

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

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ PERFORMANS
YÖNETİMİ UYGULAMALARI İLE ÖRGÜTSEL
VATANDAŞLIK DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve ŞANLI BULUT

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

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr Aynur BOZKURT BOSTANCI

Ocak – 2011

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ


İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ PERFORMANS
YÖNETİMİ UYGULAMALARI İLE ÖRGÜTSEL
VATANDAŞLIK DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİ


YÜKSEK LİSANS TEZİ

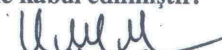
Merve ŞANLI BULUT

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

Bu tez 25/01/2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.


Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKTAR


Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTUN


Yrd. Doç. Dr. Ayar B. BOSTANCI

Jüri Başkanı

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

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.

Merve ŞANLI BULUT

27.12.2010

ÖNSÖZ

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için sürekli iyileşme ve gelişme göstermeleri gerekmektedir. Hayatta kalabilmek için sadece teknolojik dönüşümleri yaşamak hiçbir zaman yetmeyecektir. Hem işleyeni hem de hammaddesi insan olan eğitim örgütlerinde çalışanlar amaçlara biçimsel iş görevlerinin ötesinde örgütsel vatandaşlık bilinciyle daha etkili ve pozitif biçimde ulaşacaklardır. Örgütün sosyal ve psikolojik ortamına katkı sağlayan örgütsel vatandaşlık davranışı sayesinde kontrolden gelişime, teftiştten rehberliğe yönelik bir performans yönetimine ulaşılabilecektir. Örgütlerde insanı küstürmeden ondan daha etkin faydalanmanın yolu etkili bir performans yönetim sisteminin kurulmasına bağlıdır. İlköğretim okullarında performans yönetimi uygulamaları ile yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu tez çalışması beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmaktadır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi, dördüncü bölümde ise araştırmayla elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Son bölümde de, araştırmanın sonuçları ve öneriler yer almaktadır.

Yüksek Lisans öğrenimim ve tez çalışması sürecinde bana her zaman destek olan çok değerli danışman hocam Yard. Doç. Dr. Aynur Bozkurt BOSTANCI'ya; ayrıca yüksek lisans öğrenimim boyunca yetişmemde emekleri geçen kıymetli hocalarım Yard. Doç. Dr. Osman TİTREK'e, Yard. Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ'e, Yard. Doç. Dr. Erkan YAMAN'a ve Yard. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI'ya teşekkür ediyorum.

Eğitim yaşamım boyunca beni hep destekleyen ve inançlarıyla cesaretlendiren çok kıymetli aileme ve özellikle annem-babam Mürüvvet-Ahmet ŞANLI'ya minnettarım. Yüksek Lisans öğrenimim ve tez çalışması sürecinde bilgisi, deneyimleri, anlayışı, desteği ve en önemlisi inancı ile her konuda her zaman yanımda olan sevgisiyle gurur duyduğum çok değerli eşim Serkan BULUT'a çok teşekkür ediyorum.

Merve ŞANLI BULUT

29.12.2010

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	v
TABLO LİSTESİ	vi
ŞEKİL LİSTESİ	xii
ÖZET	xiii
SUMMARY	xiv
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. Performans Yönetimi Temel Kavramlar	8
1.1.1. Performans Kavramı	8
1.1.2. Performans Yönetimi	9
1.1.3. Performans Yönetiminin Amaçları	10
1.1.4. Performans Yönetiminin Yararları	14
1.1.4.1. Çalışana Yararları	14
1.1.4.2. Yöneticiye Yararları.....	14
1.1.4.3. Örgüte Yararları	14
1.1.5. Performansın Planlanması	16
1.1.6. Performans Düzeyinin Belirlenmesi	17
1.1.7. Performans Yetersizliklerinin Belirlenmesi ve Eksikliklerin Giderilmesi...18	
1.1.7.1. Personele Performansı Hakkında Geribildirim Verilmesi	19
1.1.8. Okullarda Öğretmen Performansının Yönetim Süreci Uygulamaları	19
1.1.8.1. Hedef ve Kriter Belirleme	20
1.1.8.2. Performans İzleme	21
1.1.8.3. Performans Geliştirme	22
1.1.8.4. Performans Değerlendirme	24
1.1.8.5. Performans Değerlendirme Sonuçlarını Kullanma	28
1.1.8.6. Performans Yönetimi Yapı ve Kayıt Boyutları	29
1.1.9. Öğretmen Performansını Artırmada Okul Yöneticisinin Rolü	29
1.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Tanımı ve Türleri	32
1.2.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Temel Oluşturan Kavramlar	36

1.2.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının İlişkili Olduğu Kavramlar	38
1.2.2.1. Örgütsel Bağlılık	38
1.2.2.2. Örgüte Adanma	38
1.2.2.3. Motivasyon	39
1.2.2.4. Prososyal Örgütsel Davranışlar	40
1.2.2.5. Örgütsel Bağdaşımılık	42
1.2.2.6. Örgütsel Katılım	42
1.2.2.7. Psikolojik Sözleşme	43
1.2.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Boyutları	44
1.2.4. Dennis Organ Tarafından Ortaya Koyulan ÖVD Boyutları	44
1.2.4.1. Yardımlaşma	45
1.2.4.2. Nezaket	46
1.2.4.3. Vicdanlılık	47
1.2.4.4. Centilmenlik.....	47
1.2.4.5. Erdemli Olmak	48
1.2.5. Diğer Örgütsel Vatandaşlık Boyutları	49
1.2.5.1. Yardımsever Davranışlar	49
1.2.5.2. Örgütsel Uyum	49
1.2.5.3. Örgütsel Sadakat	50
1.2.5.4. Kişisel İnsiyatif.....	50
1.2.5.5. Kişisel Gelişim	51
1.3. Öğretmen Performans Yönetim Süreci Uygulamaları İle Ve Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki	51
1.3.1. Performans Yönetim Süreci Uygulamalarının ÖVD Üzerine Etkileri	51
1.3.1.1. Hedef ve Kriter Belirleme ve ÖVD İlişkisi.....	51
1.3.1.2. Performans İzleme ve ÖVD İlişkisi	52
1.3.1.3. Performans Geliştirme ve ÖVD İlişkisi.....	52
1.3.1.4. Performans Değerlendirme ve ÖVD İlişkisi	53
1.3.1.5. Performans Yönetimi Yapı ve Kayıt Boyutları ve ÖVD İlişkisi	54
1.3.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Performans Yönetimi Uygulamaları Üzerine Etkisi	54
1.3.2.1. Yardımlaşma ve Performans Yönetim Süreci Uygulamaları İlişkisi.....	55

