü bağlılık bireyin diğer işgörenlerle olan yakınlığını ifade eden özdeşleşme, birey ve örgüt amaçlarının uygunluğunu ifade eden içselleşme (adanmışlık) ve araçsal birlikteliği anlatan uyum boyutunu da kapsayan daha genel bir kavramdır (Balay, 2000:12-13).

Dünyanın global bir köy haline geldiği, ticarete ülke sınırlarının ortadan kalktığı ve rekabetin şiddetinin giderek arttığı bir ortamda ayakta kalmaya çalışan işletmeler için işgören üzerine odaklanan yönetim yaklaşımları gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri de yetiştirdiği nitelikli elemanlarını kaybetmemek amacıyla oluşturulmaya çalışılan örgüte bağlılıktır. Nitelikli işgörenlerin yaptıkları isten ve çalıştıkları örgütten memnun olmalarını sağlamak, artık örgütler tarafından mal ve/veya hizmet üretmek gibi temel bir amaç olarak görülmektedir. Bu amacın

gerçekleştirilmesinde bireyin çalıştığı örgütün hedeflerini benimsemesi ve o örgüt içinde varlığını sürdürmeyi istemesi anlamına gelen örgüte bağlılık ön plana çıkmaktadır (Çöl ve Ardıç: 2008: 157).

Örgüte bağlılığın çalışan ile örgüt arasındaki doğrudan ilişki olduğu konusunda fikir birliği bulunmasına rağmen, bu ilişkinin yapısı ve oluşumuyla ilgili görüş ve farklılıkları bulunmaktadır. Bu farklılık, örgütsel bağlılık kavramının tanımlanmasına yansımakta ve farklı tanımlamaların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (İnce ve Gül, 2005:3).

Bu tanımlamalardan bazıları aşağıda verilmektedir (İnce ve Gül, 2005:4; Kitapçı, 2006:75; )

- Sheldon (1971) bağlılığı, kişinin kimliğini örgüte iliştiiren, örgüte karşı takınılan bir tutum veya yöneliştir şeklinde tanımlamıştır.
- Hrebiniak ve Alutto (1972) ' ya göre örgütsel bağlılık, birey-örgüt etkileşimi ve zaman içerisinde gelişen yatırımlardaki değişiklikler sonucunda oluşan yapısal bir olgudur. Çalışanların, elde ettiklerinin yaptıkları katkılarının ve yatırımlarının birikimine bağlı olan bir değiş tokuş ve birikme olgusudur.
- Örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgüte karşı hissettikleri psikolojik bağlılıktır. Bağlılık, ise duyulan ilgi, sadakat ve örgütsel değerlere karşı duyulan güçlü inançtan kaynaklanmaktadır (Çekmecelioğlu, 2006:155).
- Dubin ve diğerleri (1975) bağlılığı, örgütün üyesi olarak kalma arzusu, örgüt için yüksek çaba harcama arzusu ve örgütün amaç ve değerlerine inanç unsurlarından oluşan bir bütün şeklinde tanımlamıştır.
- Wiener (1982), bağlılığı örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamı olarak tanımlamıştır.
- Heshizer (1990) de bağlılığı örgütün amaç ve isteklerini karşılayacak şekilde davranılmasını sağlayan ve kişinin benimsediği normatif güçler bütünü şeklinde tanımlamıştır.
- Mc Donald ve Makin (2000), örgütsel bağlılık ile ilgili olarak kişi ile örgüt arasında gerçekleştirilmiş bir psikolojik sözleşmedir ve psikolojik sözleşme ile de bireyin örgüte bağlılıkları arasında açık bir ilişki vardır görüşünü bildirmişlerdir.
- Hunt ve Morgan ise örgütsel bağlılığı, bireyin, örgütün hedeflerine ve değerlerine inancı, örgütün amaçlarını başarabilmesi için çaba sarf etmeye olan istekliliği, örgüt üyesi olarak kalmaya karşı duyduğu arzu olarak tanımlanmaktadır.

- Örgütsel bağlılıkla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Ancak en çok kabul gören tanım şu şekildedir (Sommer ve diğ., 1996: 978; McCaul ve diğ., 1995:81; Brockner ve diğ., 1992:244; Tannenbaum ve diğ., 1991: 759-760; Aktaran: Uygur 2007:74)
  - a-) Örgütün amaçlarının kabulü ve bu amaçlara güçlü bir inanç gösterme,
  - b-) Örgütün lehine olacak şekilde önemli bir çaba harcama istekliliği,
  - c-) Örgütsel üyeliğini devam ettirme kararlılığı.

### 2.1.2. Örgütsel Bağlılığın Önemi

İçinde yaşadığımız bilgi çağında rekabet şartları ve yönetim paradigmaları büyük bir hızla değişmektedir. Bu hızlı değişime ayak uydurabilmek için örgütlerin işgörenlerle olan mevcut ilişkilerini işgörenleri örgütte tutacak şekilde yeniden yapılandırması gerekmektedir. Örgüt-işgören ilişkisi sonucunda oluşan örgütsel bağlılık, işgörenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir. Bu nedenle işgörenlerin yaptıkları işten ve çalıştıkları örgütten memnun olmalarını sağlamak, artık örgütler tarafından mal ve/veya hizmet üretmek kadar önemli görülmektedir. Çünkü örgütsel bağlılık duygusunun örgütsel performansı pozitif yönde etkilediğine inanılmaktadır. Bu çerçevede, örgütsel bağlılığın işe geç gelme, devamsızlık ve işten ayrılma gibi istenmeyen sonuçları azalttığı, ayrıca ürün veya hizmet kalitesine olumlu yönde katkıda bulunduğu ileri sürülmektedir (Çöl, 2004)

Örgüte bağlılığın, arzu edilen çalışma davranışı ile ilişkisinin, isten ayrılma nedeni olarak is doyumundan daha etkili olduğunun araştırmalarla ortaya konması gerekir. Ayrıca, örgütsel bağlılığın fedakârlık ve dürüstlük gibi örgüt vatandaşlığı kavramlarının bir ifadesi olarak değerlendirilmesi ve bu durumun kurumun etkinliğinin yararlı bir göstergesi olduğu dikkati çekilmelidir. (Boylu ve diğ., 2007).

Örgütün yaşaması, işgörenlerin örgütten ayrılmamalarına bağlıdır. İşgörenler örgüte ne derece bağlıysa örgüt de o derece güçlenir. Örgüt, yaşamını devam ettirmek için işgörenlerin örgütten ayrılmasını önlemeye çalışır. Bunu yaparken ücret artırma yükselme olanağı sağlama, özendiriciler sunma vb. yollar izler. Her örgütün işgörenleri tutmak için gösterdiği çaba aynı değildir. Kimi örgütsel işgörenin örgütten ayrılmasından pek etkilenmez. Örgüte girmek için başvuranları çok olan bir örgüt işgöreni örgüte bağlamak için büyük bir çabaya gerek duymaz (Başaran, 1982: 241).

Fred Ludhans (1992)' a göre bireyler algılamalarına göre tutum geliştirirler. Örgütsel bağlılık da literatürde üzerinde durulan konulardan biridir. Örgütsel bağlılık belirli bir

organizasyonun üyesi olarak kalma konusunda güçlü bir istek, organizasyon lehinde yüksek düzeyde çaba göstermeye gönüllü olmak, organizasyonun amaçlarını ve değerlerini kabul etme konusunda belirli bir inanç olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer ifadeyle, çalışanların organizasyona bağlılığı ile ilgili bir tutumdur (Kaya ve Özdevecioğlu, 2008: 23).

Günümüzde artan rekabet ile birlikte, örgütsel özellikle başarılı çalışanlarını elinde tutabilmesi için maddi olanakların artık yetersiz kaldığının farkındadır. Çalışanların bir örgütte kalmaya devam etmelerinin çeşitli nedenleri vardır ve bu nedenler öncelikle yaşlarına, kıdemlerine, eğitim seviyelerine, medeni hallerine bağlı olarak değişir. Çalışanların zaman zaman buldukları örgüt neden kalmaya devam ettiklerini sorgulamaları olumlu yada olumsuz olaylarda nedeni kendilerine hatırlatmaları gayet doğaldır. Çalışanların kendilerini orada tutan nedenler ortadan kalkmışsa işletmeden ayrılma ve hatta daha düşük bir ücretle bile olsa başka bir işyerinde çalışmaya başlamaları rastlanılabilen bir davranıştır. Bu anlamda, çalışanların işle ilgili çeşitli eğilimlerini gösteren konular arasında yer alan örgütsel bağlılık son yıllarda giderek önem kazanmış ve bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Ada ve diğerleri, 2008: 489)

Zeffane (1994)' a göre yoğun rekabet koşullarının hakim olduğu günümüzde örgütsel başarıya ulaşmak, işgörenlerin örgütlerine olan bağlılık ve sadakatleri ile yakından ilişkilidir. Bu bağlılığı gösteren işgörenler, çalıştıkları örgüt için yüksek performans sağlayarak kaliteli ürünlerin üretilmesine katkıda bulunacaklardır (Uygur 2007: 73). Feldman ve Moore (1982)' a göre örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde olan çalışanlar, örgütün rekabetçi koşullar altında başarıyla faaliyet göstermesine önemli katkılarda bulunurlar. Başarının sağlanması, bu çalışanların çeşitli özelliklerine bağlıdır. Örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde olan çalışanlar aşağıda sıralanan özelliklere sahiptirler (Uygur 2007: 73)

1. Daha az denetime ve disipline ihtiyaç duyarlar. Bu kişilerin performansı, örgütsel bağlılığı düşük düzeyde olanlara göre daha yüksektir.
2. Örgüt içi pozisyonlarla ilgili seçenekleri, çalıştıkları örgüte en yüksek katkıyı sağlayacak bir araç olarak değerlendirirler.
3. Bunların davranışlarının güvenilirliği ve samimiyeti, genellikle kriz ortamlarında kendini gösterir.

Örgütsel bağlılık üzerine pek çok araştırma yapılmasının nedeni belki de örgütlerin içindeki en önemli unsur olan, entelektüel sermayeyi oluşturan çalışanlarını elinde nasıl tutacağını belirleme yolunda bilgi toplamaktır. Zira bu noktada çalışanların örgütte niçin kalmaya devam ettikleri de önem taşımaktadır. Çalışanların örgütte kendi istekleri ile kalmaları, ya da bunu bir yükümlülük veya gereksinim gibi görmeleri örgütler için farklı anlamlar taşımaktadır. İşgörenlerin örgütsel bağlılığı arttırıldığında işgören devir hızı artacak ve işletmede deneyimli elemanlarla çalışmaya devam edecektir (Ada ve diğerleri, 2008: 489).

### **2.1.3. Örgütsel Bağlılık ve Benze Kavramlar**

Örgütsel bağlılığın pek çok bilim adamı tarafından farklı şekillerde ele alınması sebebiyle örgütsel bağlılık kavramı bir takım kavramlarla karıştırılmaktadır. Bu nedenle bu bölümde örgütsel bağlılık ile karıştırılan kavramlar ve örgütsel bağlılık ile ilişkileri üzerinde durulacaktır.

#### **2.1.3.1. Mesleğe bağlılık**

Mesleki veya diğer bir ifadeyle mesleğe bağlılık, kişinin sahip olduğu beceri ve uzmanlık sonucunda mesleğinin yaşamındaki önemini anlaması ile ilgilidir. Örgüte bağlılıktan farklı olarak mesleğe bağlılık, bireyin belirli bir dalda beceri ve uzmanlık kazanmak üzere yaptığı çalışmalar sonucunda mesleğinin yaşamındaki önemini ve ne kadar merkezi bir yere sahip olduğunu algılamasıdır (Baysal ve Paksoy, 1999: 8)

Morrow'a (1983, s.489) göre mesleğe bağlılık, iş veya örgüte karşı hissedilen duygulardan çok daha sağlam bir özellik göstermektedir. Bir kişi için mesleği giderek daha değerli olduğunda o kişi, mesleğinin ideolojisini içselleştirmeye başlamakta ve onu daha da ileriye götürmek için önemli güdülere sahip olmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 16).

#### **2.1.3.2. Çalışma Arkadaşlarına Bağlılık**

Çalışma arkadaşlarına bağlılık, bireyin örgütteki diğer çalışanlarla özdeşleşmesi ve onlara bağlılık duygusu hissetmesidir. Kişi, örgütte çalışmaya başladığında diğer çalışanlar ona bir çeşit rehberlik ederek, gereksinimlerini karşılayarak örgüte ilişkin tutumunda kalıcı etkiler meydana getirmektedir (Randall ve Cote, 1991, s.195).

### **2.1.3.3. İŖe Bağlılık**

Örgütsel bağlılık, örgütü oluŖturan ve sınırları arasında geçirgenlik olan iç ve dıŖ eŖitli öğelerin çoklu bağlılıklarının bir toplamı olarak ortaya çıkmaktadır. KiŖiler, örgüt içinde üst yöneticilerine, is arkadaşlarına ve ilgili oldukları topluluklara farklı bağlılıklar geliŖtirebilecekleri gibi; aynı zamanda örgüt dıŖında yer alan müşteriilerine, meslek odalarına, toplum ve sendikalara da farklı derecelerde bağlılık gösterebilirler. İŖe bağlılık ise; iŖe etkin Ŗekilde katılım, iŖi yaşamın merkezi olarak görmesi, iŖi kendine özsaygının temeli olarak algılaması ve kendini iŖ performansı ile tanımlamasıdır (Atay, 2006; Aktaran: GüneŖ ve diğerleri 2009: 485).

## **2.2. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Temel YaklaŖımlar**

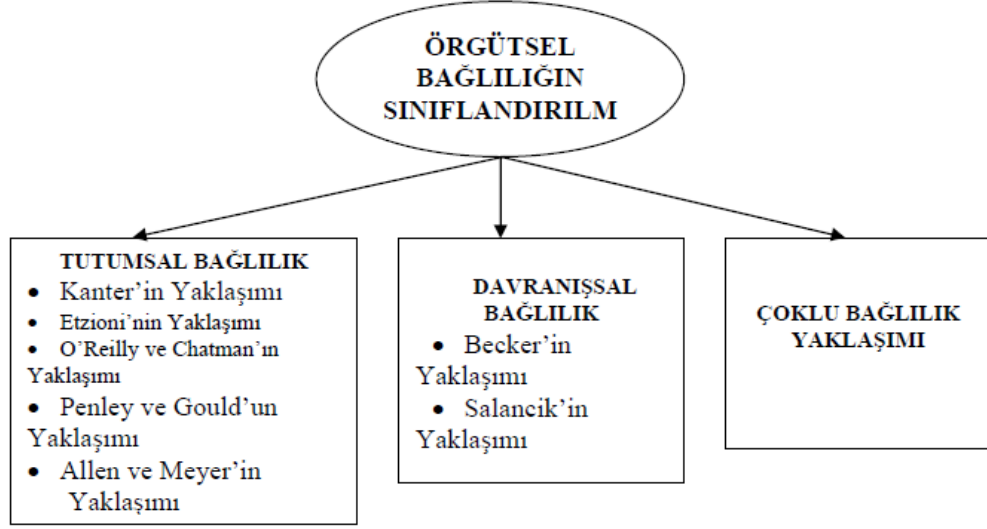
Mowday ve diğerleri (1982) tutum olarak bağlılık ve davranıŖ olarak bağlılık ayrımını yapmıŖlardır. Tutumsal bağlılık kiŖinin örgütsel amaçlarla özdeŖleşmesini ve bunlar doğrultusunda alıŖma istekliliğini bildirir. Öte yandan davranıŖsal bağlılık, kiŖinin davranıŖsal faaliyetlere bağlılığından kaynaklanır ( Balay, 2000: 24).

### **2.2.1. Tutumsal Bağlılık**

Tutumsal bağlılık nedir, nasıl ortaya çıkmaktadır, izleyenleri ve örgüt yönetimini hangi yönde etkilemektedir ve bu bağlılık türünün sonuçları nelerdir sorularına cevap aramadan önce tutum kavramının ortaya konulması gerekmektedir. Tutum kelime anlamı olarak kiŖiyi belirli bir davranıŖa yönlendiren eğilimi ifade eder. Tutumlar; insanlara, nesnelere, olaylara ya da faaliyetlere yönelik kiŖilerin sürekli temayüllerini göstermektedir (Ceylan, 1998: 72).

Bu yaklaŖıma göre bağlılık, iŖgörenin alıŖma ortamını değerlendirmesi sonucu oluŖan ve iŖgöreni örgüte bağlayan duygusal bir tepkidir. Diğer bir ifadeyle bağlılık, iŖgörenin örgütle bütünüleşmesi ve örgüte katılımının nispi gücüdür (Doğan ve Kılıç, 2007: 41).

## Şekil 5: Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırması



**Kaynak:** Gül, 2002: 40

### 2.2.1.1. Allen ve Meyer Yaklaşımı

Meyer ve Allen (Allen ve Meyer, 1990; Meyer ve Allen, 1984, 1991) üç bileşen modelini; örgütsel bağlılığın var olan tek boyutlu düşüncesinin benzerlik ve farklılıklarını düşünerek geliştirmişlerdir. Meyer ve Allen (1991), tek boyutlu düşüncelerin hepsinde bağlılığın genel olarak; bireyin örgüte bağlanması inancını ve böylece işgören devri olasılığını azalttığını ileri sürmüşlerdir. Bireyin düşünce yapılarındaki anahtar farklılıklar bağlılığın özelliklerini ortaya koymaktadır. Bu düşünce yapıları üç belirgin temayı yansıtmaktadır: a) örgüte olan duygusal bağlılık, b) ayrılma maliyetinin algısı, c) kalma zorunluluğu. Meyer ve Allen (1991) bağlılığın bir ya da daha fazla yapıyla ilişkili olabileceğini ve bundan dolayı bu üç parçalı modeli kapsadığını ileri sürmüşlerdir. Bu düşünce yapıları tarafından tanımlanan bağlılıklar arasındaki farkları belirlemek için duygusal (Affective) bağlılık, devamlılık (Continuance) bağlılığı ve normatif (Normative) bağlılık olarak adlandırmışlardır. Duygusal (Affective) bağlılık, işgörenin örgütüyle özdeşleşmesi ve örgüt amaçlarıyla bütünleşmesidir. Bu tanımla Meyer ve Allen (1991)' in duygusal bağlılığı Porter ve Steers (1982)' in örgütsel bağlılık kavramını tek başına kapsamaktadır. İşgörenin örgütüyle kurduğu duygusal bağı ve bütünleşmeyi yansıtan duygusal bağlılığın kişisel faktörler, işe ilişkin faktörler, iş yaşantıları ve yapısal faktörler gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği ileri sürülmektedir (Balay, 2000).