1.3.2.2. Centilmenlik ve Performans Yönetim Süreci Uygulamaları İlişkisi....	55
1.3.2.3. Vicdanlılık ve Performans Yönetim Süreci Uygulamaları İlişkisi.....	56
1.3.2.4. Sportmenlik ve Performans Yönetim Süreci Uygulamaları İlişkisi....	57
1.3.2.5. Erdemlilik ve Performans Yönetim Süreci Uygulamaları İlişkisi.....	58
1.3.3. Performans Yönetimi ve Örgütsel Vatandaşlıkla İlgili Araştırmalar.....	58
BÖLÜM 2: YÖNTEM	62
2.1. Araştırmanın Modeli.....	62
2.2. Evren	62
2.3. Örneklem	62
2.4. Veri Toplama Aracı	63
2.5. Verilerin Toplanması	65
2.6 Verilerin Analizi.....	66
BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUMLAR	67
3.1. Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?	67
3.2. Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?	69
3.3. İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular	70
3.4. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular	77
3.5. İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular	84
3.6. Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?	91
3.7. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?	92

3.8. Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?	93
3.9. İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular	94
3.10. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular	98
3.11. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?	102
3.12. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyleri Açısından Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Arasında Anlamlı farklılıklar var mıdır?	108
3.13. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?	109
SONUÇ VE ÖNERİLER	111
KAYNAKÇA... ..	117
EKLER	126
ÖZGEÇMİŞ	136

KISALTMALAR

N : Denek Sayısı

X : Aritmetik Ortalama

S : Standart Sapma

sd : Serbestlik Derecesi

t : t değeri

F : f değeri

P : anlamlılık düzeyi

r: korelasyon katsayısı

Meb : Milli Eğitim Bakanlığı

Earged : Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Dairesi

ilsis : İl Ve İlçe Milli Eğitim M¼d¼rl¼kleri Y¼netim Bilgi Sistemi

ÖVD: Örg¼tsel Vatandaşlık Davranışı

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Kişisel Bilgileri	63
Tablo 2: Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından yönetici ve öğretmenlerin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu	68
Tablo 3: Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu	70
Tablo 4: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	75
Tablo 5: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	71
Tablo 6: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	72
Tablo 7: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	72
Tablo 8: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri.....	73
Tablo 9: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	74
Tablo 10: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	75
Tablo 11: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	75
Tablo 12: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan	

ortalamalarının betimsel istatistikleri	76
Tablo 13: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	77
Tablo 14: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	78
Tablo 15: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	78
Tablo 16: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans izleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	76
Tablo 17: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans izleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	80
Tablo 18: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans geliştirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri.....	81
Tablo 19: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans geliştirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	81
Tablo 20: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri.....	82
Tablo 21: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	82
Tablo 22: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	83
Tablo 23: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans	

değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	84
Tablo 24: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	85
Tablo 25: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	85
Tablo 26: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	86
Tablo 27: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	86
Tablo 28: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	87
Tablo 29: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	88
Tablo 30: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	88
Tablo 31: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	89
Tablo 32: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	90
Tablo 33: İlköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları açısından performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	90

Tablo 34: Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından yönetici ve öğretmenlerin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu	91
Tablo 35: İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından erkek ve kadın öğretmenlerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu	92
Tablo 36: Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu	93
Tablo 37: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından yardımlaşma puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	95
Tablo 38: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından yardımlaşma puan ortalamalarının betimsel istatistikleri karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	95
Tablo 39: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından centilmenlik puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	96
Tablo 40: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından centilmenlik puan ortalamalarının betimsel istatistikleri karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	96
Tablo 41: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından vicdanlılık puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	97
Tablo 42: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından vicdanlılık puan ortalamalarının betimsel istatistikleri karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	97
Tablo 43: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından sivil erdem puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	98
Tablo 44: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından sivil erdem puan ortalamalarının betimsel istatistikleri karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	103
Tablo 45: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından yardımlaşma puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	98
Tablo 46: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından yardımlaşma puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	99
Tablo 47: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından centilmenlik puan	

ortalamalarının betimsel istatistikleri	100
Tablo 48: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından centilmenlik puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	100
Tablo 49: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından vicdanlılık puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	101
Tablo 50: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından vicdanlılık puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	101
Tablo 51: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından sivil erdem puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	101
Tablo 52: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından sivil erdem puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	102
Tablo 53: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yardımlaşma boyutu puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	103
Tablo 54: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yardımlaşma boyutu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	103
Tablo 55: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin centilmenlik boyutu puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	104
Tablo 56: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin centilmenlik boyutu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	104
Tablo 57: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin vicdanlılık boyutu puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	105
Tablo 58: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin vicdanlılık boyutu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	106
Tablo 59: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin sivil erdem boyutu puan ortalamalarının betimsel istatistikleri	107
Tablo 60: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin sivil erdem boyutu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu	107

Tablo 61: Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından hizmet içi eğitim alıp almamanın karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu	108
Tablo 62: İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon tablosu	109

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Prososyal Örgütsel Davranış Kapsamında Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ..	40
Şekil 2: Psikolojik Sözleşmenin Doğal Yapısı	43
Şekil 3: Organ'ın Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları	44

Tezin Başlığı: “İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları ile Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki”	
Tezin Yazarı: Merve ŞANLI BULUT	Danışman: Yrd.Doç. Dr. Aynur B. BOSTANCI
Kabul Tarihi: 25 Ocak 2011	Sayfa Sayısı: xiv(Ön kısım)+125(Tez)+10(Ekler)
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri	Bilim Dalı: Eğitim Yönetimi ve Denetimi
<p>Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamaları ile yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasıdır. Araştırmanın amacı dâhilinde evren Sakarya ili, örneklem olarak Sakarya ilinde görev yapan 470 öğretmen ve 68 yönetici belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, görev, branş, performans yönetimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için “t testi”, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı 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.</p> <p>Yapılan çalışmada sonuçlarına göre performans yönetimi uygulamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri durumuna bakıldığında; erkek öğretmenlerin centilmenlik ve sivil erdem düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, yöneticilerin yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem düzeylerinin öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, branş öğretmenlerinin yardımlaşma, vicdanlılık ve sivil erdem düzeylerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve öğrenim durumları ile örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır. İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin göreve, branşa, kıdeme, öğrenim durumuna ve okuldaki öğretmen sayısına göre ise okullardaki performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.</p>	
Anahtar Kelimeler: Performans Yönetimi, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, İlköğretim Okulları	

Title of the Thesis “The Relationship Between Performance Management Applications in Primary Schools and Organizational Citizenship of Teachers and Headmasters”	
Author:: Merve ŞANLI BULUT Supervisor:: Asst.Prof. Dr. Aynur B. BOSTANCI	
Date: 25 January 2011	Nu. of pages: xiv(pretext)+125(mainbody)+10(appendices)
Department: Educational Science Subfield: Educational Management And Supervision	
<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 citizenship in primary schools. The universe is Sakarya province and the sample consists of 470 teachers and 68 headmasters who work in Adapazarı. To see whether there is a significant relation among the views of teachers on organizational citizenship 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 citizenship – 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 citizenship. It is concluded that male teachers have more tendency on sportsmanship and civil virtue in organizational citizenship than females, that headmasters have more altruism, sportsmanship, conscientiousness and civil virtue than teachers, that branch teachers have more tendency on altruism, conscientiousness and civil virtue than primary teachers, and there is no significant difference in the teachers’ views on the application of organizational citizenship according to their education and position. With regards to the applications of performance management in primary schools it is concluded that there is a striking difference in the teachers’ views on the applications of performance management according to the their position, education, field, mission and quantity of teachers.</p>	
Key words: Performance Management, Organizational Citizenship, Primary Schools	

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçları belirtilmiş, önemi vurgulandıktan sonra önemli kavramlar tanımlanmıştır.

Araştırmanın Problem Durumu:

En az iki kişinin ortak amaçlar doğrultusunda çabalarının eşgüdümlendiği sosyal bir sistem olarak tanımlanan örgütün (Aydın, 1994), amaçlarını gerçekleştirmek için kullandığı temel araçlardan biri de işgören davranışlarıdır (Başaran, 1982). İşgören davranışı, işgörenlerin örgüt içerisindeki tüm davranışlarını içeren bir kavram olarak (Eroğlu, 1996) örgütsel davranış bilim dalı içerisinde incelenmektedir. Son yıllarda örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı örgütsel davranış disiplininin ilgilendiği yeni konular içerisinde yer almaktadır.

Örgütsel adalet, bireyin örgütündeki uygulamalarla ilgili olarak adalet algılamasıdır. İşgörenlerin, kendilerine ne kadar adil davranıldığına dair inançlarını ifade etmektedir (Greenberg, 1996). Kavramla ilgili alanyazın incelendiğinde örgütsel adalet değişkeninin öncelleri niteliğinde olan birçok değişkenden etkilendiği; birçok değişkeni de etkilediği görülmektedir.

Organ (1988) örgütsel vatandaşlık davranışı kavramını “biçimsel ödül sistemini dikkate almadan, bir bütün olarak örgütün işlevlerini verimli biçimde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülük esasına dayalı birey davranışı” olarak tanımlanmıştır. Greenberg ve Baron (2000), örgütsel vatandaşlık kavramını bir işgörenin örgütün biçimsel yolla belirlediği zorunlulukların ötesine geçerek, istenenden daha fazlasını yapması olarak tanımlamışlardır (Greenberg ve Baron, 2000).

Örgütsel vatandaşlık davranışı, öncel nitelikte birçok değişkenden etkilenirken; örgütlerin verimli ve etkin olmasını sağlayacak birçok değişkeni de etkilemektedir. Bu iki değişken arasındaki ilişki örgütsel çıktılarının niteliğinde önemli değişimler yaratabilmektedir. Özellikle örgütsel vatandaşlık davranışının örgütsel çıktıya en yakın değişkenlerden biri olması, bu değişkenler arasındaki etkileşimi daha önemli hale getirmektedir.

Ülkemizin de içinde bulunduğu bazı ülkelerin kurumlarındaki işleyişlerin adil ve dürüst kurallarla yapılıp yapılmadığını betimlemeye yönelik “Bürokratik Dürüstlük Düzeyi” araştırmasında Türk Kamu Yönetimi’nin yeterli dürüstlük düzeyinde islemediği saptanmıştır (Saygılıoğlu ve Arı, 2000).