#### **2.2.1.1.1. Duygusal Bağlılık**

Duygusal bağlılık; bireylerin duygusal bağlılığı anlamına gelmektedir ve bireylerin örgütsel objelere sarılması ve özdeşleşmesini ifade etmektedir. Literatürde en çok ele alınan bağlılık türü olarak görülmektedir. Güçlü duygusal bağlılık, bireylerin örgütte kalması ve onun hedef ve değerlerini kabul etmesi anlamına gelmektedir (Çakır, 2007).

#### **2.2.1.1.2. Devamlılık Bağlılığı**

İşgörenlerin, örgütlerine yaptıkları yatırımların sonucunda gelişen bağlılıktır. Bu durumda işgören, örgüte fazlasıyla zaman ve çaba harcadığını, yatırım yaptığını ve bunun sonucu olarak da örgütte kalmasının bir zorunluluk olduğunu düşünmektedir (Bayram, 2005). Bu bağlılık türünde, örgüte bağlı kalmak istekten öte bir zorunluluktur. “Ekonomik bir mantığa” dayandığı düşünülen devamlılık bağlılığı (continuance commitment) ise “çalışanların, örgütten ayrılmaları durumunda sahip oldukları yatırımları ve yan-faydaları kaybedeceklerine inanmaları ve iş alternatiflerinin sınırlı olmasını dikkate almaları sonucu „zorunluluk nedeniyle“ o örgütte çalışmaya devam etmeleri” biçiminde tanımlanmaktadır (Meyer ve diğerleri,1993;539).

#### **2.2.1.1.3. Normatif(Zorunlu) Bağlılık**

Normatif bağlılıkta ise çalışan, örgütte kalmasının gerektiği inancındadır. Bu kişiler, işverenlerine karşı mecbur olduklarını düşünürler. Bir minnettarlık duygusu sonucu örgütte kalırlar. Böyle kişiler, örgütün kendilerine iyi davrandığını ve bundan dolayı da kendilerinin örgütte bir süre çalışmalarının örgüte karşı borçları olduğu kanısındadırlar (Çetin, 2004).

#### **2.2.1.2. Penley ve Gould Yaklaşımı**

Penley ve Gould'un yaklaşımı Etzioni'nin örgüte katılım modeline dayanmaktadır. Etzioni geliştirdiği modelde örgütlerde bulunan uyum sistemlerini ve kişilerin bu sistemlere yönelme şekillerini ele almıştır (Gül, 2002: 44).

Penley ve Gould (1988), Etzioni'nin ahlaki, çıkarıcı ve yabancılaştırıcı katılım veya bağlılık modelinin örgütsel bağlılığı açıklamak bakımından oldukça uygun olduğunu, ancak bu modelin bazı nedenlerle literatürde yeteri kadar ilgi görmediğini belirtmişlerdir. Nedenlerin başında modelin karmaşık olması gelmektedir. Zira modelde ahlaki ve yabancılaştırıcı olmak üzere iki adet duygusal içerikli bağlılık mevcuttur. Ancak bunların birbirinden tamamen bağımsız mı yoksa birbirine zıt kavramlar mı olduğu yeterince



açık değildir. Eğer bunlar birbirinin zıttı anlamında kullanılmışlarsa yabancılaştırıcı bağlılık ahlaki bağlılığın olumsuzluğundan, yabancılaştırıcı kavramına gerek olmayacaktır. Penley ve Gould bu iki bağlılık kavramını birbirinden bağımsız olarak ele almışlardır (İnce ve Gül, 2005: 36).

Penley ve Gould (1988)' un, Etzioni (1961)' nin modelindeki örgüte katılım şekillerini baz alarak ileri sürdüğü örgütsel bağlılığın birbirinden farklı üç boyutu şöyledir (Penley ve Gould, 1988; Aktaran: Gündoğan, 2009: 47):

**Ahlaki Bağlılık:** Örgütün amaçlarını kabul etme ve onlarla özdeşleşmeye dayanan bağlılıktır. Bu bağlılık şeklinde, kişi kendini örgüte adamakta, örgütün başarısı için kendini sorumlu hissetmekte ve örgütü desteklemektedir.

**Çıkarıcı Bağlılık:** Çalışanların katkıları karşılığında ödüller ve teşvikler elde etmelerine dayanmaktadır. Bu bağlılık türünde örgüt, belirli ödüllere ulaşmak için bir araç olarak görülmektedir.

**Yabancılaştırıcı Bağlılık:** Kişinin, örgütün iç çevresi üzerinde kontrolünün olmadığı ve alternatif is veya örgütlerin bulunmadığı konusundaki algılamalarına dayanmaktadır. Örgüte bu şekilde bağlı olan bir kişi, örgütteki ödül ve cezaların, yapılan isin niteliği ve niceliğinden ziyade tesadüfi olarak verildiğini düşünmektedir. Bu da, kişi için örgütün iç çevresi üzerinde kontrolünün olmadığı hissini doğurmaktadır. Öte yandan, alternatif is veya örgütlerin bulunmaması da yabancılaştırıcı bağlılığın artmasına neden olabilir. Bu durumda kişi, örgütün dış çevresi üzerinde kontrolünün olmadığını algılamaktadır. Kişinin örgütün iç ve dış çevresi üzerinde kontrolünün olmadığını algılaması, örgüt ile arasında olumsuz bir duygusal bağın oluşmasına neden olacaktır. Bütün bunlar, kişide, örgütte kapana kısıldığı hissini doğurmaktadır.

### 2.2.1.3. O'Reilly ve Chatman Yaklaşımı

O'Reilly ve Chatman'in bağlılığı üç düzeyde ele aldıkları bu yaklaşım modeli aynı zamanda Balay (2000) tarafından da yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilgili araştırmasına temel teşkil etmiştir. Balay araştırmasında örgütsel bağlılığı uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç boyutuyla ele almıştır. Bu çalışmada da öğretmen ve yöneticileri örgütsel bağlılık düzeyleri belirlenirken O'Reilly ve Chatman yaklaşımından faydalanılmıştır.

### **2.2.1.3.1. Uyum Düzeyi**

Örgütsel bağlılığın ilk boyutunu oluşturan uyum boyutunda temel amaç, belirli dış ödüllere kavuşmaktır. Üyelerin bağlılık göstermelerinin ve bu amaçla sergiledikleri tutum ve davranışların temel gayesi belli ödülleri elde etme ve belli cezaları bertaraf etmektir. Kısaca ifade etmek gerekirse uyum, rıza gösterme veya içsel ve belirli ödüllere sarılmayı içermektedir (Gül, 2002: 43).

Bazı durumlarda insanlar, örgütü yüzeysel düzeyde destekler. Bunlar örgüte inanmaktan çok, uyumlu eylemler yoluyla bazı ödülleri kazanmayı ve cezaları savmayı isterler. Bu yüzeysel bağlılık uyum olarak adlandırılır. Burada birey yaptığını yapmak zorunda olduğu için yapar. Uyum bağlılıkta ilk aşamadır. Bu aşamada birey, diğerlerinin etkilerini sadece onlardan bir şey elde etmek için kabul eder. Yani uyumda örneğin, ödeme, ilerleme gibi belli dış ödülleri ve elle tutulur kaynakları kazanma amacı vardır (Ekinci, 2006: 35).

### **2.2.1.3.2. Özdeşleşme Düzeyi**

Benkhoff (1997)' a göre özdeşleşme, kişinin başka bir kişiyle ya da içinde bulunduğu toplulukla arasında ortak yanlar bulup, ona veya onlara benzemesi veya benzemeye çalışmasıdır. Kişi, bir grup veya bir örgütle çeşitli sebeplerden dolayı özdeşleşmektedir. Bir gruba üyelik, insanın kendisini tanımasına ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmakta, bireye ait olma duygusu vermektedir. Örgütün imajı, prestiji ve güvenilirliği ne kadar yüksek ise örgüt üyeleri de o kadar fazla özdeşleşmektedirler. Örgütsel kimlik, örgüt için oluşturduğu imajla başkalarının aklında yer edinir. Başkalarının gözünde yaratılan olumlu imaj, örgüt üyelerinin de bu değerle bütünleşmesini sağlar. Çalışan, çalıştığı örgütü çevresindekilere gururla anlatabiliyorsa, örgüt kimliği ile özdeşleşmiş demektir (Başyigit, 2006: 67).

Özdeşleşme kişilerin yakın olma isteğine dayanan örgütsel bağlılık aşamasıdır. İnsanlar diğer kişi ve gruplarla ilişkiye girmek ve bunu sürdürmek için, başkalarının hareket ve davranışlarını benimsiyorsa özdeşleşme var demektir. Özdeşleşme aşamasında kişi içinde bulunduğu örgütün üyesi olmaktan gurur duymaktadır. Kişi bu aşamada örgütün değerlerine kendi değerleri gibi saygı göstermektedir (Ekinci, 2006: 35).

### **2.2.1.3.3. İçselleştirme Düzeyi**

Örgütsel bağlılığın son göstergesi olan içselleştirme; kişinin kültürü ile ilgili, değer ve kuralları kendi kişiliğinde değerlendirerek benimsemesidir. Böylece kişi toplumsallaşarak hem öğrenir hem de bu öğrendiklerini kabullenir. İçselleştirme davranışa rehberlik eden değerlerin birleşmesini içeren bir etkileme sürecidir. Örgüt yönetiminin ilgili tutum ve inançları, çalışanların kendi amaç ve değerleriyle örtüştüğü oranda örgütsel amaç ve değerler içselleştirilmektedir (İnce ve Gül, 2005: 11).

Bütünüyle kişisel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Örgütsel bağlılığın içselleştirme veya benimsemeye dayanan üçüncü boyutu, bireyin tutum ve davranışlarını örgütün ve örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kılması halinde ortaya çıkmaktadır. Uyum boyutu, ödül-maliyet değerlendirmesini öne çıkararak bireyi araçsal algılara; özdeşleşme ve içselleştirme boyutları ise, örgütün beklentilerine dönük sonuçlara yönelmektedir (Balay, 2000: 23).

İçselleştirme bireysel ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumlu olmasına dayanır. Bir örgütün değerleri, işgörenlerin değerleriyle uygun olduğunda, işgörenlerin daha mutlu olduğunu ve o örgütle olan birlikteliğini daha da istekle sürdürdüğünü göstermektedir. Örgütlerin en çok arzuladıkları bağlılık formu içselleştirmedir. Çünkü içselleştirme kendi kendini devam ettirici niteliğindedir. Fakat başarılması hem daha zor hem de uzun zaman alıcıdır (Ekinci, 2006: 35).

### **2.2.2. Davranışsal Bağlılık**

Davranışsal bağlılık, sosyo-psikolojik perspektif temeline dayanmaktadır. İşgörenlerin geçmiş deneyimleri ve örgüte uyum sağlama durumlarına göre örgütlerine bağlı hale gelme süreci ile ilgilidir. Davranışsal bağlılık, işgörenlerin belli bir örgütte çok uzun süre kalmaları sorunu ve bu sorunla nasıl basa çıktıklarıyla ilgili bir kavramdır. Davranışsal bağlılık gösteren işgörenler, örgütün kendisinden ziyade, yaptıkları belli bir faaliyete bağlanmaktadır (Çöl, 2004).

Bu yaklaşımda, belirli bir örgüte katılmak için kişinin özveride bulunması gereği, örgüte bağlılığın başlangıç noktası olarak ele alınmıştır. Bunun yaygın biçimi üyeliğe kabul törenleridir. Çeşitli sosyal kulüpler, askeri kurumlar ve dini tarikatlarda üyeliğe kabul törenleri yoğun olarak kullanılmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 49).

Literatürde davranışsal bağlılık konusunda Becker ve Salanick' in yoğun çalışmaları bulunmaktadır.

### 2.2.2.1. Becker' in Yan Bahis Yaklaşımı

Bir kişi değer verdiği şey veya şeyleri ortaya koyarak örgütüne yatırım yapar. Bu teori ile ilgili olarak, bir örgütte çalışan işgörenin başka örgütlerde kullanılamayacak beceriler elde ettiğini vurgular. Bu becerileri edinen işgören çaba ve zaman harcamıştır ve karşılığını almak istemesi de normal bir davranıştır. İşgören bu durumda gösterdiği çaba ve harcadığı zamanın karşılığında bahse girer, kazanırsa karşılığını almış olur. Bahis kazanılamamış ise kazandığı beceriler başka örgütlerde işe yarayamayacağı için çabalar ve zaman boşa gidecektir. Bu teoride işgörenin bahsi kazanması örgüte devam kararına bağlıdır. Ortaya koydukları ne kadar değerli ise bağlılık düzeyi de o kadar güçlü olacaktır (İlsev, 1997: 30).

Kişi davranışı ile tutarlı olma konusunda kendisi için önemli olan ve davranışlarıyla doğrudan ilgisi olmayan şeyler üzerine bahse girerken zaman, çaba, statü, ek gelirler gibi yatırımları ortaya koymaktadır. Eğer kişinin sergileyeceği davranış önceki davranışlarıyla tutarlı olmazsa bahsi kaybedecektir. Bu da kişi için önemli olan yatırımların kaybedilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla kişi girdiği bahsi kaybetmemek için davranışları arasındaki tutarlılığı sağlamak zorunda kalacaktır (Gül: 48).

Becker, çalışanların bağlılık göstermesine yol açan dört adet yan bahis kaynağının olduğunu belirtmiştir. Bunlar aşağıda özetlenmektedir (Becker, 1960: 36-38; İnce ve Gül, 2005: 51-52).

**Toplumsal beklentiler:** Kişi, toplumun beklentilerinin sosyal ve manevi yaptırımları nedeniyle davranışlarını sınırlayan bazı yan bahislere girebilir. Sık sık iş değiştiren kişilere toplumda güvenilir gözüyle bakılmamasını bu tür toplumsal baskılara örnek olarak göstermek mümkündür.

**Bürokratik düzenlemeler:** Yan bahislerin ikinci kaynağı bürokratik düzenlemelerdir. Emeklilik aylığı için her ay aylığından bir miktar kesinti yapılan bir kişi isten ayrılmak isterse, yıllardır aylığından kesilen ve hakkı olan bu parayı kaybedecek, emekli aylığı alamayacaktır. Emekli aylığı ile ilgili bu bürokratik düzenleme kişiyi bir yan bahse sokmuştur.

**Sosyal etkileşimler:** Becker'in yan bahis kaynaklarından bir diğeri de sosyal etkileşimlerdir. Kişi, başkalarıyla ilişki içindeyken kendisiyle ilgili bir kanaatin

yerleşmesini sağlar ve bu kanaatin bozulmaması için ona uygun davranışlar sergilemek durumunda kalır.

**Sosyal roller:** Yan bahisler, kişinin bulunduğu sosyal role alışmış ve uyum sağlamış olmasından da kaynaklanabilir. Böyle bir durumda kişi, sosyal rolünün gereklerini yerine getirmeye o kadar alışmıştır ki, artık başka bir role uyum sağlayamamaktadır.

#### **2.2.2.2. Salancik'in yaklaşımı**

Salanic' in yaklaşımı tutumlar ile davranışlar arasındaki uyuma dayanmaktadır. Kişinin tutumları ile davranışları uyumsuz olduğu zaman kişi, gerilim ve strese girecektir. Tutumlar ile davranışlar arasındaki uyum ise bağlılığı getirecektir (İnce ve Gül, 2005: 53).

Salancik'e göre örgütsel bağlılık: "İşgörenin davranışlarına ve davranışları aracılığı ile faaliyetlerini ve örgüte olan ilgisini güçlendiren inançlara bağlanma durumu" dur. Bağlılık, işgörenin davranışlarına bağlanması sonucu ortaya çıkar. Burada bahsedilen bağlılık, işgörenin belli bir davranışla özdeşleşmesi şeklindedir. Üç farklı özellik, işgöreni davranışlarına bağlı kılmaktadır. Bunlar; davranışın görünürlük özelliği, değişmezlik özelliği ve isteğe bağlı oluş özelliğidir (Cengiz, 2001: 40).

Sears ve arkadaşları (1988), Salancik'in davranışsal bağlılığa olan yaklaşımını, insanların, tutum ve davranışları arasındaki tutarlılığı koruma eğiliminde oldukları görüşüne dayandırmaktadırlar. Kisinin tutumları ile davranışları arasında tutarsızlık olduğu zaman kişi gerilim hissedecektir. Çelişen tutum ve davranışlar, kişi için ne kadar önemliyse, gerilimin de o derecede yüksek olması beklenmektedir. Bu durumda kişi, gerilimi azaltmak için, çelişen tutum ve davranışlarından birini diğeriyle uyumlu hale getirecek şekilde değiştirecektir (Gündoğan 2009: 58).

Gerek Becker gerekse Salancik bağlılığı, davranışları devam ettirme eğilimi olarak ele almaktadırlar. Ancak Becker'in yaklaşımında kişinin davranışlarına karşı bağlılık gösterebilmesi için o davranıştan vazgeçtiği zaman kaybedeceği yatırımların farkında olması gerekmektedir. Oysa, Salancik'in yaklaşımında davranışa yönelik bağlılığın oluşabilmesi için kişi ile örgüt arasındaki ilişkiyi yansıtan psikolojik durumun diğeri bir ifadeyle davranış devam ettirme arzusunun olması gerekmektedir (Gül, 2002: 49).

### **2.3. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler**

Örgütsel bağlılığı etkileyen unsurlar konusunda çok sayıda araştırma yapılmıştır. Araştırmacılar örgütsel bağlılığı etkileyen unsurları incelerken, değişik kriterler kullanmışlardır. Buna göre Tekin araştırmasında bu etkenleri üç farklı sınıflandırma altında vermiştir. Birinci sınıflandırmada faktörleri işgörenin geçmişe ait birikimi, kişisel özellikleri ve örgütsel faktörler olmak üzere üçe; ikincisinde kişisel faktörler iş faktörleri örgütsel ve örgüt dışı faktörler olmak üzere dörde, üçüncüde ise kişisel ve örgütsel olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Tekin, 2002: 57). Balay ise “Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık” konulu doktora çalışmasında örgütsel bağlılığı etkileyen faktörleri kişisel- demografik faktörler, örgütsel-görevsel faktörler, durumsal faktörler ve diğer faktörler olmak üzere dört farklı kategoride sınıflandırmıştır. Genellikle örgütsel bağlılık yazınında kişisel faktörler ile örgütsel bağlılık arasında güçlü ilişkiler bulunduğu kabul edilmektedir. Kişisel faktörler örgütsel hedef ve değerlerin içselleştirilip, örgütte uzun yıllar çalışabilmesi için son derece hayati bir öneme sahip bulunmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 39). Bu araştırmalardan ve yapılan diğer araştırmalardan da anlaşılacağı üzere kişisel faktörler işgörenin örgütü ile bütünleşmesi, benimsemesi ve örgüt yararına uzun süre çaba sarf edebilmesi için büyük bir etkiye sahiptir.

Güven duygusu hâkim olmayan örgütlerde, çalışanlar birbirini suçlamakta, sürekli olarak savunma mekanizmaları geliştirmekte, sorumluluk almaktan kaçınmakta, şüpheli, kıskanç olmakta, dedikodu yapmakta, sürekli işten kaçma davranışı göstermekte, örgütün hedeflerini benimsememekte iş doyumunu düşmekte, performansı en az düzeye inmekte, ayrıca çalışanların bağlılığı azalmaktadır. (Büyükdere ve Solmuş, 2006; Aktaran: Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008: 2).

Bir örgütün çalışan kaynağını elinde tutabilmesi için örgütsel bağlılığı etkileyen unsurları çok iyi bilmesi ve her faktöre göre gerekli önlemleri alma yoluna gitmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalara göre örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler şu şekilde sınıflandırılabilir.

#### **2.3.1. Kişisel-Demografik Faktörler:**

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin başında demografik ve kişilik özellikleri ile ilgili faktörler yer almaktadır. Örgütsel bağlılık ile demografik ve kişilik özellikleri; yaş, cinsiyet, kıdem, aynı örgütteki iş deneyimi, kişisel ilgi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların amacı bağlılığın bu faktörlere göre değişiklik gösterip

göstermediğini belirlemektir (Hrebeniac ve Alutto, 1972: 557; Buchman, 1974:535; Dubin ve Diğ. 1975:412; Aktaran: Yavuz ve Tokmak, 2009: 21).

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler üzerinde yapılan bir araştırmada Oliver (1990), demografik faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerinin nispi olarak daha az; örgütsel ödüller ve iş değerlerinin ise, örgütsel bağlılıkla daha güçlü bir ilişki içinde olduğunu gözlemlemiştir. Bu bağlamda, güçlü katılımcı değerler sergileyen işgörenlerin daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bayram, 2005: 134).

Angle ve Perry (1981), Mathieu ve Zajac (1990), ve Morris ve Sherman (1981)'in yaptıkları araştırmalarda **yaş değişkeninin** örgütsel bağlılıkla doğrusal bir ilişki içerisinde olduğu ve çalışanın yaşı arttıkça bağlılığının da arttığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Rowden (2000) ise, yaş ilerledikçe iş bulma olanaklarının azalacağını, işi bırakmanın yüksek maliyetini fark eden çalışanların örgütüne ve isine daha bağlı hale geleceklerini belirtmektedir (Gündoğan, 2009: 21).

Örgütsel bağlılık literatüründe, **erkeklerin mi yoksa kadınların mı örgütlerine daha bağlılık gösterdikleri** konusunda görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Araştırmacılar farklı gerekçe ve nedenlerle erkeklerin veya kadınların örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu iddia etmektedirler. Yapılan araştırmalarda kadınların daha düşük örgütsel bağlılık gösterdikleri tezi şu nedenlere dayanarak savunulmaktadır (İnce ve Gül, 2005);

- 1- Kadınların ailesel rollere verdikleri önem iş yaşamında öne geçmektedir.
- 2- Kadına karşı işyerindeki olumsuz tutum, kültürel ve dinsel yapılardan kaynaklanan tutumlar gibi kadınların işgücüne katılmalarının önüne geçen çeşitli engeller vardır.

Kadınların örgütsel bağlılık düzeyinin daha güçlü olduğunu savunana araştırmaların dayanakları ise;

- 1- Kadın çalışanlar örgütlerinde daha istikrarlıdır ve sık sık işyeri değiştirmekten hoşlanmamaktadır,
- 2- Kadın çalışanların karşılaştıkları güçlükler onların motivasyonlarını güçlendirmektedir çünkü buldukları yere gelebilmek için sarf ettikleri çaba erkeklerden daha fazladır şeklinde ifade edilmiştir.

İşgörenin **eğitim düzeyi** ile örgütsel bağlılığı arasında ters yönde bir ilişkinin bulunmaktadır. İşgörenin eğitim düzeyi yükseldikçe örgütsel bağlılığı azalmaktadır. Bu ilişkinin nedeni, daha yüksek düzeyde eğitim alanların, örgütün karşılayamayacağı daha yüksek beklentiler içerisinde olmaları ve daha fazla iş alternatifine sahip olmalarıdır (Yalçın ve İplik, 2005:400).

Kişilerin bir **örgütte çalışma süresi (kıdem)** ile ilgili olarak Cohen (1993); örgütte çalışma süresi arttıkça kişilerin örgütten elde ettikleri kazançların da arttığını belirtmektedir. Çünkü hizmet süresi de örgüte yapılan bir yatırımdır. Buna paralel olarak kişi kazançlarını kaybetmemek için örgütüne daha çok bağlanmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 67).

### **2.3.2. Örgütsel Faktörler**

Örgütsel faktörler, iş ve çalışma hayatına ilişkin değerleri kapsamaktadır. Örgütsel bağlılık örgütsel faktörlerle yakından ilişkilidir (Northcraft and Neale, 1990: 472; Aktaran: İnce ve Gül, 2005: 70) Örgütsel bağlılığı etkileyen örgütsel faktörlerden bazılarını şu şekilde sınıflandırabiliriz.

- Örgütsel adalet, güven, iş tatmini
- Karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma
- İş güvenliği, tanınma, yabancılaşma
- Ücret dışında sağlanan haklar
- İş saatleri, ödüller, rutinlik
- Personele gösterilen ilgi, personele tanınan fırsatlar
- Terfi olanakları ve kariyer geliştirme fırsatları
- İşin içeriği, iş kapsamı
- Katılımcı yönetim, grup bilinci, öğrenme fırsatı
- Yetkilendirme ve otonomi sistemleri
- Parasal ödüllendirme sistemleri
- Aşırı iş yükü, iş stresi
- Personel-yönetici arasındaki ilişkiler, örgütsel iklim, müşteri odaklı bir örgüt atmosferi, örgütün güvenilirlik düzeyi
- Örgüt büyüklüğü, formalleşme derecesi, kontrol derecesi, örgüt imajı,
- Toplam kalite yönetimi uygulamaları
- Esnek çalışma saatleri ve ücret sistemi



## **2.4. Örgütsel Bağlılığı Geliştirme Yöntemleri**

Örgütsel bağlılığı geliştirme çerçevesinde kontrol, strateji/ vizyon, işin mücadele gerektirmesi, işbirliği ve takım çalışması, çalışma kültürü, ortak kazanımlar, iletişim, insanlara ilgi, teknoloji ve son olarak yetiştirme araçlarından söz edilebilir.

### **2.4.1. Kontrolü Paylaşmak**

Örgütlerin çoğu, son zamanlarda işgörenlerle birlikte kontrolü paylaşmanın değerini öğrenmişlerdir. Yetkiyi paylaşmak ve kontrolü bırakmak, yöneticilerin, dolaylı olarak çalışanlarının işleri iyi yapmak için gerekli becerilere ve güdülere sahip olduğuna inandıklarını gösterir. Kontrolü paylaşmak, güveni gösterir ve işgörenlerin örgüte bağlılığını geliştirir (Ekinci, 2006: 42).

### **2.4.2. Strateji veya Vizyon**

Bir insanın vizyonu onun varlık nedeni, yaşama gayesi vb. konulardaki temel kabullerin çizdiği ufuktur. Bir vizyon yaratmayız onlar sahip olduğumuz değerlerin bir sonucu olarak ortaya çıkarlar. Diğer bir deyişle vizyon sahip olduğumuz değerlerin anlam ve yansımalarıyla zihnimize çizdiğimiz bir tablodur. Bundan dolayı değerlere dayalı olmayan bir vizyondan söz edilemez (Özden, 2005: 31). Bir stratejiye ve vizyona kişisel olarak bağlandığını hisseden işgörenler daha çok çalışma eğiliminde bulunacaklardır (Balay, 2000: 116). Ortak değerler çerçevesinde oluşturulacak bir vizyon tüm olumsuzluklara rağmen herkesin enerjisinin bir hedefe odaklanmasını sağlar ve ortaya bir tutku (bağlılık) çıkarır.

### **2.4.3. Mücadele gerektiren işler**

İşgörenleri monoton bir çalışma ortamında bırakmak onların yaptıkları işi sıkıcı hale getirecektir. İş mücadelecisi ve daha anlamlı hale getirmek için çalışanları uygulamaların ortasına almak, ben başardım duygusunu yaşatmak gerekir. Mücadele ile elde edilen sonuçlar onların örgütlerine bağlanma düzeylerini artıracaktır.

### **2.4.4. İşbirliği ve takım çalışması**

İşlerin yapılması için takımlar oluşturmak da örgütsel bağlılık için başvurulan yollardan biridir (Balay, 2000: 117). Takım ruhuyla birlikte çalışan işgören, görev paylaşımı ve çalışma grubuna bağlılığı ile birlikte örgütüne de daha fazla bağlılık duyacaktır.

#### **2.4.5. Ortak kazanımlar**

Ortak kazanımlar, işgörenlerin başarıyla tamamladıkları çalışmalarının karşılığını vermektir. İnsanlar kişisel olarak ödüllendirilmek isterler. çünkü karşılık görmek, başarı için bir puan getirir. İşgörenler hedeflerine ulaştıklarında elde edilen ekonomik kazanımları öğrenirler. Bu durum, onları daha zor amaçları başarmaya güdülemektedir. Kazancı paylaşmak fedakarlık değil, fakat işgörenlerin bağlılığını artırıcı bir stratejidir (Balay, 2000: 118). Ayrıca kutlama, eğlence gerektiren durumları değerlendirmek, maddi kazanımların yanı sıra manevi kazanımlar da örgütsel bağlılığı artıran durumlar arasındadır (Ekinci, 2006: 43).

#### **2.4.6. İletişim**

İletişim, bilgileri içtenlikle ve sıklıkla işgörenlerle paylaşmaktır. Eğer işgörenler, örgütün bir şeyi niçin yaptığını tam olarak anlarırsa onu daha kolayca kabul ederler. Çalışanlar çoğu zaman, değişim, kalite veya dönüşüm programlarının arkasındaki ilkeleri anlamakta başarısız olabilirler. Örgüt çalışanlarının iletişim ve bilgiyi kaynak/güç olarak görmeleri gerekmektedir. Kapsamlı bir iletişim planı çok önemli bir kaynaktır. İşgörenler sadece örgütle neler olup bittiğini değil, aynı zamanda herhangi bir değişimin işlerini ve kariyerlerini niçin ve nasıl etkileyeceğini de bilirler (Balay, 2000: 118).

#### **2.4.7. İnsanlara İlgisi**

İşgörenin bağlılık ihtiyacının çok önemli bir kısmını ailesinde, akrabasında, üye olduğu birlik ve demeklerde olduğu kadar iş çevresi içinde de tatmin edebilir. Bu düşünceye göre hareket eden örgüt yöneticileri, işgörenleri için bazı sosyal çabalar içine girmelidirler. Bu nedenle, spor faaliyetleri, piknikler, akşam yemekleri, doğum günü partileri, sinema ve tiyatro faaliyetleri kurmalı, geliştirmeli, desteklemeli ya da bazen bunlara bizzat katılmalıdırlar. Böylece işyerinde oluşan işbirliği ve beraberlik havası sayesinde, işgörenler işçi grubuna ait olmaktan azap değil, gurur duyacaklardır (Eren, 2001; Aktaran: Ekinci, 2006: 44)

#### **2.4.8. Çalışma Kültürü**

Kutlama, eğlence, heyecan ve açıklık sağlayan bir çevre oluşturmak da bağlılıkta temel stratejilerden biridir. Amaçları ortaya koymak, bunun için çaba göstermek ve başarmak için enerji veren, heyecanlandıran ve kıtlamaya değer durumları değerlendirmek gereklidir (Balay, 2000: 117).

#### **2.4.9. Teknoloji**

Teknolojik yeniliklere sahip olan bir örgütte çalışanlar işlerini daha kolay yürütebilecek bir avantaja daha sahip oldukları için bu durum onların örgütlerine bağlılıklarını artıracaktır.

#### **2.4.10. Yetiştirme ve Geliştirme**

Bir örgütle çalışanların gelişimi sağlanırken; eğitim ihtiyacını karşılama, kurumda boşalan pozisyonlara yönlendirme, rotasyon, kariyer planlama vb. gibi çeşitli yollara başvurulur. Bu imkanlar pek çok örgütte mevcut olmasına rağmen çalışanlara kişisel gelişim aktivitesi olarak sunulmamaktadır. Oysaki söz konusu aktivitelerin çalışanlara resmi bir kariyer gelişim programı olarak duyurulması gerekmektedir. Kariyer gelişim programı çalışanlara, onların gelecekteki kurum içi ve kurum dışı tüm planlarında yardımcı olmak amacıyla kurum tarafından tasarlanmış bir sistem olarak sunulmalıdır. Çalışanların kendilerini geliştirdikleri süreçte, onların müdürleri koçluk görevini üstlenir. Kişisel gelişim aktiviteleri müdürler için; koçluk, problem çözme, iletişim kurma, dinleme, liderlik ve danışmanlık gibi yetenekleri içerir (Tansky ve Cohen, 2001: 296; Aktaran: Ekinci, 2006: 45).

#### **2.5. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları**

Örgütsel bağlılığın, örgütsel açıdan birçok önemli sonucu vardır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür; işgücü devir oranı, iş tatmini, isteklendirme, karara katılma ve örgütte kalma arzusu, performans ve devamsızlıktır (Suliman, 2002). Örgütsel bağlılık, örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etkinliklerinden hem de nihai hedeflerinden biridir. Çünkü örgütsel bağlılığı olan bireyler daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta, örgütte daha az maliyete neden olmaktadır (Balci, 2003).

Örgüte bağlanmanın, işgörenin davranışını etkilemesiyle ilgili dört tür çıktıdan söz edilebilmektedir (Balci, 2003: 28):

1. Örgütün amaç ve değerlerine tam olarak kendini adayanlar, örgütsel etkinliklere aktif olarak katılırlar.
2. Kendilerini örgüte aday işgörenler, genelde örgütte kalmaya ve örgütün amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunmaya güçlü istek duyarlar.
3. Örgüte bağlılık ile işten ayrılma arasında tutarlı ters bir ilişki bulunmaktadır.

4. İşten doyum, işten ayrılmanın başlangıç döneminde önemli kestiricisi iken, zaman geçtikçe bağlılık, işten ayrılmanın doyumdan daha güçlü bir kestiricisi olmaktadır.

### **2.5.1. Bireysel Sonuçlar**

İshakoğlu (1998)' na göre; örgüt içindeki iş görenlerin çalıştıkları ortamdan doyum sağlamaları, performanslarının istenilen şekilde olması, kendilerini örgütün etkin bir üyesi olmalarını hissedebilmeleri hep örgüt-birey uyumunun sağlanması ile gerçekleşir (Kartal, 2008: 76).

Bağlılığın düşük düzeyinin işgören için pozitif yönleri, bireysel yaratıcılık, yenilik ve orijinalliktir. Bağlılığın düşük düzeyinin işgören için negatif yönleri ise, kariyerde yükselme ve terfinin düşük olması, dedikodu sonuçlu kişisel maliyetlerdir. Olası işten çıkarılma, çıkma, örgütsel amaçların başarısızlığı da sonuçlar arasındadır. Bağlılığın orta düzeyinin işgörenler için pozitif sonuçları, ait olma duygularını geliştirir, güvenlik, etkililik, sadakat ve sorumluluk, kişisel yaratıcılık, örgütten farklı kimliğini sürdürmeleridir. Bağlılığın orta düzeyinin işgörenler için negatif sonuçları ise, kariyer ve terfi yükselme fırsatlarını sınırlandırabilir. Bağlılığın yüksek düzeyinin işgörenler için pozitif sonuçları, işgörenin kariyer yükselmesi ve maaşının gelişmesi, davranışlarının örgüt tarafından ödüllendirilmesi ve bireylerin çok istekli bir şekilde hırslanmasını sağlar. Bağlılığın yüksek düzeyinin işgörenler için negatif sonuçları, bireysel büyüme, yaratıcılık ve canlılık için fırsatların bastırılması ve değişmeye bürokratik direnç göstermedir. Toplumsal ve aile ilişkilerinde stres ve gerilimin artması ve akran dayanışmasının olmaması da diğer olumsuz sonuçlarıdır (Randall, 1987:462).

### **2.5.2. Örgütsel Sonuçlar**

Araştırmacıların örgütsel bağlılıkla ilgilenmelerinin nedenlerinden birisi de, örgütsel bağlılığın örgüt açısından bazı önemli sonuçları olmasından kaynaklanmaktadır (Hunt ve Morgan, 1994: 1570).

İşgörenlerin örgüte olan güçlü örgütsel bağlılıklarının işgören açısından, çalışma grupları açısından ve örgüt açısından ortaya çıkardığı sonuçlar aşağıda kısaca incelenmiştir. Bu sonuçlardan bir bölümü olumlu iken, bir bölümü olumsuzdur (Movvday, Porter ve Steers, 1982: 137). Bu nedenle, bu çalışmada örgütsel bağlılığın işgörenler, çalışma grupları ve örgüt açısından hem olumlu hem de olumsuz açıdan sonuçlarına yer verilmiştir.

Bağlılığın düşük düzeyinin örgüt için pozitif yönleri, iş devri ve düşük performansın engellenmesi, işgörenin zararını sınırlandırma, morali yükseltme, yeniden yerleştirme örgüt için faydalı sonuçlarıdır. Bağlılığın düşük düzeyinin örgüt için negatif yönleri, yüksek iş hacmi, gecikme, işe devamsızlık, örgütte kalma isteksizliği, düşük iş kalitesi, örgüte sadakat duymama, örgüte karşı illegal aktiviteler, ekstra rol davranışlarının sınırlandırılması, rol modellemesinde hasar oluşumu, zarara yol açıcı dedikodu, işgörenler üzerine örgütsel kontrolün sınırlandırılmasıdır. Bağlılığın orta düzeyinin örgüt için pozitif sonuçları, işgörenin kıdeminin artması, vazgeçmenin sınırlı olması, iş hacminin sınırlandırılması ve yüksek iş doyumunu. Bağlılığın orta düzeyinin örgüt için negatif sonuçları, işgörenlerin kendilerine has davranışlarının ve ekstra rol davranışlarının sınırlandırma olabilir, işgörenlerin çalışmama istekleri ile örgütün isteklerinin dengeleyebilme, örgütsel etkinliğinin olası azalmasıdır. Bağlılığın yüksek düzeyinin örgüt için pozitif sonuçları, iş gücünün güvenli ve istikrarlı olması, işgörenlerin yüksek üretim için örgütün isteklerini kabul etmesi. Performans ve rekabetin yüksek düzey olması ve son olarak da örgütsel amaçlarla karşılanmasıdır. Bağlılığın yüksek düzeyinin örgüt için pozitif sonuçları, insan kaynaklarının etkisiz kullanılması, örgütsel esnekliğinin, yeniliğin, ve uyumun az olması. Eski politika ve prosedürlerin ihmal edilmemesi. Gayretli işgörenlerden öfke ve düşmanlık, örgüt adına yasadışı ve etik olmayan eylemlere girişme sayılabilir (Randall, 1987:462).