İlköğretim denetmenlerinin ilköğretim okulları ile ilgili yaptıkları inceleme ve soruşturma konularının bazıları aşağıda sıralanmıştır (TKB, 2006, Akt: Yılmaz, 2006):

- a) Ders programlarında tarafsız davranılmama,
- b) Bazı öğretmenlerin devamlı aynı devrede görevlendirme,
- c) Sicil notunun adil ve performansa göre verilmemesi,
- d) Maaşla ve teşekkürle ödüllendirmenin adil yapılmaması,
- e) Bazı öğretmenlere bilinçli olarak derslerinin erken saatlerde başlayacak şekilde program yapılması,
- f) Bölge kayırmacılığı yapılması,
- g) Öğretmenlere siyasi görüşü dikkate alınarak davranılması,
- h) Cinsiyet ayrımcılığı yapılması,
- i) Sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan öğretmenlere pozitif ayrımcılık uygulanması,
- j) Okul müdürlerinin okul kaynaklarını kendi menfaatleri için kullanması,
- k) Bazı öğrenci ve velilere pozitif ve negatif ayrımcılık uygulanması,
- l) Yolsuzluk,
- m) Okul müdürünün kendi branşında olan öğretmenlere ayrımcı davranması,
- n) Eğitim ve öğretimle ilgili tören ve çalışmalarda adil olmayan görevlendirmeler verilmesi,
- o) Öğretmenlere uygulanan cinsel tacizler,
- p) Öğretmenlerin yenilikçi düşüncelere açık olmaması,

- q) Öğretmenlerin görevlerini gerektiği gibi yerine getirememesi,
- r) Öğretmenler arasında gruplaşmaların olması bazı öğretmenlerin dışlanması,
- s) Yardımcı hizmetlilerin görevini yeterince yapmaması,
- t) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitimsel sorunlarla ilgilenmemesi.

Görüldüğü gibi okullarda yaşanan bu sorunların temelinde büyük ölçüde örgütsel adalet düzeyinin düşüklüğü ve okuldaki eğitimcilerin örgütsel vatandaşlık davranışının yeterince gösterilmemesi yatmaktadır. Eğitim işgörenleri, kendilerini güvende hissedecekleri adil bir okul beklentisi içerisinde. Bu beklentiler karşılandığında işgörenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarında bir artma beklenmektedir.

Eğitim sistemimiz ve onun yapı taşları olan okullar bir taraftan Dünya ile bütünleşirken bir taraftan da Avrupa Birliği eğitim sistemleri ile uyum sağlama sürecini yaşamaktadır. Buna bağlı yenileşmelerin, gelişmelerin sağlanması örgütsel güveni zorunlu kılmakta; eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşması için eğitimcilerin kendinden beklenenden daha fazla çaba sarf etmesini gerektirmektedir. Diğer bir deyişle örgütsel vatandaşlık davranışlarını gösterme eğilimlerini artırmaları gerekmektedir. Bir çok araştırmacı işgörenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının yüksek olmasının örgütsel verimi ve etkinliğini artırdığını ileri sürmektedir (Cohen ve Vigoda, 2000; Podsakoff ve diğer., 2000). Eğitim örgütlerinin kendine özgü yanlarından birisi toplumsal etkisinin büyük olmasıdır (Aydın, 1994). Bu nedenle örgütsel vatandaşlık davranışı yüksek olan öğretmenlerin çalıştığı okullardan mezun olan öğrenciler daha nitelikli olarak toplumsal çevreye girecekler ve toplumun beklentilerine uygun davranacaklardır.

Eğitim örgütlerinin kendine özgü yanlarından bir diğeri de girdi ve çıktısının insan olmasıdır (Aydın, 1994). İnsanla uğraşmak ve ona şekil vermek oldukça zordur. Bununla birlikte öğrenci sayısının giderek artmasına bağlı olarak öğretmen basına düşen öğrenci sayısındaki artış, toplumsal beklentilerin giderek artması, okullardaki teknolojik yetersizlikler, öğretmenlerin ücretlerini yetersiz algılaması vb gibi yetersizlik ve olumsuzluklar öğretmenlerin görevlerini yerine getirmesini zorlaştırmaktadır. Bütün olumsuzluklara rağmen toplum mühendisi olan öğretmenlerin

görevlerini yerine getirmesi gerekmektedir. Bu olumsuzluklar ve güçlükler öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları artırılarak asılabilir.

Varollu ve Arslan'ında (2001) belirttiği gibi performans değerlendirmede amaç, değerlendirme sonucu elde edilen geri bildirimlerle tüm işgörenleri, örgütsel amacının gerçekleştirilmesini sağlayacak performans standartlarına ulaşabilmeleri için yönlendirmek ve destek uygulamalarıyla yol göstermektir. Öğretmenin gelişimi için yönlendirilmesi ve desteklenmesi ise performans değerlendirmeyi de kapsayan performans yönetimiyle mümkün olabilecektir. Ancak bu şekilde, ilköğretim okulunun kurum performansında en etkili işgören olan öğretmenlerin performansları yönetilerek en üst düzeyde performans göstermeleri sağlanabilecektir. Bu nedenle öğretmen performans yönetimi faktörlerine göre, özel ve resmi ilköğretim okullarında mevcut öğretmen performans yönetiminin değerlendirilmesi araştırmacı tarafından çözümlenmesi gereken bir problem olarak görülmüştür.

Problem cümlesi

İlköğretim okullarında performans yönetimi uygulamaları ile yöneticilerin ve öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık 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 göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) İlköğretim Okulu öğretmenlerinin okullarındaki performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri;
 - Branşa
 - Kıdeme
 - Öğrenim durumuna
 - Çalışılan okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) İlköğretim Okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık düzeyleri nedir?

5) İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık düzeyleri göreve göre farklılaşmakta mıdır?

6) İlköğretim Okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık düzeyleri;

- Cinsiyete
- Branşa
- Kıdeme
- Öğrenim durumuna
- Çalışılan okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

7) İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri ile okullardaki performans yönetimi uygulamaları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Araştırmanın amacı Sakarya ili ilköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticilerinin okullardaki performans yönetim uygulamalarının örgütsel vatandaşlık davranışları değişkenlerine ilişkin algı düzeylerini saptayarak; bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Örgütlerde yöneticiler, verimlilik ve etkinliği artırmak için insan ögesine önem vermeye başlamışlardır. İnsan ögesini araştıran örgütsel davranış uzmanları son zamanlarda örgütsel vatandaşlık davranışlarından sıkça söz etmeye başlamışlardır.

Örgütlerde etkili performans yönetim uygulamalarının amaçlarına ulaşabilmesi için insanı ilgilendiren bu kavramın örgütsel girdi ve çıktıların ortaya konulması, kavramların örgütsel çıktısının olumlu oluşması açısından büyük önem taşımaktadır. Girdi ve çıktısının insan olması nedeniyle toplumun birçok katmanını etkileyen eğitim örgütlerinin amaçlarının gerçekleşmesi açısından bu kavramlar daha da önem taşımaktadır. Bu kavramların okul yöneticilerine ve öğretmenlere tanıtılması onların performans yönetimi konusundaki duyarlılıklarını artıracaktır. Araştırma örgütsel vatandaşlık davranışlarının girdi ve çıktıları kuramsal ve araştırmalara dayalı olarak ortaya koyması ve bu kavramları eğitim örgütleri açısından irdelemesi ve önemini vurgulanması açısından büyük önem taşımaktadır.

Alan yazın incelendiğinde gerek Türkiye’de gerekse dünyada örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı konularının eğitim dışındaki birçok örgütte çalışıldığı görülürken eğitim örgütlerinde nadir çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle ülkemizde bu konularda eğitim örgütlerinde yapılan çalışmaların sayısı çok azdır. Bu nedenle bu araştırmanın bu boşluğu doldurması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- a) Araştırma, Sakarya ili sınırları içerisinde merkez ilçeden alınan örnekleme göre ilköğretim okullarında 2009-2010 öğretim yılında çalışan öğretmenlerin algılarıyla sınırlıdır.
- b) Değişkenler kuramsal kısmında açıklanan performans yönetimi örgütsel vatandaşlık boyutlarıyla sınırlıdır.
- c) Araştırma, değişkenleri ölçmek için geliştirilen ölçeklerle toplanan bilgilerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Performans yönetimi: İlköğretim okullarında 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.

Örgütsel vatandaşlık: İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin okuldaki biçimsel ödül sistemini dikkate almadan, bir bütün olarak örgütün işlevlerini verimli biçimde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülük esasına dayalı birey davranışlarıdır.

BÖLÜM 1: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Performans Yönetimi Temel Kavramlar

1.1.1. Performans Kavramı

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 nicel ve nitel olarak anlatımıdır (Baş, 1999). Örgütsel davranış açısından performans, işgörenin örgütsel amaçları gerçekleştirmek için görevi ile ilgili eylemlerinin ve işlemlerinin sonunda elde ettiği üründür. Bu ürün mal, hizmet, düşünce türünden olabilir (Başaran, 1991:179). 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, 1995:316; Kalkandelen, 1997:154). Performans; görev çerçevesinde önceden belirlenen ölçütleri karşılayacak biçimde, görevin yerine getirilmesi ve amacın gerçekleştirilmesi yönünde ortaya konan mal, hizmet ya da düşüncedir (Pugh, 1991:7-8).

Günümüz toplumunda en önemli örgütlerin başında okullar gelmektedir. Okullar insanların eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla kurulmuş eğitim kurumlarıdır. Bu eğitim kurumları belli bir düzen içinde çalışır ve her örgütte olduğu gibi bu düzeni, yönetim sağlar. Yönetim, genellikle bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için insanların iş birliğini ve eşgüdümünü sağlama süreci olarak tanımlanır(Açıkgöz, 1994:8). Yönetim; bütün bireysel farklılıkların ve çatışmaların üzerinde, personelin etkili bir biçimde davranışta bulunmalarını sağlayarak örgütü amacına götürür, onu yaşatır (Kaya, 1991:43). İnsan kaynağının etkili ve verimli biçimde istihdamının gerekliliği, bu kaynağın örgüt açısından değerinin belirlenmesine, böylece biçimsel değerlendirme sistemlerinin oluşturulmasına neden olmuştur (Canman, 1993:1).

Bir örgüt ancak personelinin performansı kadar iyi olabilir. Çünkü personel performansının örgütün hem finansal sonuçlarını hem de üretim/hizmet düzeyini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmazdır. Bu karşılıklı ilişki nedeniyle

bireysel performansın yönlendirilmesi ve artırılması örgütün performansını da artıracaktır. Bu nedenle personelin yüksek performans gösterecek şekilde çalışmasını sağlayacak bir ortam yaratmak ve performansı sürekli geliştirmeyi hedefleyen bir sistem kurmak, işletme yönetimlerinin temel görevleri arasında yer alır (Williams, 1998).

1.1.2. Performans Yönetimi

Yeni bir insan kaynakları yönetimi modeli olarak “Performans Yönetimi” kavramı, örgütlerde komuta kontrol anlayışından, bir kolaylaştırıcı liderlik modeline doğru geçişi yansıtır. Bu değişim, gerek çalışan gerek örgüt açısından iş performansının genel anlamda örgütün misyonu ve uzun dönemli stratejik amaçları ile ilişkilendirilmesinin öneminin anlaşılması ile birlikte gerçekleşmiştir (Barutçugil, 2002). Performans yönetimi, çalışan ile yöneticisi arasında iki yönlü ve sürekli iletişime dayanan, karşılıklı beklentileri belirleme ve görüş birliğine varma amacı taşıyan bir ortaklıktır (Dedehayır, 2002). Performans yönetiminin genel amacı, örgütün etkinliklerini, kendi becerilerini ve katkılarını sürekli iyileştirmeleri için, bireylerin ve grupların sorumluluk üstlendikleri bir kültür oluşturmaktır (Bolton, 1997:248; Cemaloğlu, 2002:183).