**Tablo 1: Örgütsel Bağlılığın Düzeylere Göre Sonuçları**

	Bireysel		Örgütsel	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Düşük Bağlılık Düzeyi	Bireysel geliştiricilik, yenilikçilik, insan kaynaklarının daha etkin kullanımı	Yavaş Kariyer ilerlemesi ve terfi, dedikodu sonucu oluşan kişisel maliyetler, örgütten ihraç ya da örgütün amaçlarını bozma	Dedikodunun örgüt için yararlı sonuçları	Yüksek iş gücü devri, işe geç gelme, devamsızlık, düşük iş kalitesi, örgüte karşı illegal faaliyetler, örgütte kalma isteksizliği
İlmi Bağlılık	Gelişmiş aidiyet, güvenlik, yeterlik, sadakat duyguları, geliştirici bireysellik	Mesleki gelişme ve terfi fırsatlarının sınırlanması	Örgütten ayrılma isteğinin azalması, sınırlı iş gücü devri, daha yüksek iş doyumu	İşgörenin örgütsel istekleri ile örgüt dışı isteklerini dengelemesi. Örgütsel etkililikte düşüş
Yüksek Bağlılık Düzeyi	Bireysel kariyer ilerlemesi ve davranışın örgütte ödüllendirilmesi. Bireyin iş yapma tutkusunu	Bireysel gelişme, yenileşme ve hareketlilik fırsatlarının kısıtlanması. Değişme, direnç, sosyal ve aile ilişkilerinde gerilim.	Güvenli ve dengeli işgücü, işgören, daha yüksek üretim için örgütün işlemlerini kabul eder, yüksek düzeyde görev yarışı ve performans, örgütsel amaçların karşılanabilmesi.	İnsan kaynaklarının yerinde kullanılmaması, örgütsel esneklik yenileşme ve uyum yoksunluğu geçmişteki politika ve süreçlere tam güven, yüksek bağlı işgörenlerden örgüt adına yasadışı eylemlere girişme.

**Kaynak:** Randall, 1987: 462

Örgütsel bağlılık, işgörenin örgütle özdeşleşmesi ve ona katılmasının göreceli gücüdür. Eisenberg ve diğerlerine göre (1983) Örgütsel bağlılık, üç faktörle karakterize edilmektedir. Bunlar:

- Örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir inanç ve kabul gösterme,
- Örgüt adına anlamlı çaba göstermeye isteklilik gösterme ve

- Örgütte üyeliğın sürdürölmesine güçlü bir arzu duymadır.

Buradan da anlaşılacağı üzere örgütsel bağılılık, işgörenlerin örgüte basit bir inanış ve bağılılıklarından daha fazlasını ifade etmektedir. Kısaca, örgütsel bağılılık, işgörenin örgütüne karşı olan sadakat tutumu ve görev yaptığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir. Örgüte bağılılık tutumu, yas, örgüt içi kıdem gibi kişisel, is dizaynı ve yöneticinin liderlik davranışları gibi örgütsel değışkenler ile belirlenmektedir (Doğın ve Kılıç, 2007: 39).

## **BÖLÜM 3: İLKÖĞRETİM OKULLARINDA PERFORMANS YÖNETİMİ UYGULAMALARI VE ÖĞRETMENLERDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK**

### **3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Ve Önemi**

İnsan üzerinde araştırmaya değer yegane konuların başında gelmektedir. İnsanı keşfetmek üzerine yapılan çalışmaların ve sonuçları, temel bilimlerdeki gibi kesin olmamakla birlikte her zaman ilgi çekici olmuştur. Sosyal varlık olan insan, bu sosyal hayatın getirdiği birtakım olumlu ve olumsuzlukları beraberinde yaşamaktadır. İnsan, ailesinden başlayarak çevresinde ve çalıştığı örgütünde birçok sorunla karşılaşmakta ve bununla basa çıkma yöntemleri geliştirmektedir. Örgütler de, artık insan faktörünü göz ardı edememekte, çalışanlarının ruh ve beden sağlığının örgütün başarısı ile paralel gittiğini kabul etmektedirler. Tüm örgütler gibi kamu örgütleri de bilmektedir ki, çalışanların örgüte katılımı, verimi ve performansı örgütlerine bağlılığı ile doğru orantılıdır (Güneş ve diğ., 2001: 482). Çalışmanın bu bölümünde kamu örgütlerinden biri olan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve önemi üzerinde durulacaktır.

Erdoğan (2002)' a göre okulda yapılan, eğitime dönük yenileşme hareketlerinde eğitim çalışanlarına önemli görevler düşmektedir. Bu sebepten, okulda değişim ve gelişim programlarının başarılı olmasında, öğretmenin önemli bir yeri vardır. Öğretmenler tarafından uygun görülmeyen, benimsenmeyen ve katkısı olmadığı düşünülen uygulamaları yürütebilmek çok zordur. Öğretmenleri, işlerini yapma konusunda zorlamak mümkündür. Ancak bir insan başka bir insanı normal durumlarda onların hayallerini ve tutkularını harekete geçirmek için zorlayamaz. Çünkü yaratıcı fikirler bulmak ve işe tutkuyla sarılmak, içsel sorumluluk gerektirir (Peters ve Watermann, 1982). Örgütün çalışanlarının zeka ve yeteneklerine sahip olması için onların kendilerini örgüte ait hissetmesi gerekir. Kendisini örgüte ait hissetmeyen çalışanların, örgüt yararına bir şey yapma konusunda istekli olması zordur. Bu sebeple çalışanların örgüte bağlılık düzeyleri son yıllarda önemli bir çalışma konusu olmuştur (Yılmaz, 2009: 477).

Katz ve Kahn (1977) ' a göre eğitim örgütleri gibi, çıktı olarak kişileri değiştiren ya da onlarla ilgilenen örgütler göz önünde bulundurulduğunda, büyük ölçüde güdülenmiş ve işleriyle özdeşleşmiş kişilere gereksinim vardır. Faaliyet alanı, insanın yetiştirilmesi ve



dönüştürülmesi olan okulların etkili işleyişi için, okulda bulunan üyelerin çoğu, görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya istekli olmalıdırlar (Terzi ve Kurt, 2005).

Rosenholtz ve Simpson (1990: 242-246), öğretmenin okula bağlılığını etkileyen altı faktör ortaya koymuşlardır. Bu faktörlerin, örgütsel değişkenlere etkileri kariyer adımlarında onların örgütsel yaşamlarına özgü periyotlarında büyük etki yapacağı beklenmektedir. Bu örgütsel faktörler şunlardır (Özkan, 2005: 75-76):

**Temel görevler:** Öğretmenlerin temel görevleri -öğrencilerin bireysel gelişimini biçimlendirme ve bilgi vermeyi sağlama- öğrencilerin yaşamlarına direkt müdahale gerektirir. Deneyimli öğretmenlerin bağlılığı, örgütsel şartlar ile temel görevlerin etkileri daha ağır etkili olmayı gerektirebilir.

**Performans etkililiği:** Performans etkililiği – problemlerle baş etmeyi hissetmesi- işe bağlılık için önceliklerle özdeşleşmedir. Performans etkililiği yüksek olduğu zaman, işgörenler işlerine daha sıkı bağlandıklarını hissederler. İyi bir performans daha uzak çabalar için teşvik etmeyi sağlamada ve yerine getirmede etkilidir. Yüksek etkili işgörenler ile zayıf performans göstermesi, işgörenin sıkıntılı olmasının nedenidir.

**Fiziksel ödüller:** Fiziksel ödüllerin yokluğu işgörenlerin pozitif çabalarının sonucunu görememelerine sebep olmaktadır. Bu durum büyük bir ölçüde onların memnuniyetsizliğini, işten ayrılma isteğini ve işe devamsızlığında önemli bir rol oynar. Öğretmenler sadece pozitif geri bildirim eksikliğinden ya da geri bildirim hiç olmamasından memnuniyetsizlik duyduklarını belirtebilirler. Bu durum öğretmenlerin okul ortamına özgü performanslarını ve performans değerlendirmelerini doğru bir şekilde ölçmemeyi gösterebilir.

**Görev Özerkliği ve Takdiri:** Bu boyut görevleri yerine getirmede taktir ve işte önemli bağımsızlık ve özgürlük sağlar. Böylece özerklik ve takdir esas eğitici görevlerin esasını oluşturmaya fırsat sağlar. İşte özerklik ve takdir adalet ve seçim isteklerine izin verilir. İş konularında kontrol kapasitesinin olmaması işgörenlerin kendilerinin üretkenliğini görememesine sebep olmaktadır ve sonuç olarak işgörenlerin işlerinde yabancılaşmaya başlama eğilimi göstermektedirler. Özerklik işgörenlerin kendi deneyimlerinin ve eğitimlerinin işe uyarılma fırsatı ve öğrencilere özgü eğitim ihtiyaçlarına en iyi yanıtı profesyonel kararları uygulamalarını sağlar.

**Eğitim Fırsatları:** Profesyonel büyüme için fırsatların olmaması öğretmenlerin memnuniyetsizliği ile ilgili olduğu bulundu. Örgütsel ortamlar da, personeller arasında

fikir alış-verişi eğitim fırsatlarını hızlandırabilir. Aynı zamanda personelin iş performansını artırmak için daha yetenekli kişilerden geri bildirim kullanılması cesaretlendirilebilir ve her bireyin performansını değerlendirmede yeni fikirleri girişini vurgulanabilir. Böylece ortamlarda, işgörenin esas görev performansını sağlama fırsatları genişletilir. Okul ortamlarında öğrenme fırsatları öğretmen bağlılığını artırmasını sağlar. İşin profesyonel prestijini ve anlamlılığını büyütme ve işe yaramayan sıkıcı usullerin kaçınma ile ve temel görevleri yerine getirmede öğretmenlerin yeteneklerini geliştirme ile böylece, fiziksel ödüller ve öğretmenlerin yararlılık hissetmelerini artırır.

**Öğrenci Davranışlarına Okul Yönetimi:** Öğretmenlerin zamanların temel eğitici görevlere ayırmaları gerekirken çoğunu iş çevresine harcarlar. Örgütsel kaynaklar çalışma zamanında etkili olabilir. Görevleri sınırlamak ya da sürdürmeden ziyade temel görevlere adanmak önemlidir. Bazı okullarda müdürler ve öğretmenler, öğrenci davranışları için kural setleri koyarlar ve onların aykırı davranışları için bir takım cezalar uygularlar. Bunlar okulların her hususta sürekli olarak yürütürler. Bu politikalar öğretim sınırları yönünün de kaygıdan öğretmenleri kurtarmış olmaktadır. Öğretmenlere yaratılan fırsatlar fiziksel ödülleri ve performans etkililiğini kazanmalarını sağlamaktadır.

### **3.2. Eğitim Örgütlerinde Performans Yönetimi Uygulamaları Ve Önemi**

Performans değerlendirme; belirlenen amaçlara bireylerin ulaşıp ulaşmadığının nicel olarak belirlenmesidir. Bu etkinlikte rol alan kişilerin ayrı ayrı performansları, bütün olarak etkinliğin sorumluluğunu taşıyan kurumun çıktılarına yansır. Öyle ki, bir kurumun performansı, belli bir dönem sonunda, o kurumun amacını gerçekleştirme ya da görevini yerine getirme başarısını tanımlayan bir göstergedir. Organizasyonda sorumluluk taşıyan bireylerin performanslarının değerlendirilmesi ise, organizasyonun amaçlarına ne ölçüde katkıda bulduklarının tespit edilmesi anlamına gelir (Akdağ, 2006: 5).

Lawson (1995)' in performans yönetim modeli örgütsel stratejilere karar verilmesi ve bu stratejilerin örgütün yapısı, sahip olduğu teknoloji, sistemler ve işlemler aracılığıyla uygulanması üzerine odaklanmıştır. Örgütsel performansın ağırlıklı olarak vurgulandığı bu yönetim modeli, ilköğretim örgütlerine uyarlandığında başarılı bir yönetim sisteminin özellikleri şu biçimde sıralanabilir (Boyacı, 2006).

- Okulun örgütsel vizyonu ile bütünleşebilen,

- Vizyon ve misyon çerçevesinde yürütülen etkinliklerin etkililiğine ilişkin ölçümler ortaya koyabilen,
- Okuldaki süreçlerin amaçlarını ve bu süreçler için performansın anahtar göstergelerini tanımlayabilen,
- Örgütün farklı bölümlerine ilişkin ölçümler yapabilen,
- Hizmet kalitesi, hizmetin dağılımı, dönüşüm( sürecin tamamlanması) zamanı ve hizmet kayıpları olmak üzere dört temel performans ölçümü izleyebilen ve kontrol edebilen,
- Performansa ilişkin sürekli bir iyileşmeyi yönetebilen,
- Rakiplerin performansı ile karşılaştırıldığında ortaya çıkacak performans eksikliğine ilişkin sürekli iyileştirme için hazırlıklı olandır.

Herhangi bir eğitim kurumunda örgütün performans yönetimin oldukça başarılı olması eğitim kurumunda, verimlilik, etkililik ve yeterliliğin de olduğu söylenebilir. Eski yönetim anlayışlarında, örgütün kalitesinin bireysel verimlerin birleştirilmesinin bir sonucu olduğu ifade edilmekteydi. Son gelişmeler, verimliliği, bireysel güçlerin bir toplamı değil, bir sentezi, etkileşimi olarak ele almaktadır. Eğitimde verimlilik, ekip çalışmasını, okulun amaçlarını gerçekleştirmesini ve sinerjisi yüksek olan bir örgütü ifade etmektedir. Costello'e göre, performans yönetimi şunları içermektedir (Cemaloğlu, 2002):

1. Okulun amaç ve hedefleriyle, yapılan iş ve eylemler arasında bağlantı kurmak ve amaç ve hedefleri analiz etmek.
2. Öğretmen becerilerini, eğitim sisteminin, okul kademesinin ve dersin amaçlarına göre analiz etmek.
3. Her öğretmenle, okulun amaç ve beklentileri doğrultusunda açık bir iletişim kurmak.
4. Öğretmenlerin en iyi performans düzeyini kabul etme ve onaylama.
5. Eğitimin kalitesini iyileştirmek için hangi alanlarda ne tür bir düzeltme uygulamaları yapılacağını saptamak ve uygulamak.

Eğitim örgütlerinde performans yönetiminin uygulanmasının önemini şu maddeler halinde sıralayabiliriz. Bunlar (Rudi Lidl; Aktaran: Cemaloğlu, 2002).

1. Öğretmenlere dönüt ve destek sağlamak.
2. Mükemmel performans sergileyen öğretmenler yetiştirmek ve böylece, performansı yüksek bir örgüt oluşturmak.
3. Öğretmenlerin potansiyelini belirlemek ve geliştirmek.

4. Öğretmenlerin eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını belirlemek.
5. Hem kariyer geçiş planlaması hem de başarı planlaması için merkez noktası ya da mekanizması oluşturmak.
6. Örgütün stratejik planı doğrultusunda performans geliştirmek ve iletmek.

### **3.3. İlköğretim Okullarında Performans Yönetim Mevcut Yapısı Ve İşleyişi**

Toplumların sosyal, siyasal ve ekonomik açıdan kalkınma süreçlerinde temel misyon eğitim sistemi içinde farklı basamaklarda yer alan okul örgütleri tarafından üstlenilir. Kalkınma süreci içerisindeki ülkemizde, Türk Eğitim Sisteminin, bu misyonun gerçekleşmesinde ilköğretim örgütlerinin performansı oldukça önemli bir yere sahiptir. İlköğretim örgütleri sahip oldukları okul, öğrenci ve öğretmen sayılarının oluşturdukları niceliksel büyüklükleri ve tükettikleri kaynaklarla da performansları ön plana çıkan yapılardır. Bu çerçevede ilköğretim örgütlerinin örgütsel performanslarının yönetimi, hem eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmesine dönük etkililiği hem de ülke gelişimindeki yeri nedeniyle oldukça önemlidir (Boyacı, 2006).

İlköğretim, kültürel sürekliliğin sağlanması, istikrarlı ve demokratik bir toplum oluşturulması, halkın yaşam kalitesinin yükseltilmesi, yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve insan gelişiminin temelini oluşturması açısından tüm öğretim basamakları içinde özel bir öneme sahiptir. İlköğretim basamağında performans yönetim sisteminin yapılandırılması zorunlu kılan, bu önemin yanı sıra, başka önemli etkenler de vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Boyacı, 2006: 2):

- 1- Ülkenin toplumsal kalkınma misyonunun öncelikle ilköğretim basamağında tanımlanması,
- 2- Ülkenin demografik yapısının bir sonucu olarak ilköğretim sistemi üzerindeki yoğun talep baskısının etkili biçimde karşılanmasının gereği,
- 3- Diğer öğretim basamakları ile karşılaştırıldığında ilköğretim basamağının en yüksek öğrenci, öğretmen ve okul oranlarına sahip olması ve bunların etkili biçimde, eş zamanlı ve amaçlar doğrultusunda işe koşulmasında karşılaşılan güçlükleri bir sistem felsefesiyle aşılması zorunluluğu,
- 4- Tüm kamu personeli ve Milli Eğitim işgörenleri içerisinde de ilköğretim işgörenlerinin tek başına en yüksek oranı oluşturarak, gider kalemleri içinde en yüksek payın personel giderlerine ayrılması,

- 5- Kültürel sürekliliğin sağlanması, demokratik bir toplumun oluşturulması ile küresel dünyaya uyum sürecinde eğitim örgütlerinin yüklenecikleri misyonlara ve belirlenecek politikalara uygun bir alt yapının oluşturulmasında da ilköğretim örgütlerinin önemli bir yere sahi olmasıdır.

Ancak ülkemiz için bu kadar önemli bir değere sahip olan ilköğretim örgütlerinde sistematik olarak yaklaşılan bir performans yönetim modeli benimsenmemiştir. Bunun yerine kamusal ve merkezi düzenlemelerle örgütlerin performansı yönetilmeye çalışılmaktadır. Bu durum performans yönetimi açısından düşünüldüğünde beklenen çıktılarının alınmasını engellemektedir. Aynı zamanda ilköğretim örgütlerinde performans yönetimi değerlendirme üzerine oturtulmuş bir yapıdan daha çok işgörenler üzerinde denetimsel bir yaklaşım izlemektedir.

Günümüz eğitiminde var olan, denetime dayalı öğretmen değerlendirmesinin öğretmenin gelişimine dolayısıyla eğitime tam anlamıyla bir katkı sağlaması beklenemez. Bu tür değerlendirme de müfettişin yaptığı kısa süreli bir gözlemdir. Oysa performans değerlendirme yönetiminde, değerlendirme çoklu veri kaynaklarına dayalı bir değerlendirme değildir. Böyle bir değerlendirmeyle öğretmen; öğrenci, veli, okul yönetimi ve zümre öğretmenleri gibi kaynaklar tarafından değerlendirilmektedir. Performans değerlendirme sistemi; yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliyi eğitim sisteminin içerisine katarak sistemin geliştirilmesini esas alır. Etkili bir değerlendirme sisteminde öğretmenlerin birer profesyonel olarak görülmesi gereklidir (Ocak ve diğerleri, 2005: 29).

Öğretmen performansının değerlendirilmesi, öğrencilerin başarılarını değerlendirme ile sınırlı değildir. Meslektaşların değerlendirmesi, meslektaşlar arasında tartışmalar, bireysel değerlendirme, yeni öğretim stratejilerini kullanma, değerlendirme sürecinde diğer kaynakları kullanma olarak ele alınabilir. Okul yöneticileri kendilerine "Ben okulumda öğretmen performansını artırmak için etkili ödül sistemini nasıl sağlayabilirim?" şeklinde sormaları gerekir. Etkili ödül sistemi öğretmenin performansını artırır. Araştırmalar en etkili güdüleme aracının öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileriyle karşı karşıya kaldıklarında işe koşabildikleri ödül sistemleri olduğunu göstermektedir (Lortie, 1975; Aktaran: Cemaloğlu, 2002).

Etkili bir performans değerlendirme sisteminin şu amaçları gerçekleştirmesi gerekir (MEB, 2002):

- Öğrencilere nitelikli bir eğitim sağlamak,

- Yüksek performansı takdir etmek,
- Öğretmenlere mesleki bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlar oluşturmak,
- Okulun amaçları ve öğretmenlerin mesleki hedef ve beklentilerine ilişkin iki yönlü bir iletişim ortamı oluşturmak,
- Öğretmenlerin görevlendirme, terfi ve ödüllendirilmelerinde verilecek kararları destekleyecek güvenilir ve objektif bilgiler sağlamak.
- Kamuoyunda öğretmenlerin performansının uygun biçimde değerlendirildiğini ve okulda kalitenin geliştirilmesi için öğretmen yeterliliklerine önem verildiğini gösteren kanıtlar sağlayarak, okulun gelişimine çevrenin desteğini sağlamak ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün geliştirilmesine katkıda bulunmak.

Okullarda öğretmenlerin güdülenmesi için işe koşulan ödül sistemi, öğretmenlerin performansının artmasına ve kullandıkları yöntemleri etkili olarak işe koşmalarına neden olabilir. Bu ödüller, ek maaş ve ikramiye şeklinde olabilir. Böyle bir uygulama, öğretmenler arasında işbirliğini geliştirdiği gibi, motivasyon düzeylerinde de artış meydana getirir (Odden ve Kelley, 1997; Aktaran: Cemaloğlu, 2002).

Performans yönetimi sürecinin sonunda her örgütte olduğu gibi sonuçlar değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarına göre işgörene geri dönüt verilmektedir. İlköğretim okullarındaki personele de MEB Personeline Takdir ve Teşekkür Belgesi Verilmesine İlişkin Yönerge ve MEB Personelinin Aylıkla Ödüllendirilmesi Hakkında Yönerge kapsamında ödül verilebilmektedir. Bu ödüller zaman zaman maaşla ödüllendirme gibi maddi, zaman zaman da sözlü olarak takdir ve teşekkür etme ve belge düzenleme gibi manevi değerlere sahip olabilmektedir.

### **3.3.1. Ödüller**

#### **3.3.1.1. Teşekkür belgesi**

Görevinde emsallerine göre üstün başarı sağlayanlara verilebilir. Müfettişlerin ve sıralı sicil amirlerinin teklifleri üzerine veya doğrudan; Valiler ve il milli eğitim müdürleri; il sınırları içinde görevli personele, kaymakamlar ve ilçe milli eğitim müdürleri; ilçe sınırları içinde görevli personele Teşekkür Belgesi verilebilir (Ensari, 2006; Aktaran : ).

### **3.3.1.2. Takdirname**

Görevinde olağanüstü gayret ve çalışması ile başarı sağlayan memurlara merkezde atamaya yetkili amirler, illerde valiler ve kaymakamlar tarafından takdirname verilebilir. Takdirname sicile geçer ( 657 Sayılı DMK Madde:122).

### **3.3.1.3. Aylıkla Ödüllendirme**

İlçe, il ve Bakanlık merkez teşkilâtı değerlendirme komisyonlarınca, Yönergede belirtilen esas ve usuller çerçevesinde aylıkla ödüllendirilmesi uygun görülen personelle ilgili tekliflerin dışında Bakanlık Müsteşarı ve valiler tarafından olağanüstü gayret ve çalışmaları sonucunda emsallerine göre başarılı hizmet yaptıkları görülen personelin de zamana bağlı kalmadan aylıkla ödüllendirme teklifleri yapılabilir. Aylıkla ödüllendirilmesi teklif edilecek personelde aşağıdaki şartlar aranır (MEB, 1989).

1. Bir önceki yıl olumsuz sicil almamış olmak,
2. Ödül teklif edilen yıl içerisinde aylıktan kesme veya maaş kesimi cezası dahil daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak,
3. Son üç yıllık sicil notu ortalaması iyi veya çok iyi olmak.

### **3.3.2. Cezalar**

#### **3.3.2.1. Uyarma**

Memura, görevinde ve davranışlarında daha dikkatli olması gerektiğinin yazı ile bildirilmesidir (657 DMK Madde:125).

#### **3.3.2.2. Kınama**

Memura, görevinde ve davranışlarında kusurlu olduğunun yazı ile bildirilmesidir (657 Sayılı DMK Madde:125).

#### **3.3.2.2. Aylıktan kesme**

Memurun, brüt aylığından 1/30-1/8 arasında kesinti yapılmasıdır (657 Sayılı DMK Madde:125).

#### **3.3.2.3. Kademe ilerlemesinin durdurulması**

Fiilin ağırlık derecesine göre memurun, bulunduğu kademedeki ilerlemesinin 1-3 yıl durdurulmasıdır (657 Sayılı DMK Madde:125).

#### **3.3.2.4. Devlet memurluğundan çıkarma**

Bir daha devlet memurluğuna atanmamak üzere memurluktan çıkarmaktır. Disiplin cezası verilmesine sebep olmuş bir fiil veya halin cezaların sicilden silinmesine ilişkin süre içinde tekrüründe bir derece ağır ceza uygulanır. Aynı derecede cezayı gerektiren fakat ayrı fiil veya haller nedeniyle verilen disiplin cezalarının üçüncü uygulanmasında bir derece ağır ceza verilir (657 Sayılı DMK, Madde:125).

#### **3.4. İlköğretim Okullarında Yönetici Ve Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesi**

Öğretmenin değerlendirmesinde kullanılan sınıf gözleminin; öğretmenin sınıfta kullandığı yöntem ve teknikler olmak üzere tüm mesleki konularda öğretmenin gelişimini sağlaması, sınıfı gözleyen kişilerin tecrübelerinin öğretmeni güçlendirmesi için gözlem kayıtlarının incelenerek öğretmenin sınıftaki davranışlarının değerlendirilmesi gibi yararları vardır. Ancak öğretmenlerin sınıf gözlemi sırasında kendilerini sıkıntılı hissetmeleri, gözlem zamanının yetersiz oluşu ve sınıfı gözleyen değerlendiricinin tecrübesiz oluşu sınıf gözleminin olumsuz yanlarıdır (Bozkurt Bostancı, 2004).

Çağdaş eğitim denetimi paradigmalarında, denetlenmeyen insan kaynaklarının kendisini yenilemesi, geliştirmesi ve kurumun amaçlarına hizmet etmesinin mümkün olamayacağı anlayışı hakimdir. Bu bağlamda eğitim denetiminde, performansı yükselterek kaliteyi artırmak amacıyla, kamu yararı adına öğretmen performansını kontrol etmek gerekmektedir. Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi sonucunda elde edilen verilerin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının geliştirilmesinde,
- Öğretmen seçiminde ve istihdamında,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde,
- Öğretmenlerin görevde yükseltmelerinde ve kariyer geliştirmelerinde,
- Öğretmenler için, performansa dayalı bir ödül sisteminin geliştirilmesinde kullanılması mümkündür.

Bu nedenle; öğretme sürecinde hedeflere hızla ulaşabilmek, yardım ve rehberlik edebilmek için; öğretmenin performansının yakından izlenmesi son derece önemlidir. Ayrıca öğretmenin performansı, öğretimde etkinliğin ve verimliliğin sağlanması



açısından da çok önemlidir. Öğretimin denetimi, öğretim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlamada “pusula” görevini üstlenmektedir (Akşit, 2006: 77).

Türkiye’de performans değerlendirme yöntemi öncesi uygulanan öğretmen değerlendirmesi, değerlendirme araçları ve öğretim kademeleri açılarından farklılık göstermekteydi. Ancak genel olarak öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılan iki yöntem vardı. Bunlar sicil raporları ile değerlendirme ve denetçi raporu ile değerlendirmedir (Tamam, 2005: 20):

Sicil raporu ile değerlendirme; amirlerin yaptıkları yıllık denetim ve gözlem sonunda saptadıkları olumsuz-olumlu davranışları, üçer aylık dönemler halinde sicil not defterine düşünceleri ile birlikte yazmalarıdır. Değerlendirme yüz puan üzerinden yapılır. Elli dokuz ve daha az puan alanlar olumsuz sicil almış sayılır. Altmıştan yetmiş beşe kadar olanlar orta, yetmiş altıdan seksen dokuzaya kadar olanlar iyi, daha yüksek olanlar çok iyi derecede başarılı olmuş sayılır. Öğretmen değerlendirmede kullanılan bu yöntem öznel ölçümleri, rastlantısal yargıları ile geçerliliği ve güvenilirliği büyük ölçüde kuşkuludur.

Denetçi raporu ile değerlendirme; denetçilerin kullandıkları değerlendirme formlarında öğretmenler, bazı değişkenler açısından verilen puanlar belli ağırlıklarla çarpılarak değerlendirilmektedir. Bu formlar ile belli ve kısa bir süreçteki duruma bakarak daha sonraki süreçlerdeki durum kestirmeye çalışılmaktadır. Denetçi raporu ile değerlendirme öznel yargılara tümüyle açıktır.

## **BÖLÜM 4: YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **4.1. Araştırmanın Modeli**

İlköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamaları ile yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin boyutlar bazında branş, görev türü, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalışılan kurumdaki öğretmen sayısı gibi değişkenlere göre ortaya koyulmasını amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir.

Araştırmada ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamaları ile yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konulmak istendiğinden, ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri taranmıştır.

### **4.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini 2009- 2010 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinin Darıca, Gebze, Dilovası ve Çayırova ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Örneklem seçiminde Kuramsal büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgede 50000 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi,  $\alpha=.05$  anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 381 kişi olarak belirtilmiştir (Balcı, 1995). Ölçeklerin bir kısmının geri dönüşümünün sağlanamaması, eksik ve yanlış doldurulma olasılıkları dikkate alınarak örneklem büyüklüğü 400 öğretmen 100 yönetici olarak belirlenmiştir.

Kocaeli ili, Darıca, Gebze, Dilovası ve Çayırova ilçelerindeki ilköğretim okullarından “Basit Tesadüfi Örneklem” yöntemi ile örneklem seçilmiştir. Ölçekler örneklem alınan ilçelerdeki okullara gönderilmiş bunlardan 460 tanesi geri dönmüştür. Ölçeklere kabul edilebilir düzeyde 383 öğretmen ve 55 yönetici cevap vermiştir.

### **4.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırma için gerekli olan veriler literatür taraması ve deneklere uygulanan ölçekler yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama aracı Yrd. Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI tarafından “Türkiye’deki Resmi Ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi” adlı doktora tezinde kullanılan ve kendisi tarafından geliştirilen “Resmi Ve

Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen / Yönetici Performans Yönetimi Ölçeği “ ve Doç. Dr. Refik BALAY tarafından “ Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı ( Ankara İli Örneği) adlı doktora tez çalışmasında kullanılan ve kendisi tarafından geliştirilen “ Örgütsel Bağlılık Ölçeği” tek bir ölçek formunda birleştirilerek uygulanmıştır.

**Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Kişisel Bilgileri**

İl	Demografik Özellik	N	
KOCAELİ	Öğretmen Sayısı	11-20	32
		21-30	93
		31 ve daha fazla	258
	Öğrenim Durumu	2 Yıllık Yüksek Okul	42
		4 Yıllık Fakülte	311
		Lisans Üstü	30
	Mesleki Kıdem	1-10 yıl	213
		11-20 yıl	109
		21-30 yıl	30
		31 Yıl ve üzeri	31
	Branş	Sınıf Öğretmeni	214
		Branş Öğretmeni	169
Cinsiyet	Kadın	199	
	Erkek	183	

#### 4.4. Verilerin Toplanması

Anketi uygulayabilmek için Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. 15 Nisan - 25 Nisan 2010 tarihleri arasında örnekleme giren okullara gidilerek izin onayından sonra çoğaltılan ölçek formları uygulanmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesi bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İzin onayı Ek 2'de yer almaktadır. Okullara 500 tane ölçek dağıtılmış 460 ölçek geri dönmüştür. Toplanan ölçekler tek tek incelenmiş, uygun doldurulması ve eksik doldurulduğu tespit edilen 22 anket iptal edilmiş, 438 ölçeğin yanıtları değerlendirmeye alınmıştır.

#### 4.5. Verilerin Analizi

Değerlendirmeye alınacak ölçekler numaralandırılmıştır. Verilen yanıtlar, araştırmacı tarafından bilgisayara yüklenmiştir. Ölçek numaralarına göre bilgisayara yüklenen

verilerin analizi, araştırmanın amacına uygun olarak SPSS 13.0 Programı kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, görev, branş, performans yönetimi ve örgütsel bağlılık ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için “t testi” kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin kıdem, eğitim durumu ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla ise ANOVA kullanılmıştır. Farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey-b testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

## **BÖLÜM 5: BULGULAR**

Bu bölüm araştırmanın hipotezleri doğrultusunda yapılan analizlerin detaylı sonuçlarını içermektedir. Araştırmanın amacı ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamaları arasındaki ilişkileri incelemek ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, görev, branş, performans yönetimi ve örgütsel bağlılık ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama, kıdem, eğitim durumu ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri açısından incelenmesidir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, görev, branş, performans yönetimi ve örgütsel bağlılık ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için “t testi” kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin kıdem, eğitim durumu ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla ise ANOVA kullanılmıştır.

Araştırmayı yürütmede aşağıdaki araştırma soruları rehberlik etmiştir. Her bir araştırma sorusuna ilişkin elde edilen veriler sırasıyla ele alınacaktır:

### **5.1. Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?**

Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından yönetici ve öğretmenler arasındaki farklılıkların incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 3: Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından yönetici ve öğretmenlerin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu**

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Performans hedef ve kriterlerini belirleme	Öğretmen	383	2,62	0,82	1,032	381	.303
	Yönetici	55	2,49	0,88			
Performans izleme	Öğretmen	383	2,53	0,86	1,065	381	.288
	Yönetici	55	2,39	1,01			
Performans değerlendirme	Öğretmen	383	2,39	0,82	,323	381	.747
	Yönetici	55	2,35	0,82			
Performans geliştirme	Öğretmen	383	2,32	0,86	1,404	381	.161
	Yönetici	55	2,15	0,91			
Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma	Öğretmen	383	2,30	0,94	1,909	381	.057
	Yönetici	55	2,04	0,93			

Tablo 3' te yönetici ve öğretmenlerin performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Performans hedef ve kriterlerini belirleme ( $t_{0,05: 381} = 1,032$ ), performans izleme ( $t_{0,05: 381} = 1,065$ ), performans değerlendirme ( $t_{0,05: 381} = ,323$ ), performans geliştirme ( $t_{0,05: 381} = 1,404$ ) ve performans değerlendirme sonuçları kullanma ( $t_{0,05: 381} = 1,909$ ) puanları açısından ele alındığında öğretmen ve yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

## 5.2. Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasındaki farklılıkların incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan "t" testi tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 4: Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu**

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	P
Performans hedef ve kriterlerini belirleme	Sınıf	214	2,64	0,84	1,162	381	.246
	Branş	169	2,54	0,81			
Performans izleme	Sınıf	214	2,55	0,92	1,012	381	.312
	Branş	169	2,46	0,83			
Performans değerlendirme	Sınıf	214	2,40	0,87	,663	381	.508
	Branş	169	2,35	0,74			
Performans geliştirme	Sınıf	214	2,32	0,92	,639	381	.523

	Branş	169	2,27	0,79			
Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma	Sınıf	214	2,30	0,99	,802	381	.423
	Branş	169	2,22	0,87			

Tablo 4 'te sınıf ve branş öğretmenlerinin performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Performans hedef ve kriterlerini belirleme ( $t_{0.05: 381} = 1,162$ ), performans izleme ( $t_{0.05: 381} = 1,012$ ), performans değerlendirme ( $t_{0.05: 381} = ,663$ ), performans geliştirme ( $t_{0.05: 381} = ,639$ ) ve performans değerlendirme sonuçları kullanma ( $t_{0.05: 381} = ,802$ ) puanları açısından ele alındığında sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

### 5.3. İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri; 1-10, 11-20, 21-30 yıl ve 31 yıl ve üzeri şeklinde dört kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için beş alt soru sorulmuştur:

1. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo x ve tablo x'da gösterilmektedir.

**Tablo 5: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
1-10 yıl	213	2,64	0,80
11-20 yıl	109	2,42	0,81
21-30 yıl	30	2,64	0,72
31 yıl ve üzeri	31	2,87	1,10
<b>Toplam</b>	<b>383</b>	<b>2,60</b>	<b>0,83</b>

**Tablo 6: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6,107	3	2,036	2,992	,031
Grup içi	257,848	379	,680		
Toplam	263,955	382			

Tablo 5 'te mesleki kıdemleri 1-10, 11-20, 21-30 yıl ve 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 6' da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F_{3-379}=2,992$ ,  $p<.005$ ). Bu farklılık mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme puan ortalamalarının ( $\bar{X}=2,87$ ,  $Ss=1,10$ ), mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin içselleştirme puan ortalamalarından ( $\bar{X}=2,64$ ,  $Ss=0,80$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme düzeylerinin, mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre performans izleme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Performans izleme boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo x ve tablo x'da gösterilmektedir.



**Tablo 7: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
1-10 yıl	213	2,56	0,90
11-20 yıl	109	2,36	0,81
21-30 yıl	30	2,48	0,82
31 yıl ve üzeri	31	2,72	1,01
Toplam	383	2,51	0,88

**Tablo 8: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4,578	3	1,53	1,973	,118
Grup içi	293,097	379	,77		
Toplam	297,675	382			

Tablo 7 'de mesleki kıdemleri 1-10, 11-20, 21-30 yıl ve 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 8' de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin performans izleme puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin performans izleme puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. ( $F_{3-379}=1,973, p<.005$ ).

3. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre performans geliştirme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Performans geliştirme boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo x ve tablo x'da gösterilmektedir.

**Tablo 9: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
1-10 yıl	213	2,39	0,78
11-20 yıl	109	2,29	0,79
<b>Tablo 9'un devamı</b>			
21-30 yıl	30	2,37	0,79
31 yıl ve üzeri	31	2,60	1,10
<b>Toplam</b>	<b>383</b>	<b>2,38</b>	<b>0,82</b>

**Tablo 10: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,441	3	,814	1,222	,301
Grup içi	252,272	379	,666		
<b>Toplam</b>	<b>254,713</b>	<b>382</b>			

Tablo 9' da mesleki kıdemleri 1-10, 11-20, 21-30 yıl ve 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 10' da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin performans geliştirme puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin performans geliştirme puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F_{3-379}=1,222, p<.005$ ).

4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre performans değerlendirme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Performans değerlendirme boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo x ve tablo x'da gösterilmektedir.

**Tablo 11: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
1-10 yıl	213	2,315	0,840
11-20 yıl	109	2,228	0,827
21-30 yıl	30	2,198	0,879
<b>Tablo 11'in devamı</b>			
31 yıl ve üzeri	31	2,539	1,112
<b>Toplam</b>	<b>383</b>	<b>2,299</b>	<b>0,865</b>

**Tablo 12: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,701	3	,900	1,207	,307
Grup içi	282,794	379	,746		
<b>Toplam</b>	<b>285,495</b>	<b>382</b>			

Tablo 11' de mesleki kıdemleri 1-10, 11-20, 21-30 yıl ve 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 12' de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin performans değerlendirme puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin performans değerlendirme puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F_{3-379}=1,207$ ,  $p<.005$ ).

5. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo x ve tablo x'da gösterilmektedir.

**Tablo 13: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
1-10 yıl	213	2,327	0,906
11-20 yıl	109	2,161	0,938
21-30 yıl	30	2,117	0,916
31 yıl ve üzeri	31	2,331	1,164
Toplam	383	2,264	0,939

**Tablo 14: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,813	3	,938	1,065	,364
Grup içi	333,802	379	,881		
Toplam	336,616	382			

Tablo 13' te mesleki kıdemleri 1-10, 11-20, 21-30 yıl ve 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 14' te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F_{3-379}=1,065$ ,  $p<.005$ ).

#### **5.4. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular**

İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumları; lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan

ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo x ve tablo x'da gösterilmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumları; lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için beş alt soru sorulmuştur:

1. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo x ve tablo x'da gösterilmektedir.

**Tablo 15: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Lise/Ön-lisans	42	2,5	0,96
Lisans	311	2,59	0,82
Lisansüstü	30	2,79	0,75
Toplam	383	2,6	0,83

**Tablo 16: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,570	2	,785	1,137	,322
Grup içi	262,385	380	,690		
Toplam	263,955	382			

Tablo 15' te öğrenim durumları; lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 16' da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $F_{2-380}=1,137, p>.05$ ).

2. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre performans izleme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Performans izleme boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 17 ve tablo 18’ de gösterilmektedir.

**Tablo 17: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans izleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Lise/Ön-lisans	42	2,33	1,03
Lisans	311	2,53	0,87
Lisansüstü	30	2,49	0,80
Toplam	383	2,51	0,88

**Tablo 18: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans izleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,507	2	,753	,967	,381
Grup içi	296,168	380	,779		
Toplam	297,675	382			

Tablo 17’ de öğrenim durumları; lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin performans izleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 18’ de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin performans izleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $F_{2-380}=,967, p>.05$ ).

3. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre performans geliştirme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Performans geliştirme boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo x ve tablo x’da gösterilmektedir.

**Tablo 19: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans geliştirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Lise/Ön-lisans	42	2,11	1,06
Lisans	311	2,39	0,79
Lisansüstü	30	2,62	0,62
Toplam	383	2,38	0,82

**Tablo 20: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans geliştirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4,852	2	2,426	3,690	,026
Grup içi	249,861	380	,658		
Toplam	254,713	382			

Tablo 19’ da öğrenim durumları; lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin performans geliştirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 20’ de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin performans geliştirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $F_{2-380}=3,690$ ,  $p>.05$ ). Bu farklılık öğrenim durumlarında lisansüstü öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamalarının ( $\bar{X}=2,61$ ,  $Ss=0,62$ ), öğrenim durumu lise/ön-lisans öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamalarından ( $\bar{X}=2,11$ ,  $Ss=1,06$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre öğrenim durumu lise/ön-lisans olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinin öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

4. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre performans değerlendirme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Performans değerlendirme boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 21 ve tablo 22’de gösterilmektedir.

**Tablo 21: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Lise/Ön-lisans	42	2,01	1,02
Lisans	311	2,32	0,85
Lisansüstü	30	2,47	0,69
Toplam	383	2,30	0,86

**Tablo 22: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4,535	2	2,267	3,067	,048
Grup içi	280,960	380	,739		
Toplam	285,495	382			

Tablo 21’ de öğrenim durumları; lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin performans değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 22 ’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin performans değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $F_{2-380}=3,067$ ,  $p>.05$ ). Bu farklılık öğrenim durumlarında lisansüstü öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamalarının ( $\bar{X}=2,47$ ,  $Ss=0,69$ ), öğrenim durumu lise/ön-lisans öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamalarından ( $\bar{X}=2,01$ ,  $Ss=1,02$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre öğrenim durumu lise/ön-lisans olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinin öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

5. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek



amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 23 ve tablo 24' te gösterilmektedir.

**Tablo 23: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Lise/Ön-lisans	42	1,96	1,12
Lisans	311	2,29	0,92
Lisansüstü	30	2,43	0,81
Toplam	383	2,26	0,94

**Tablo 24: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4,972	2	2,486	2,849	,059
Grup içi	331,643	380	,873		
Toplam	336,616	382			

Tablo 23' te öğrenim durumları; lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 24' te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $F_{2-380}=2,849$ ,  $p>.05$ ).

### 5.5. İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları; 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular gösterilmektedir. Bu farklılıkları irdelemek için beş alt soru sorulmuştur:

1. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 25 ve tablo 26' da gösterilmektedir.

**Tablo 25: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğretmen sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
11-20	32	2,75	0,57
21-30	93	2,75	0,81
31 ve üzeri	258	2,52	0,86
<b>Toplam</b>	<b>383</b>	<b>2,60</b>	<b>0,83</b>

**Tablo 26: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4,305	2	2,152	3,150	,044
Grup içi	259,650	380	,683		
Toplam	263,955	382			

Tablo 25' te görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları; 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri olan öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 26' da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları farklı olan öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F_{2-380}=3,150$ ,  $p<.01$ ). Bu farklılık görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının ( $\bar{X}=2,75$ ,  $Ss=0,57$ ), görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarından ( $\bar{X}=2,52$ ,  $Ss=0,86$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin, görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu daha fazla düşündükleri söylenebilir.

2. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin performans izleme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin performans izleme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 27 ve tablo 28' de gösterilmektedir.

**Tablo 27: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğretmen sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
11-20	32	2,66	0,80
21-30	93	2,75	0,85
31 ve üzeri	258	2,40	0,89
Toplam	383	2,51	0,88

**Tablo 28: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	9,053	2	4,526	5,960	,003
Grup içi	288,622	380	,760		
Toplam	297,675	382			

Tablo 27’ de görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları; 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri olan öğretmenlerin performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 28’ de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları farklı olan öğretmenlerin performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F_{2-380}=5,960$ ,  $p<.01$ ). Bu farklılık görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının ( $\bar{X}=2,66$ ,  $Ss=0,80$ ), görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlerin performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarından ( $\bar{X}=2,40$ ,  $Ss=0,89$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin, görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre performans izleme boyutu daha fazla düşündükleri söylenebilir.

3. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin performans geliştirme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin performans geliştirme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 29 ve tablo 30' da gösterilmektedir.

**Tablo 29: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğretmen sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
11-20	32	2,52	0,59
21-30	93	2,53	0,78
31 ve üzeri	258	2,31	0,84
Toplam	383	2,38	0,82

**Tablo 30: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4,013	2	2,006	3,041	,049
Grup içi	250,700	380	,660		
Toplam	254,713	382			

Tablo 29 'da görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları; 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri olan öğretmenlerin performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 30' da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları farklı olan öğretmenlerin performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F_{2-380}=3,041$ ,  $p<.01$ ). Bu farklılık görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının ( $\bar{X}=2,52$ ,  $Ss=0,59$ ), görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlerin performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarından ( $\bar{X}=2,38$ ,  $Ss=0,82$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin, görev yaptığı

okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre performans geliştirme boyutu daha fazla düşündükleri söylenebilir.

4. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin performans değerlendirme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin performans değerlendirme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 31 ve tablo 32' de gösterilmektedir.

**Tablo 31: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğretmen sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
11-20	32	2,48	0,70
21-30	93	2,53	0,83
31 ve üzeri	258	2,19	0,88
Toplam	383	2,30	0,86

**Tablo 32: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	9,105	2	4,553	6,259	,002
Grup içi	276,390	380	,727		
Toplam	285,495	382			

Tablo 31' de görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları; 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri olan öğretmenlerin performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 32' de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları farklı olan öğretmenlerin performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F_{2-380}=6,259$ ,  $p<.01$ ). Bu farklılık görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı

11-20 olan öğretmenlerin performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının ( $\bar{X}=2,48$ ,  $Ss=0,70$ ), görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlerin performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarından ( $\bar{X}=2,30$ ,  $Ss=0,86$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin, görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre performans değerlendirme boyutu daha fazla düşündükleri söylenebilir.

5. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin performans değerlendirme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 33 ve tablo 34' te gösterilmektedir.

**Tablo 33: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğretmen sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
11-20	32	2,52	0,70
21-30	93	2,44	0,92
31 ve üzeri	258	2,17	0,96
Toplam	383	2,26	0,94

**Tablo 34: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7,283	2	3,641	4,202	,016
Grup içi	329,333	380	,867		
Toplam	336,616	382			

Tablo 33' te görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları; 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri olan öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik

görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 34' te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları farklı olan öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F_{2,380}=4,202, p<.01$ ). Bu farklılık görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının ( $\bar{X}=2,52, Ss=0,70$ ), görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarından ( $\bar{X}=2,26, Ss=0,94$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin, görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu daha fazla düşündükleri söylenebilir.

#### 5.6. Örgütsel bağlılık düzeyleri açısından yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Örgütsel bağlılık düzeyleri açısından yönetici ve öğretmenler arasındaki farklılıkların incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan "t" testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olarak incelenmiştir.

**Tablo 35: Örgütsel bağlılık düzeyleri açısından yönetici ve öğretmenlerin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu**

Değişken	Görev	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	p
Uyum	Öğretmen	383	3,80	0,73	-2,616	381	.009
	Yönetici	55	4,07	0,58			
Özdeşleşme	Öğretmen	383	2,68	0,82	-1,321	381	.187
	Yönetici	55	2,84	0,91			
İçselleştirme	Öğretmen	383	3,19	0,76	-3,335	381	.001
	Yönetici	55	3,57	0,82			

Tablo 35' de yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Uyum ( $t_{0,05; 381} = -2,616$ ) ve içselleştirme ( $t_{0,05; 381} = -3,335$ ) açısından ele alındığında yönetici ve öğretmenler arasında farklılık olduğu



görülmektedir. Bu farklılık yöneticilerin uyum ( $\bar{X}=4,07$ ,  $Ss=0,58$ ) ve içselleştirme ( $\bar{X}=3,57$ ,  $Ss=0,82$ ) puan ortalamalarının, öğretmenlerin uyum ( $\bar{X}=3,80$ ,  $Ss=0,73$ ) ve içselleştirme ( $\bar{X}=3,19$ ,  $Ss=0,76$ ) puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre yöneticilerin uyum ve içselleştirme düzeylerinin öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Özdeşleşme açısından yönetici ve öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $t_{0,05: 381} = -1,321$ ).

### 5.7. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri açısından erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri açısından erkek ve kadın öğretmenler arasındaki farklılıkların incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olarak incelenmiştir.

**Tablo 36: İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri açısından erkek ve kadın öğretmenlerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu**

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Uyum	Kadın	200	3,83	0,71	-,318	381	.751
	Erkek	183	3,85	0,72			
Özdeşleşme	Kadın	200	2,60	0,87	-2,514	381	.012
	Erkek	183	2,82	0,79			
İçselleştirme	Kadın	200	3,13	0,79	-2,890	381	.004
	Erkek	183	3,36	0,76			

Tablo 36 'da cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Uyum açısından ele alındığında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t_{0,05: 381} = -,318$ ). Özdeşleşme ( $t_{0,05: 381} = -2,514$ ) ve içselleştirme ( $t_{0,05: 381} = -2,890$ ) puanları açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık erkek öğretmenlerin özdeşleşme ( $\bar{X}=2,82$ ,  $Ss=0,79$ ) ve içselleştirme ( $\bar{X}=3,36$ ,  $Ss=0,76$ ) puan ortalamalarının, kadın öğretmenlerin özdeşleşme ( $\bar{X}=2,60$ ,  $Ss=0,87$ ) ve içselleştirme ( $\bar{X}=3,13$ ,  $Ss=0,79$ ) puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin özdeşleşme ve içselleştirme düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

## 5.8. Örgütsel bağlılık düzeyleri açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Örgütsel bağlılık düzeyleri açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasındaki farklılıkların incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olarak incelenmiştir.

**Tablo 37: Örgütsel bağlılık düzeyleri açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu**

Değişken	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Uyum	Sınıf	214	3,91	0,72	2,102	381	.036
	Branş	169	3,76	0,70			
Özdeşleşme	Sınıf	214	2,83	0,81	3,228	381	.001
	Branş	169	2,55	0,84			
İçselleştirme	Sınıf	214	3,35	0,76	3,044	381	.003
	Branş	169	3,11	0,79			

Tablo 37’ de sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Tablo incelendiğinde sınıf ve branş öğretmenlerinin puanları arasında uyum ( $t_{0.05: 381} = 2,102$ ), özdeşleşme ( $t_{0.05: 381} = 3,228$ ) ve içselleştirme ( $t_{0.05: 381} = 3,044$ ) açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık sınıf öğretmenlerinin uyum ( $\bar{X} = 3,91$ ,  $Ss = 0,72$ ), özdeşleşme ( $\bar{X} = 2,83$ ,  $Ss = 0,81$ ) ve içselleştirme ( $\bar{X} = 3,35$ ,  $Ss = 0,76$ ) puan ortalamalarının, branş öğretmenlerinin uyum ( $\bar{X} = 3,76$ ,  $Ss = 0,70$ ), özdeşleşme ( $\bar{X} = 2,55$ ,  $Ss = 0,84$ ) ve içselleştirme ( $\bar{X} = 3,11$ ,  $Ss = 0,79$ ) puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

## 5.9. İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri; 1-10, 11-20, 21-30 yıl ve 31 yıl ve üzeri şeklinde dört kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için üç alt soru sorulmuştur:

1. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre uyum boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Uyum boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 38 ve tablo 39'da gösterilmektedir.

**Tablo 38: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından uyum puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
1-10 yıl	213	3,86	0,70
11-20 yıl	109	3,89	0,72
21-30 yıl	30	3,56	0,83
31 yıl ve üzeri	31	3,83	0,64
Toplam	383	3,84	0,71

**Tablo 39: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından uyum puan ortalamalarının betimsel istatistikleri karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2,759	3	,920	1,820	,143
Grup içi	191,504	379	,505		
Toplam	194,263	382			

Tablo 38' de mesleki kıdemleri 1-10, 11-20, 21-30 yıl ve 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin uyum puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 39' da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin uyum puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin uyum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $F_{3-379}=1,820, p>.05$ ).

2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre özdeşleşme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Özdeşleşme boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 40 ve tablo 41' de gösterilmektedir.

**Tablo 40: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından özdeşleşme puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
1-10 yıl	213	2,58	0,86
11-20 yıl	109	2,81	0,77
21-30 yıl	30	2,59	0,61
31 yıl ve üzeri	31	3,33	0,80
Toplam	383	2,71	0,84

**Tablo 41: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından özdeşleşme puan ortalamalarının betimsel istatistikleri karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	17,572	3	5,857	8,872	,000
Grup içi	250,209	379	,660		
Toplam	267,781	382			

Tablo 40 'da mesleki kıdemleri 1-10, 11-20, 21-30 yıl ve 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin özdeşleşme puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 41'de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F_{3-379}=8,872$ ,  $p<.001$ ). Bu farklılık mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3,33$ ,  $Ss=0,80$ ), mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamalarından ( $\bar{X}=2,58$ ,  $Ss=0,86$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinin, mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

3. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre içselleştirme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

İçselleştirme boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 42 ve tablo 43 'te gösterilmektedir.

**Tablo 42: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından içselleştirme puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
1-10 yıl	213	3,17	0,76
11-20 yıl	109	3,22	0,85
21-30 yıl	30	3,26	0,50
31 yıl ve üzeri	31	3,78	0,75
Toplam	383	3,24	0,78

**Tablo 43: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından içselleştirme puan ortalamalarının betimsel istatistikleri karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	10,040	3	3,347	5,646	,001
Grup içi	224,653	379	,593		
Toplam	234,693	382			

Tablo 42’de mesleki kıdemleri 1-10, 11-20, 21-30 yıl ve 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin içselleştirme puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo x’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin içselleştirme puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin içselleştirme puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F_{3-379}=5,646$ ,  $p<.005$ ). Bu farklılık mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin içselleştirme puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3,78$ ,  $Ss=0,75$ ), mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin içselleştirme puan ortalamalarından ( $\bar{X}=3,17$ ,  $Ss=0,76$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin içselleştirme düzeylerinin, mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

#### **5.10. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeyleri arasında fark var mıdır?**

İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumları; lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü

şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için üç alt soru sorulmuştur:

1. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre uyum boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Uyum boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo x ve tablo x'da gösterilmektedir.

**Tablo 44: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından uyum puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Lise/Ön-lisans	42	4,07	0,57
Lisans	311	3,81	0,73
Lisansüstü	30	3,90	0,71
Toplam	383	3,84	0,71

**Tablo 45: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından uyum puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2,670	2	1,335	2,648	,072
Grup içi	191,593	380	,504		
Toplam	194,263	382			

Tablo 44' te öğrenim durumları lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin uyum puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 45' te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin uyum puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin uyum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $F_{2-380}=2,648$ ,  $p>.05$ ).

2. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre özdeşleşme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Özdeşleşme boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 46 ve tablo 47’de gösterilmektedir.

**Tablo 46: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından özdeşleşme puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Lise/Ön-lisans	42	2,94	0,92
Lisans	311	2,66	0,85
Lisansüstü	30	2,87	0,39
Toplam	383	2,71	0,84

**Tablo 47: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından özdeşleşme puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	3,854	2	1,927	2,774	,064
Grup içi	263,927	380	,695		
Toplam	267,781	382			

Tablo 46’ da öğrenim durumları lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin özdeşleşme puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 47’ de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $F_{2,380}=2,774, p>.05$ ).

3. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre içselleştirme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

İçselleştirme boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 48 ve tablo 49’da gösterilmektedir.

**Tablo 48: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından içselleştirme puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Lise/Ön-lisans	42	3,48	0,94
Lisans	311	3,19	0,78
Lisansüstü	30	3,42	0,52
Toplam	383	3,24	0,78

**Tablo 49: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından içselleştirme puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	4,004	2	2,002	3,298	,058
Grup içi	230,689	380	,607		
Toplam	234,693	382			

Tablo 48’ de öğrenim durumları lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin içselleştirme puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 49’ da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin içselleştirme puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin içselleştirme puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $F_{2-380}=3,298, p>.05$ ).

#### **5.11. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular**

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları; 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için üç alt soru sorulmuştur:

1. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin uyum boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin uyum boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek



amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo x ve tablo x'da gösterilmektedir.

**Tablo 50: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin uyum boyutu puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğretmen sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
11-20	32	3,92	0,71
21-30	93	3,78	0,63
31 ve üzeri	258	3,86	0,74
Toplam	383	3,84	0,71

**Tablo 51: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin uyum boyutu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,627	2	,313	,615	,541
Grup içi	193,636	380	,510		
Toplam	194,263	382			

Tablo 50' de görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları; 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri olan öğretmenlerin uyum puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 51' de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları farklı olan öğretmenlerin uyum puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin uyum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $F_{2-380}=,615, p>.05$ ).

2. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin özdeşleşme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin özdeşleşme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 52 ve tablo 53' te gösterilmektedir.

**Tablo 52: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin özdeşleşme boyutu puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğretmen sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
11-20	32	2,28	0,61
21-30	93	2,58	0,85
31 ve üzeri	258	2,73	0,84
Toplam	383	2,71	0,84

**Tablo 53: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin özdeşleşme boyutu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6,590	2	3,295	4,794	,009
Grup içi	261,191	380	,687		
Toplam	267,781	382			

Tablo 52’ de görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları; 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri olan öğretmenlerin özdeşleşme puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 53’ de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları farklı olan öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F_{2-380}=4,794$ ,  $p<.01$ ). Bu farklılık görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamalarının ( $\bar{X}=2,28$ ,  $Ss=0,61$ ), görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamalarından ( $\bar{X}=2,73$ ,  $Ss=0,84$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

3. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin içselleştirme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin içselleştirme boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını

belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 54 ve tablo 55' te gösterilmektedir.

**Tablo 54: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin içselleştirme boyutu puan ortalamalarının betimsel istatistikleri**

Öğretmen sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
11-20	32	2,83	0,62
21-30	93	3,16	0,82
31 ve üzeri	258	3,32	0,77
Toplam	383	3,24	0,78

**Tablo 55: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin içselleştirme boyutu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7,881	2	3,941	6,602	,002
Grup içi	226,812	380	,597		
Toplam	234,693	382			

Tablo 54' te görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları; 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri olan öğretmenlerin içselleştirme puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 55' te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları farklı olan öğretmenlerin içselleştirme puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin içselleştirme puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $F_{2-380}=6,602$ ,  $p<.01$ ). Bu farklılık görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin içselleştirme puan ortalamalarının ( $\bar{X}=2,83$ ,  $Ss=0,62$ ), görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlerin içselleştirme puan ortalamalarından ( $\bar{X}=3,32$ ,  $Ss=0,77$ ) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin içselleştirme düzeylerinin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

### 5.12. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyondan elde edilen bulgular tablo 56 'da gösterilmektedir.

**Tablo 56: İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon tablosu**

Faktör	1	2	3	4
1. Performans yönetimi	—			
2. Uyum	.08	—		
3. Özdeşleşme	.41**	.30**	—	
4. İçselleştirme	.22**	.31**	.60**	—
Ortalama	2,36	3,84	2,71	3,24
Standart Sapma	0,76	0,71	0,84	0,78

\*\* p< .01

Tablo 56' ya göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin örgütsel bağlılığın özdeşleşme ( $r=.41$ ;  $p<.01$ ) ve içselleştirme ( $r=.22$ ;  $p<.01$ ) boyutları ile pozitif ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak ilköğretim öğretmenlerinin performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r=.08$ ;  $p>.01$ ).

### 5.13. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyondan elde edilen bulgular tablo 57' de gösterilmektedir.

**Tablo 57: İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon tablosu**

Faktör	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Performans hedef ve kriterlerini belirleme	1							
2. Performans izleme	,863**	1						
3. Performans geliştirme	,801**	,833**	1					
4. Performans değerlendirme	,755**	,812**	,870**	1				
5. Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma	,614**	,625**	,678**	,754**	1			
6. Uyum	,169**	,115*	,053	,020	,083	1		
7. Özdeşleşme	,394**	,378**	,411**	,359**	,315**	,299**	1	
8. İçselleştirme	,226**	,170**	,254**	,159**	,137**	,307**	,601**	1
Ortalama	2,60	2,50	2,38	2,30	2,26	3,84	2,71	3,24
Standart Sapma	0,83	0,87	0,82	0,86	0,94	0,71	0,84	0,78
** p< .01								

Tablo 57' ye göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin örgütsel bağlılığın özdeşleşme ( $r=.41$ ;  $p<.01$ ) ve içselleştirme ( $r=.22$ ;  $p<.01$ ) boyutları ile pozitif ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak ilköğretim öğretmenlerinin performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r=.08$ ;  $p>.01$ )

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### 1. Sonuçlar

#### 1.1. İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamalarına Yönelik Sonuçlar

**İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin göreve göre ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarına yönelik;**

- Yönetici ve öğretmenlerin göreve göre ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşleri performans hedef ve kriterlerini belirleme, performans izleme, performans değerlendirme, performans geliştirme ve performans değerlendirme sonuçları kullanma boyutlarında farklılaşmadığı görülmektedir.

**İlköğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarıyla ilgili görüşlerinin branşa, kıdeme, öğrenim durumlarına ve çalışılan okuldaki öğretmen sayısına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik;**

- Öğretmenlerin branşlarına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşleri performans hedef ve kriterlerini belirleme, performans izleme, performans değerlendirme, performans geliştirme ve performans değerlendirme sonuçları kullanma boyutlarında farklılaşmamaktadır.
- Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşleri arasında performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur Bu sonuca göre mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme düzeylerinin, mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Öğretmenlerin performans izleme, performans geliştirme, performans değerlendirme ve performans değerlendirme sonuçlarını puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarının gerçekleşme düzeyine yönelik performans hedef ve kriterlerini belirleme, performans izleme ve performans değerlendirme

sonuçlarını kullanma boyutlarına yönelik görüşleri arasında fark olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin görüşleri performans geliştirme ve performans değerlendirme boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre öğrenim durumu lise/önlisans olan öğretmenler diğer öğretmenler göre performans yönetimi uygulamalarının bu boyutlarda daha düşük düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler.

- Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin, ilköğretim okulda performans yönetiminin performans hedef ve kriterlerini belirleme, performans izleme, performans değerlendirme, performans geliştirme ve performans değerlendirme sonuçları kullanma boyutlarının gerçekleşme düzeylerine yönelik görüşleri farklılık göstermektedir. Tüm boyutlarda görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenler, görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre performans yönetimi uygulamalarının daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler.

## **1.2. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Yönelik Sonuçlar**

### **İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin göreve göre örgütsel bağlılık düzeylerine yönelik;**

- Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri göreve göre özdeşleşme boyutunda farklılık göstermezken uyum ve içselleştirme boyutlarında farklılık olduğu görülmektedir. Yöneticilerin uyum ve içselleştirme puan ortalamalarının, öğretmenlerin uyum ve içselleştirme puan ortalamalarından fazladır.

### **İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyete, branşa, kıdeme, çalışılan okuldaki öğretmen sayısına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik;**

- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri uyum boyutunda farklılaşmazken, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında farklılaşmaktadır. Örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında göre erkek öğretmenlerin özdeşleşme ve içselleştirme düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.
- Öğretmenlerin branşlarına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin puanları arasında uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere örgütsel bağlılık

düzeylerinin hepsinde farklılık olduğu görülmektedir. sınıf öğretmenlerinin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksektir.

- Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri uyum boyutunda farklılık göstermez iken içselleştirme ve özdeşleşme boyutunda farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre içselleştirme ve özdeşleşme boyutuna yönelik örgütsel bağlılık düzeyleri mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşüktür.
- İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından örgütsel bağlılık düzeylerine bakıldığında öğretmenlerin uyum, içselleştirme ve özdeşleşme boyutuna yönelik örgütsel bağlılık düzeyleri farklılık göstermemektedir.
- Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri uyum boyutunda farklılaşmazken içselleştirme ve özdeşleşme boyutuna yönelik örgütsel bağlılık düzeyleri farklılık göstermemektedir. Görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin içselleştirme ve özdeşleşme boyutlarına yönelik örgütsel bağlılık düzeylerinin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşüktür.

### **1.3. İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar**

- İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretim okullarında performans yönetimi uygulamaları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutları arasında pozitif ilişkili olduğu halde örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

## **2. Öneriler**

- Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşleri arasında performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur 1-10 yıl kıdemi olan öğretmenler 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu durum genç öğretmenlerin kendilerine hedef ve kriter belirlenmesine daha çok ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabileceğinden



ilköğretim okullarında bu durumla ilgili gerekli çalışmalara daha çok önem verilmesi gereklidir.

- Öğrenim durumları lise/ön-lisans olan öğretmenler ilköğretim okullarındaki performans yönetiminin performans geliştirme ve performans değerlendirme boyutlarına yönelik uygulamaların daha düşük düzeyde olduğunu belirtmektedirler. Öğrenim durumu düşük öğretmenlerin geliştirmeye yönelik ihtiyaçları giderilmesi için okullarda gerekli geliştirme çalışmaları yapılmalı ve performans yönetiminin değerlendirme boyutunda belirtilen çalışmalar gereği gibi yerine getirilmelidir.
- Öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenler, görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre performans yönetimi uygulamalarının daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Küçük okulların bu konudaki avantajlı yönlerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin uyum ve içselleştirme boyutlarında farklılık olduğu görülmektedir. Yöneticilerin bağlılık düzeyleri daha fazladır. Öğretmenlerin bağlılık düzeyi düşüklüğünün nedeni araştırılmalıdır.
- Örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında göre erkek öğretmenlerin özdeşleşme ve içselleştirme düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Kadınların örgütsel bağlılık düzeyini olumsuz etkiler ortaya konularak giderilmeye çalışılmalıdır.
- Öğretmenlerin branşlarına göre sınıf öğretmenlerinin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksektir. Branş öğretmenlerinin bağlılık düzeyinin düşüklük nedeni araştırılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Genç öğretmenlerin başarısı için örgütsel bağlılık düzeyleri artırılmaya çalışılmalıdır.
- Görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Okul büyüklüğünün bağlılık düzeyi üzerine olumlu etkisinin nedeni araştırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- ADA, Nesrin, İpek Alver ve Fatma Atlı (2008), "Örgütsel İletişimin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi: Manisa Organize Sanayi Bölgesinde Yer Alan ve İmalat Sektöründe Çalışanları Üzerinde Yapılan Bir Araştırma", **Ege Akademik Bakış Dergisi**, Cilt:8, Sayı:2, s. 487-518.
- AKŞİT, Füsün (2006), "Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği)", **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 2, s.76-101.
- AKTAN, Can (1999), **2000'li Yıllarda Yeni Yönetim Teknikleri(4): İnsan Mühendisliği**, TÜGİAD Yayını, İstanbul
- ALDEMİR, Ceylan, A. Ataol ve G. Budak (2001), **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Erten Yayınevi, İzmir.
- BAHÇE, Nilay (2001), **Çağdaş Personel Yönetimi**, Turhan Yayınları: Ankara
- BALAY, Refik (2000), **Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- BALCI, Ali. (1995), **Sosyal Bilimlerde Araştırma**, 72 TDFO Bilgisayar Yayın Ltd: Ankara.
- BALCI, Ali (2003), **Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- BAŞARAN, İbrahim E. ( 1982), **Örgütsel Davranış**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayını: 108, Ankara.
- BAŞYİĞİT, A. (2006), **Örgütsel İletişimin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- BAYRAM, Levent (2005), "Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel bağlılık", **Sayıştay Dergisi**, Sayı: 59, s.125–139.
- BAYSAL, Ayşe Can ve Mahmut Paksoy (1999), "Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer ve Allen Modeli", **İstanbul Ü. İşletme Fakültesi Dergisi**, Cilt:8, Sayı: 1, s. 7-15.
- BEKİROĞLU, Çağlar (2001), **İşletmelerde Örgütsel Bağlılık ve Bir Uygulama**, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Yüksek Lisans Projesi, Gebze.
- BENLİGİRAY, Serap (2004), Performans Değerlemesi, Editör: Ramazan CEYLAN, **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Anadolu Üniversitesi Yayını, Yayın No: 1561, s. 139- 162, Eskişehir.

- BENLİGİRAY, Serap (2006), Perakende Mağazalarda İnsan Kaynakları Yönetimi, Editör: Gülfidan BARIŞ, **Perakende Mağaza Yönetimi**, Anadolu Üniversitesi Yayını, Yayın No: 1561, s. 139- 162, Eskişehir.
- BOYACI, Adnan (2006), **İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemi Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- BOYLU, Y., E. Pelit ve E. Güçer (2007), Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. **Finans Politik & Ekonomik Yorumlar**, Cilt: 44, Sayı: 511, 55-74.
- BOZKURT BOSTANCI, Aynur (2004), **Türkiye'deki Resmi Ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi**, Basılmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- BÖKEOĞLU, Ömay Ç. ve Kürşad YILMAZ (2008), "İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı: 54, Dönem: Bahar, s.211-233.
- BRYSON, J. M. (1995), **Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations: A guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement**, San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- CEMALOĞLU, Necati (2002), "Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 153-154.
- CENGİZ, Aytül A. (2000), "Enformasyon Çağında Örgüt Bağlılığını Geliştirmenin Yollarına Genel Bir Bakış", **Anadolu Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt:16, Sayı:1-2, s.509-538.
- CEYLAN, Adnan (1998), **Örgütsel Davranışın Bireysel Boyutu**, GYTE Yayınları Sayı 2, s.72, Gebze.
- CEYLAN, Özgür (2002), **Ödül Yönetiminin Çalışanlarda İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Yaratmadaki Rolü ve Bir Uygulama**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi SBE.
- ÇAKIR, Adnan (2007), **İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇEKMECİOĞLU, Hülya (2006), "İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Tutumlarının İşten Ayrılma Niyeti ve Verimlilik Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi", **İş Güç - Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi**, Haziran 8(2), S. 153-168.

- ÇÖL, Güner (2004), “Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi”, **İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi**, Cilt: 6, Sayı:2, Sıra:9, No: 233.
- ÇÖL, Güner ve Kadir ARDIÇ (2008), “Sosyal Yapısal Özelliklerin Bağlılık Üzerine Etkileri”, **Atatürk Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi**, Cilt 22, Sayı 2, s.157-174.
- DİŞKAYA, A. Müfit (2006), **Performans Yönetimi Sistemi ve Bir Finans Şirketinin Performans Değerlendirme Sisteminin İncelenmesi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- DOĞAN, Selen ve Selçuk KILIÇ (2007), “Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri ve Önemi”, **Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Sayı:29, s.37-61.
- EKİNCİ, Kadir (2006), **Örgütsel İletişim ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ERDEM, Ramazan (2007), “Örgüt Kültürü Tipleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Elazığ İl Merkezindeki Hastaneler Üzerinde Bir Çalışma”, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi**, Cilt:2, Sayı:2, s. 63-79.
- ERDOĞMUŞ, Hadice (2006), **Resmi ve Özel İlköğretim Okullarda Çalışan Yöneticilerin Kişisel Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi EBE.
- GÜÇLÜ, Nezahat ve Necati Cemaloğlu (2009), **Kurumsal Performans Yönetimi II. Dönem Raporu “ Kurumsal Performans Değerlendirme Ölçütlerinin Belirlenmesi”**, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- GÜL, Hasan (2002), “Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirilmesi”, **Ege Akademik Bakış**, Cilt:2, Sayı 1, s.37-56.
- GÜNDOĞAN, Tamer (2009), **Örgütsel Bağlılık: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası Uygulaması**, TC. Merkez Bankası Basılmamış Uzmanlık Yeterlik Tezi
- GÜNEŞ, İ., S. Bayraktaroğlu, ve R.Ö Kutanis. (2009), “Çalışanların Örgütsel Bağlılıkları ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki: Bir Devlet Üniversitesi Örneği”, **Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi**, Cilt:14, Sayı:3, s. 481-497.
- GÜVENİR, Nalan (2000), **İnsan Kaynaklarında Performans Değerlendirme Yaklaşımı**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi: İstanbul
- HELVACI, M. Akif (2002), “Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 35, Sayı: 1-2, s.155-169.