Performans yönetimi terimi ilk kez 1976’da Beer ve Ruch tarafından kullanılmıştır. Beer ve Ruch tezlerinde, performansın üstlerin yol gösteriminde, uygulama ve is deneyimi ile gelişebileceğini vurgulamışlardır. 1987’de Plachy tarafından yayınlanan ilk performans yönetimi kitabında aşağıdaki yaklaşımlar yapılmıştır:

Performans yönetimi iletişimdir. Yönetici ile işgörenin bir araya gelerek, nelerin gerçekleştirilmesi gerektiği, nasıl gerçekleştirileceği, isin talep edildiği sürede tamamlanması için çalışmaların nasıl sürdürülmesi gerektiği ve is tamamlandıktan sonra isin gerektiği şekilde tamamlanıp tamamlanmadığını değerlendirdikleri bir ortamdır. Bu süreç yeni performans değerlendirme döneminde de devam edecektir (Cansever, 2000:15–16).

Performans Yönetimi kavramı genel olarak bireylerle ilişkili olarak düşünülür, bu yanlış bir algılamadır. Çünkü Performans Yönetimi bireylerin değil, tüm kurumun nasıl çalıştığını tanımlar.

Akal (1996), performans yönetimini, örgütü istenen amaçlara yöneltmek amacıyla, örgütün, mevcut ve geleceğe ilişkin durumları ile ilgili bilgi toplama, bunları karşılaştırma ve performansın sürekli gelişimini sağlayacak yeni ve gerekli düzenlemeleri, etkinlikleri başlatma ve sürdürme görevlerini yüklenen bir yönetim süreci olarak tanımlamaktadır.

Canman (1993) ise, performans yönetimini, gerçekleştirilmesi gerekli örgütsel amaçlara ve bu bağlamda, personelin ortaya koyması gereken performansa ilişkin ortak bir anlayışın, örgütte yerleştirilmesi ve personelin bu amaçlara ulaşmak için gösterilen ortak çabalara, çalışmalarını ile yapacağı katkının derecesini artırıcı biçimde yönetilmesi, değerlendirilmesi, ücretlendirilmesi ya da ödüllendirilmesi ve geliştirilmesi süreci olarak ifade etmektedir. Her iki tanımda da, örgütsel amacın üst düzeyde gerçekleştirilmesi söz konusudur.

Örgütlerde performans yönetiminin uygulanmasının bazı nedenleri vardır. Bunlar (Lidl, 2010):

- Öğretmenlere dönüt ve destek sağlamak.
- Mükemmel performans sergileyen öğretmenler yetiştirmek
- Öğretmenlerin potansiyelini belirlemek ve geliştirmek.
- Öğretmenlerin eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını belirlemek.
- Hem kariyer geçiş planlaması hem de başarı planlaması için merkez noktası ya da mekanizması oluşturmak.
- Örgütün stratejik planı doğrultusunda performans geliştirmek ve ilerletmek.

1.1.3. Performans Yönetiminin Amaçları

Örgütsel hedeflerin açık, tanımlanmış bireysel hedeflere dönüştürülmesi gereklidir. Hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan performans kriterleri belirlenmelidir.

Belirlenen kriterlere göre çalışanların zamanında ve adaletli değerlendirilmelidir. Çalışanlardan beklenen performans sonuçları ile gerçekleşen başarının karşılaştırılması ve değerlendirilmelidir. Kişisel performans sorunlarının belirlenmelidir. Çalışanın performansının iyileştirilmesi için öneriler geliştirilmelidir. Yönetici ile çalışan arasında etkin bir iletişim ve anlayış ortamının yaratılmalıdır. Yönetici/çalışan ilişkileri güçlendirilmelidir. Performansın geliştirilmesi için yönetici ve çalışan ortak çaba harcamalıdır. Çalışanların başarılarının tanınmalı ve ödüllendirilmelidir. Örgütün ve çalışanın güçlü ve zayıf yönleri tanımlanmalıdır. Örgütte olağan üstü yetenekli kişiler saptanmalıdır. Eğitime gereksinim duyulan alanlar saptanmalıdır. Geri bildirimde bulunularak, çalışanların desteklenmesi ve motivasyonlarının artırılması sağlanmalıdır. Eğitim, geliştirme ve kariyer planlaması için gerekli bilgi sağlanmalıdır. Örgütün performansında kalıcı gelişmelerin elde edilmesi gereklidir. Çalışanların kişisel ve mesleki gelişimleri teşvik edilmelidir. Örgütte sürekli gelişim ve mükemmellik anlayışının ve kalite bilincinin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Örgütün sosyal sermayesi olarak “güvenin” tesis edilmeli ve geliştirilmelidir. Örgütte olumlu kültür ve iklimin oluşturulması, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması sağlanmalıdır. Kişisel yeterliklerin geliştirilerek, ilerlemeye açık, kaliteli personelle daha verimli bir çalışma ortamının yaratılması lazımdır. Çalışanlar ile yönetenler arasında açıklık ilkesine dayalı diyalogun kurulması sağlanmalıdır. Hedefler ve performans kriterleri konusunda yöneticiler ile çalışanlar arasında ortak bir anlayışın oluşturulması, herkesin görevinin bilincinde olmasının sağlanması gereklidir. Çalışanların performansının izlenerek objektif bir ölçme değerlendirme yapılmalıdır. Çalışan performansını yönlendirecek, işinde gelişmesini ve geleceğe hazırlanmasını sağlayacak geri bildirim mekanizması oluşturulmalıdır. Dürüst bir yönetim anlayışını yayarak güvenin yaratılması ve çalışanın moralinin yükseltilmesi gereklidir. Performans değerlendirme sonuçları bireysel ve örgütsel öğrenme sürecinde kullanılmalıdır. Bilgi ve deneyim paylaşımının sağlanarak, bilge ve öğrenen örgüt anlayışının kurumda tesis edilmesi düşünülmelidir (Barutçugil, 2002; Çırak, 2004; Palmer, 1993). Kısaca, performans yönetiminin genel amacı mevcut durumu tespit ederek olunması gereken noktaya varmak için yapılması gerekenleri ortaya koymak ve uygulanmasını desteklemektir.