- İLSEV, A. (1997), **Örgütsel Bağlılık: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- İNCE, Mehmet ve Hasan Gül (2005), **Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık**, Çizgi Kitabevi, Konya.
- KAYA, Yasemin ve Mahmut Özdevecioğlu (2008), "Organizasyonlarda Algılanan Mağduriyetin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma", **Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi**, C.X,S.I, s.19-37.
- KARTAL, Sadık (2008), "Eğitim Çalışanlarının Örgütsel Sosyalleşmelerinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Katkıları ve İki Örnek Olay", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:9, Sayı:15, Bahar 2008, s. 75-88).
- KİTAPÇI, Hakan (2006), "TKY' de Karar Almaya Katılımın ve Örgütsel Bağlılığın Kişisel Performansa Etkisi", **Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (Bilig)**, Güz 2006 Sayı 39, s. 73-86, Ankara.
- KOÇ, Hakan. (2009), "Örgütsel Bağlılık ve Sadakat İlişkisi", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 8, Sayı: 28, s.200-211.
- MEYER, J. P., Allen, N. J., Smith, C. A. (1993), Commitment to Organizations and Occupations, Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. **Journal of Applied Psychology**, 78(4), p.538-551.
- NAO ( İngiltere Sayıştayı), (1998), **Performance Measurement: What Do Look For İn VFM Students**, Çev. C. Suat Aral, Londra.
- OCAK, Gürbüz, Süleyman Karataş ve İclal Ocak (2005), "Okulda Performans Değerlendirme Yönetimi Hakkında Fen Bilimleri Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Afyon- Erzurum İl Örneği)", **Erzincan Eğitim Fakültesi Derneği**, Cilt: 7, Sayı:2.
- OYMAN, Sumru (2009), **Stratejik Yönetim Sürecinde Performans Ölçümü ve Dengeli Sonuç Kartı Uygulaması: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası İçin Bir Değerlendirme**, Uzmanlı Yeterlilik Tezi, TC Merkez Bankası Muhasebe Genel Müdürlüğü, Ankara.
- ÖZDEN, Yüksel (2005), **Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm**, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- ÖZKAN, Yasemin (2005), **Örgütsel Sosyalleşme Sürecinin Öğretmenlerin Örgüte Bağlılıklarına Etkisi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- RANDALL, D. M. ve Cote, J. A. (1987), Commitment and Organization: The Organizationman Revisited. **Academy of Management Review**, 12, 1: 460-471.

- RANDALL, D. M. ve Cote, J. A. (1991), Interrelationships of Work Commitment Constructs. **Work and Occupations**, 18, 2, p.194-211.
- SULİMAN, M. T. Abubakr (2002), Is it Really A Mediating Construct? The Mediating Role of Organizational Commitment in Work Climate-Performance Relationship. **Journal of Management Development**, 21(3), 170-183.
- ŞİMŞEK, M. Şerif (2006), **İşletme Bilimlerine Giriş**. Yelken Basım Yayın, Konya.
- TAMAM, Senar (2005), **İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Kapsamında Performans Değerlendirmeye İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- TAŞÇIOĞLU, Ceylan (2006), **Eğitim Sektöründe Kariyer Yönetimi Uygulamalarının Performans Üzerindeki Etkileri: Teori ve Bir Araştırma**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- TEKİN, A. ( 2002), **İşletmelerde Örgütsel Bağlılık ve Bir Karşılaştırma (Türkiye-Pakistan) Örneği**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TENGİLİMOĞLU, Dilaver, Oğuz Işık ve Mahmut Akbolat (2009), **Sağlık İşletmeleri Yönetimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- TERZİ, A. Rıza ve Türker Kurt (2005), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Yıl.33, Sayı:166.
- UYGUR, Akyay (2007), “Örgütsel Bağlılık ile İşgören Performansını İncelemeye Yönelik Bir Alan Araştırması”, **Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**, Yıl 2007, Sayı 1, s.71-85, Ankara
- ÜZMEZ, İ. T. (2006). **İlk ve ortaöğretim kurumlarında performans değerlendirme süreci – sicil raporu düzenlemesine ilişkin sorunlar ve beklentiler**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YALÇIN, Azmi ve F. Nur İplik (2005), “Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 14(1), s. 395-412.
- YAVUZ, Ercan ve Cüneyt Tokmak ( 2009), “İşgörenlerin Etkileşimci Liderlik ve Örgütsel Bağlılık ile İlgili Tutumlarına Yönelik Bir Araştırma”, **Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi**, Cilt:1, Sayı:2, s.17-35.

YILMAZ, Ercan (2009), "İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının, İş Doyumları ve Okullardaki Örgütsel Yaratıcılık Açısından İncelenmesi", **İOO-İlköğretim Online Dergisi**, Cilt:8, Sayı:2, s.476-484. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say2/v8s2m16.pdf>. 12.11.2009

YÜCEL, Hilal ve Erdal Toprakçı (2009), **Öğretmen Denetiminin İhmal Edilen Boyutu Olarak Eğitsel Denetim**, TEMSEN (Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası) tarafından 22-23 Haziran 2009 tarihinde Ankara: Başkent Öğretmenevi'nde düzenlenen "Uluslar arası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu"nda sunulan bildirinin metni.

# EKLER

## EK-1: Anket Formu

### İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ VE PERFORMANS YÖNETİMİ UYGULAMALARI İLE İLİŞKİSİ ANKETİ

#### Değerli Yönetici ve Öğretmenler,

Bu araştırma, ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ve performans yönetimi uygulamaları ile ilişkisini belirleme amacını taşımaktadır. Anketin ilk bölümünde kişisel bilgileriniz, takip eden iki ayrı bölümde ise örgütsel bağlılık düzeyini ölçmek ve performans yönetimi uygulamalarının düzeyini belirlemek için hazırlanmış sorularla karşılaşacaksınız. Her bölüm öncesinde size anketi doldururken gerekli olacak açıklamalar yapılmıştır. Anketi doldurmadan önce açıklamaları okumanız beklenmektedir.

Bu anket sonucu elde edilecek veriler birleştirilerek değerlendirilecek ve bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için, sizlerin ifadeleri değerlendirirken içtenlikle ve titizlikle davranmanız büyük önem taşımaktadır.

Gereken ilgi ve özeni göstereceğinize olan inancımla, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

E-mail : Serkan\_8417@hotmail.com

Serkan ÇORBACI  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Yüksek Lisans Öğrencisi

#### BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

##### 1.Cinsiyetiniz:

( ) Kadın ( ) Erkek

##### 2.Göreviniz

( ) Öğretmen ( ) Okul Yöneticisi

##### 4. Mesleki Kıdeminiz :

( ) 1-10yıl ( ) 11-20 yıl ( ) 21-30 yıl ( ) 31 yıl ve daha fazla

##### 6. Öğrenim Durumunuz:

( ) Lise - Ön lisans ( ) Lisans ( ) Lisans üstü

##### 5. Branşınız:

( ) Sınıf Öğretmeni ( ) Ders Öğretmeni

##### 6. Performans Yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim

( ) Aldım ( ) Almadım

##### 7. Örgütsel Bağlılık ile ilgili hizmet içi eğitim

( ) Aldım ( ) Almadım

##### 8. Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı

( ) 1 – 10 öğretmen ( ) 11 – 20 öğretmen ( ) 21 – 30 öğretmen ( ) 31 ve üzeri öğretmen



**BÖLÜM II**  
**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMEN**  
**PERFORMANS YÖNETİMİ ANKETİ**

Öğretmen performansı, öğretmenlerin işlerinde gösterdikleri başarı olarak tanımlanabilmektedir.

Öğretmen performans yönetimi ise, öğretmenlerin iş başarıları için okulda; okul amaçlarına uygun olarak, öğretmenlerin gerçekleştirmesi gereken hedeflerin belirlenmesi, belirlenen bu hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin gösterdikleri performansın izlenmesi, performanslarını artırmak için öğretmenlerin geliştirilmesi, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda öğretmenlerin ödüllendirilmesi, yönlendirilmesi aşamalarından oluşan, gerekli uygulamaların başlatılması ve sürdürülmesi sürecini anlatan bir kavramdır.

Bu ifadelerin okulunuzda uygulanma derecesine uygun olan seçeneği lütfen işaretleyiniz.

Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

Sıra No	PERFORMANS YÖNETİMİ UYGULAMALARI	Okulunuzda Uygulanma Derecesi				
		Hiç	AZ	ORTA	ÇOK	TAM
1	Okulmda öğretmen performans hedeflerinin belirlenmesinde okul misyonu, vizyonu ve değerleri göz önüne alınır.					
2	Okulmda, öğretmen performans hedefleri ve kriterleri, öğretmen iş tanımları ve iş analizlerinden yararlanılarak tespit edilir.					
3	Okulmda, öğretmen performans hedef ve kriterleri, öğretmenlerin katılımıyla belirlenir.					
4	Okulmda, öğretmen performans hedefleri, öğretmenlerin bireysel amaçları ile okul amaçlarının denge içerisinde sentezlenmesiyle oluşturulur.					
5	Okulmda öğretmenlerle, öğretmenden beklenen performans konusunda performans anlaşması yapılır.					
6	Okulmda öğretmenler için, branşları ve görevli oldukları diğer alanlara göre farklı performans hedef ve kriterleri belirlenir.					
7	Okulmda öğretmen performansını somut olarak ölçülebilir (İşe devam düzeyi, işin kalitesi v.b) nitelikte kriterler belirlenir.					
8	Okulmda, okulun imkanları göz önüne alınarak öğretmenler tarafından başarılabilecek düzeyde öğretmen performans hedefleri belirlenir.					
9	Okulmda öğretmen performansını tam anlamıyla ölçmeye yeterli öğretmen performans kriterleri belirlenir.					
10	Okulmda belirlenen öğretmen performans hedeflerine öğretmenlerin ulaşma çabalarıyla ilgili olarak, önceden yapılan planlamaya göre, öğretmenlerle düzenli performans görüşmeleri yapılır.					
11	Okulmda yöneticiler performans görüşmelerinde, öğretmenlere performansları hakkında yargılayıcı olmak yerine destekleyici davranır.					
12	Öğretmen performansının ölçülmesi sonucunda yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin sahip oldukları performans düzeyi ile ulaşılması gereken performans düzeyi arasındaki fark öğretmenlerle birlikte değerlendirilir.					
13	Performansın ölçülmesi sonucunda öğretmenlere, sonuçlara ait geri bildirimler gerekli önlemleri alabilmeleri için zamanında verilir.					
14	Öğretmenlere performanslarıyla ilgili verilen olumsuz geri bildirimlerin, öğretmen üzerindeki olumsuz etkilerini gidermek için gerekli önlemler alınır.					
15	Performans görüşmelerinde öğretmenlerle sadece zayıf yönleri değil, yüksek performansları da görüşülerek yeni performans hedefleri belirlenir.					
16	Okulmda performans yönetiminde çok yönlü ve etkili bir iletişim sağlanır.					

Sıra No	PERFORMANS YÖNETİMİ UYGULAMALARI	Okulunuzda Uygulanma Derecesi				
		HIÇ	AZ	ORTA	ÇOK	TAM
17	Okulumda öğretmen performans yönetim sistemi hakkında, tüm öğretmenler bilgilendirilir.					
18	Okulumda öğretmen performansını artırmak üzere başvurulacak bireysel ve grupsal performans geliştirme etkinliklerine(seminer, kurs v.b) öğretmenle birlikte karar verilir.					
19	Okulumda, değişim, yenileşme, öğrenme v.b etkinlikler desteklenerek sürekli gelişim kültürü yerleştirilmeye çalışılır.					
20	Okulumda öğretmenlerin düşük performans nedenleri araştırılır.					
21	Okulumda öğretmen performansını olumsuz yönde etkileyen kişisel olmayan tüm engeller ortadan kaldırılmaya çalışılır.					
22	Okulumda her öğretmenin kişisel performans sorunları danışmanlık yardımıyla çözülmeye çalışılır.					
23	Okulumda performans yönetimi birimince, öğretmen performansını artırma konusunda sürekli öneriler toplanır.					
24	Tüm okulda uygulanmak üzere planlanan gelişme girişimleri öğretmenlere zamanında açıklanır.					
25	Okul yöneticileri ve okul performans yönetim ekibi tarafından öğretmenlere performans gelişimleri için sürekli bilgi sağlanır.					
26	Okulumda öğretmen performansını artırmak üzere, öğretmenlerin görüşleri de alınarak, grup ve bireysel performans gelişim planları hazırlanır.					
27	Okulumda öğretmenlerin düşük performanslarını artırmak üzere, motivasyon araçları kullanılır.					
28	Öğretmenlerin performanslarını artırmak üzere, okul dışında başvuracakları etkinlikler desteklenir.					
29	Okulumda öğretmenlerin yaratıcılıklarını geliştirmek üzere, yaratıcı iş ortamı oluşturulur ve desteklenir.					
30	Her öğretmen, performansı değerlendirilmeden önce, performans değerlendirme sistemi hakkında bilgilendirilir.					
31	Performans değerlendirmede, performansın ölçüleceği alana göre farklı değerlendirme yöntemleri (karşılaştırma yöntemi, sınıf gözlemi 360 derece çoklu değerlendirme yöntemi v.b) seçilir.					
32	Öğretmenler, performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan performans ölçme yöntem ve tekniklerinden haberdar edilir.					
33	Okulumda tüm öğretmenlerin performans ölçümü, planlı bir şekilde belirli aralıklarla sürekli yapılır.					
34	Okulumda öğretmen performansı, sadece okul yöneticisi ve müfettiş tarafından değil, öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler, yöneticiler, ilköğretim müfettişleri ve öğretmenin kendisi olmak üzere 360 derece geri bildirimli çoklu değerlendirme ile değerlendirilir.					
35	Okulumda öğretmen performansının çoklu değerlendirilmesinde, değerlendirici kişilerin kimlikleri gizli tutulur.					
36	Okulumda öğretmenlerin çoklu performans değerlendirmesini yapacak kişiler, öğretmeni değerlendirmeden önce eğitime tabi tutulur.					
37	Okulumda öğretmenleri değerlendirecek kişiler, öğretmenlerin performansını değerlendirirken, değerlendirme hatalarına düşmemeleri konusunda bilgilendirilir					
38	Okulumda öğretmenlerin değerlendirilmeleri sırasında güvensizlik, gerilim, endişe v.b duygulara kapılmaları, performans değerlendirme konusunda yapılacak açıklamalarla giderilmeye çalışılır.					
39	Okulumda öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde kullanılacak araçlar geçerli ve güveniliridir.					
40	Okulumda takım performansı değerlendirilirken, öğretmenlerin bireysel performansları da göz önüne alınır.					

Sıra No	PERFORMANS YÖNETİMİ UYGULAMALARI	Okulunuzda Uygulanma Derecesi				
		HİÇ	AZ	ORTA	ÇOK	TAM
41	Okulumda öğretmenlerin performanslarının değerlendirmesinde, öğretmenlik mesleğini dolaylı etkileyen özellikleri de göz önünde bulundurulur.					
42	Okulumda öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine, performansı planlama ve geliştirmeden daha çok zaman harcanır.					
43	Okulumda öğretmen performansının değerlendirilmesinde etik ilkeler göz önüne alınır.					
44	Yüksek performans gösteren öğretmenler için, okul yöneticilerince topluluk önünde kutlama, kutlama notları yazma, takdir ve teşekkür belgeleri v.b ödüller kullanılmalıdır.					
45	Okulumda öğretmen performansını değerlendirme sonuçlarını, öğretmen maaşlarına ve ek ders ücretlerine yansıtan bir ücret politikası uygulanır.					
46	Okulumda öğretmen performansını değerlendirme sonuçları, okul içinde terfi, iş rotasyonu, iş genişletme, iş zenginleştirme, işten uzaklaştırma v.b alanlarda kullanılır.					
47	Okulumda öğretmen performansını değerlendirme sonuçları, öğretmenlerin kariyer gelişimi ve kariyer planlamasına hareket noktası oluşturulur.					

### BÖLÜM III

#### ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Örgütsel bağlılık: İşgörenin(personel) örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün değer ve amaçlarını benimsemesi, İşgörenin örgütle değişik yönlerden bütünleşmesi, kendini örgüte ait hissetmesi, başka alternatifler olmasına rağmen örgütünde kalmayı tercih etmesidir.

#### Lütfen,

**Yan tarafta** düşüncenize en uygun olan seçeneği, önündeki ilgili rakamı, daire içine alarak belirtiniz.

## KATILMA DÜZEYİ

İFADELER	Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta düzeyde katılmıyorum	Çok katılmıyorum	Tam katılmıyorum
1.Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum	1	2	3	4	5
2.Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3.Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	1	2	3	4	5
4.Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5.Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.	1	2	3	4	5
6.Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.	1	2	3	4	5
7.Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
8.Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.	1	2	3	4	5
9.Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10.Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
11.Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.	1	2	3	4	5
12.Bu okul işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor.	1	2	3	4	5
13.Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14.Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.	1	2	3	4	5
15.Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.	1	2	3	4	5
16.Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum	1	2	3	4	5
17.Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.	1	2	3	4	5
18.Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum	1	2	3	4	5
19.Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.	1	2	3	4	5
20.Okulumun karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım.	1	2	3	4	5
21.Zamanımın çoğunu okulumla ilişkin etkinlikler dolduruyor.	1	2	3	4	5
22.Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.	1	2	3	4	5
23.Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.	1	2	3	4	5
24.Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.	1	2	3	4	5
25.Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum	1	2	3	4	5
26.Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
27.Okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.	1	2	3	4	5

1-8 = Uyum Boyutu, 9-16 = Özdeşleşme Boyutu, 17-27 = İçselleştirme Boyutu

EK-2: İzin Yazısı:

T.C.  
KOCAELİ VALİLİĞİ  
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B08.4.MEM.4.41.00.09/510  
KONU : Araştırma İzni  
(Serkan ÇORBACI)

15.04.10\* 9349

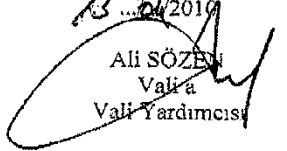
VALİLİK MAKAMINA  
KOCAELİ

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Serkan ÇORBACI' nın "İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ve Performans Yönetimi Arasındaki İlişki" konulu çalışmasına esas olmak üzere, İlimizde bulunan ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlere anket uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 07.04.2010 tarih ve 653 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere İlimizde bulunan ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlere araştırma yapma talebi, Komisyonca uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Olurlarınıza arz ederim.

  
Nevzat İSPİRLİ  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
15.04/2010  
  
Ali SÖZEN  
Vali  
Vali Yardımcısı



Omerga Mah. Ankara Cad.  
Valilik Binası Kat:2 KOCAELİ  
Tel: 331 33 05 Tel: 331 58 98  
Tel: 321 17 47 Fax: 321 15 54  
[www.kocaeli.meb.gov.tr](http://www.kocaeli.meb.gov.tr) [www.kocaeli-meb.gov.tr](http://www.kocaeli-meb.gov.tr)  
[kocaeli.mem@meb.gov.tr](mailto:kocaeli.mem@meb.gov.tr)



## **ÖZGEÇMİŞ**

29.01.1984 tarihinde Karabük' ün Yenice ilçesine bağlı Ibrıcak Köyü' nde doğdu. İlkokulu Zonguldak Kozlu Atatürk İlkokulunda, ortaokulu Kozlu Alparslan Ortaokulunda, liseyi Zonguldak Mehmet elikel Anadolu Lisesinde okuduktan sonra, 2002 yılında Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf  ğretmenliği Bölümünde  ğrenim görmeye başladı. 2006 yılında mezun olduktan sonra aynı yıl Kocaeli Darıca Ressam Osman Hamdi Bey İlk retim Okulunda sınıf  ğretmeni olarak göreve başladı. 2007 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimi almaya başladı. Halen Darıca' da sınıf  ğretmenliği görevine devam etmektedir.