Performans yönetimi, uzlaşılan amaçlarla ilişkili olarak performansın incelenmesinin, geri bildirim ve hedef belirlemenin önemini ortaya koyan, yönetim biliminin belli bir alanıdır. İşgörenlerin çalışma davranışlarını ve ürünlerini tanımlama, değerlendirme ve güçlendirme noktasında bütünleştirilmiş bir süreçtir. İyi geliştirilmiş performans yönetim süreci, örgütleri bu öğeler olmaksızın örgüt tasarımını yapmamaya yönlendirir (Armstrong, 1996:262; Cumming ve Worley, 1997:370). Görüldüğü gibi performans yönetim süreci bütün yönleriyle örgütün varlığını başarılı bir şekilde sürdürebilmesi açısından oldukça büyük bir ehemmiyet taşımaktadır.

Örgütlerde performans sergileyen çalışanlar, içinde çalıştıkları kurumları bu başarılı geleceğe ulaştırma hususunda dikkat edilmesi gereken en öncelikli boyuttur. Çalışanların iş ortamlarından ve yaptıkları işten yana memnun olmaları, kendilerini işlerinde başarılı görmeleri onların işlerine daha iyi motive olmalarına yarar sağlayacak unsurlardandır. Performans yönetim sistemi ile bu konunun farkına varılmıştır.

Performans yönetimi sistemi personelin kendi performansları konusunda söz sahibi oldukları, hem insan kaynakları hem de komuta yöneticileriyle birlikte üzerinde uzlaşma sağladıkları ve işbirliği içinde yürüttükleri bir süreci içerir. Bu nedenle performans yönetimi, bu sistemden etkilenecek tüm bireylerin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin karşılanması için katılımcı bir yaklaşımı gerektirir. Performans yönetimiyle örgütün uzun vadeli amaçlarıyla performans değerlendirme arasında bağlantı kurulması, örgütün kültürünün güçlendirilmesi, personelin katılımının sağlanması, ekip çalışmasının geliştirilmesi, etkili idari kararlar verilmesi ve personelin performansının sürekli geliştirilmesi gibi amaçlara ulaşılması mümkündür. Bunun sonucunda var olan insan kaynaklarından en etkili ve verimli şekilde yararlanmak, böylece örgütsel etkililiği artırmak ve rekabet avantajı elde etmek mümkün olabilecektir (Drummond,1990).

Down, Hogan ve Chadbourne (1999), “Performans Yönetimini Anlamak: Resmi Yönü Ve Öğretmenlerin Gerçeği” isimli araştırma yapmışlardır. Performans yönetiminin 1980 den bu yana Avustralya ve diğer batı ülkelerinde toplumsal iş gücünün biçimini değiştirmekte olan temel reformların sadece bir yönü olduğunu belirtmektedirler. Yönetim anlamında değerlendirildiğinde “performans yönetimi; devletin çalışanlarını

bu bağlamda öğretmenlerini de daha etkili daha faydalı ve daha güvenilir bir şekilde çalıştırma çabasıdır” şeklinde tanımlamaktadırlar.

Bu çalışma farklı perspektiflerdeki çok sayıda performans yönetimini karşılaştırmak amacıyla yürütülmüştür. İlk olarak son yıllarda farklı ortamlarda yürütülmüş değerlendirme çalışmalarını ele alınmıştır. Bu çalışmalar performans yönetiminin ardındaki varsayımları ve yönetsel düşünce çerçevesinde onların etkinliğini doğal karşılamaktadır. İkinci olarak performans yönetimini politik ve sosyal bağlamlarda değerlendiren literatürü ve ortaya koyacağı ilişkileri incelenmiş ve sonuç olarak performansları değerlendirilen bir öğretmen grubu ve onların hikâyelerini, eğitimlerindeki resmi söylemi ve literatürde ortaya konmuş görüşleri belirten perspektifler ortaya çıkartılmıştır.

Bu güne kadar yapılan bu çalışmalar, bizlere performans yönetim sisteminin nerelerde ve nasıl karşımıza çıktığını göstermektedir.

Performans yönetim sisteminin gerçekten bir bütün olarak anlaşıldığı ve uygulandığı örgütlerde, çalışanlar açısından önem taşıyan bazı özgün yararlarından da söz edilebilir. Böyle bir örgütte çalışanlar (Barutçugil, 2002:128):

- Kendi performanslarını yönetme sorumluluğunu alırlar.
- Performans planlarını tasarlar ve yönetirler.
- Plan doğrultusundaki ilerlemelerini izlerler.
- Planlanan ve gerçekleşen performanslarını karşılaştırır ve gözden geçirirler.
- Sürekli iyileştirme ve gelişimin, işlerinin önemli bir parçası olduğunu bilirler.
- Bireysel performansları ile örgüt amaçlarını ilişkilendirirler.
- Sonuçların ve yeterliklerin birlikte önemli olduğunu bilirler. Ne yapılacağına odaklandıkları kadar nasıl yapacaklarına ilişkin beceri geliştirirler.
- Performans değerlendirme görüşmelerini yöneticileriyle birlikte yönlendirirler.

Böylece, çalışanlar örgütün işleyişinde nerede olduklarını daha iyi görürler ve performansları hakkında aldıkları geri bildirimler sayesinde buldukları yeri daha iyi

değerlendirerek hem bireysel hem de örgütsel amaçlarını bir kez daha gözden geçirerek değerlendirmeden gelişime doğru ilerlerler.

1.1.4. Performans Yönetiminin Yararları

Performans yönetim sisteminin çalışana, yöneticiye ve örgüte bazı yararları vardır. Çırak (2004) ve Bayar (2002)'a göre ise performans yönetim sisteminin yararları şunlardır:

1.1.4.1. Çalışana Yararları

Çalışan, üstlerinin kendi performansı hakkındaki düşüncelerini bilir ve “fark edilme, tanınma” gereksinimini karşılar. Çalışan, performans konusunda sorumluluk alma yönünde teşvik edilir. Çalışanın, performansı hakkında geri bildirim almasına ve üstleri ile iki yönlü iletişim kurmasına olanak tanır. Çalışan, kendisinden tam olarak ne beklenildiğini bilir. Çalışan, verilen hedeflere ulaşmak için neler yapması gerektiğini bilir. Çalışan, yöneticisi ile şimdiki durumunu, gelecekteki gelişimini ve eğitim ihtiyaçlarının ne olduğunu tartışır. Çalışan, kendi gelişim düzeyini belirler.

1.1.4.2. Yöneticiye Yararları

Astları ile ilişkilerini ve iletişimini güçlendirir. Ödüllendirilecek ve teşvik edilecek yüksek performanslı çalışanları tespit etmesini sağlar. Yönlendirme yapılacak düşük performanslı çalışanları tespit etmesini sağlar. Çalışandan ne beklenildiğini açıkça ifade eder. Çalışanın performansı ile ilgili daha yapıcı geri bildirim verebilir. Çalışanın yeteneklerini en iyi biçimde kullanması yönünde rehberlik yapar. Kişisel gelişim ve eğitim gereksinimlerini planlar. Karşılıklı güven ve saygıya dayalı yakın iş ilişkileri kurar. Yöneticinin kendi performansını değerlendirmesine yardımcı olur.

1.1.4.3. Örgüte Yararları

Örgütsel hedef ve amaçların çalışanlara duyurulmasını sağlar. Örgüt ve takım hedeflerinin kişisel hedeflere uyumunu sağlar. Bireysel katkıların ayırt edilmesini sağlar. Örgütte güçlü ve sağlıklı ilişkilerin kurulmasına yardımcı olur. Terfi, nakil, ödül, ücret artışı vb insan kaynakları alanlarındaki diğer kararlar için bir alt yapı

oluşturur. Örgüt genelinde eğitim ve gelişim gereksinmelerinin tespit edilmesini sağlar.

Tanımlanmış gereksinimleri karşılamak için etkin gelişim ve eğitim programları düzenlenmesini sağlar. Kariyer planlamasına olanak verir. Yönetim bilgi sistemine kaynak teşkil eder. Örgütün verimliliğini artırır. Örgütün etkililiğini artırır.

Performans yönetim sisteminin yararları başlığını toparlayacak olursak; çalışanlara işlerinin var olan durumları ve gelecekleri açısından daha fazla sorumluluk vermekte, yöneticilerinin kendilerini daha çok fark etmeleri için iş yerindeki sorumluluklarına da iyi sahip çıktıkları gözlenmekte ve eksik olan yönlerinin farkına vararak kendilerini geliştirmeleri gereken hususlar açısından çalışanları bir gelişim planının içine dâhil etmektedir. Yöneticiler ise; çalışanları arasındaki performans farkını görerek başarılı olanları ödüllendirmede daha adaletli davranışlar sergiler, performansı düşük olanlar için geri bildirimler ile onlara daha etkili bir rehberlik geliştirir ve çalışanlar ile arasında kurduğu olumlu ve açık iletişim sayesinde örgütün performansı için kendisi hakkında da daha iyi bir değerlendirmeye ulaşır. Son olarak örgüt açısından faydaları ise; örgütün etkililiği ve verimi açısından hedeflerine ulaşmada kolaylık sağlayarak, eğitim ve gelişim gereksinimlerini ortaya koyar ve çalışanlar için kariyer planlarının oluşturulmasını sağlar.

Mükemmelliği arayış sürecinde etkili, her kesim tarafından kabul edilen ve destek verilen bir performans yönetim sisteminin kurulması ve işletilmesi çok önemlidir. Performans yönetim sisteminin amacı; sadece geçmişte gösterilen performansın seviyesini ortaya çıkarmak değil (Lepsinger ve Lucia, 1997), kişi ve kurumların geleceğe yönelik potansiyel performanslarını da belirlemek, uygun motivasyon ve yönlendirmelerle gelecekteki performanslarını proaktif bir yaklaşımla yükseltmek olmalıdır.

Günümüzün modern anlamdaki performans yönetimi sistemi, organizasyonun her kademesinden geri besleme almayı öngörmektedir. Bu temel yaklaşım 360 derece geri beslemeyi bir teknik olarak ön plana çıkarmıştır (London ve Beatty, 1993).

Performans yönetim sisteminin hedefi, bir taraftan kurumun vizyonu doğrultusunda hedeflerini belirlemesi ve bu hedeflerin çalışanların katkılarıyla gerçekleşmesinin

sağlanmasıyken, diğer taraftan da hedeflere ulaşırken çalışanların katılımlarının adil, sistemli ve ölçülebilir bir yöntemle değerlendirilmesi ve motive edici bir çalışma ortamı oluşturarak şahsi gelişimin desteklenmesidir.

Performans yönetim sistemi, yöneticiler ile çalışanlar arasındaki ve şirket içerisinde bir işi yapan ile o işin sonucundan etkilenenler arasındaki iki yönlü iletişimi arttırarak şahsi gelişimi hızlandırır.

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 stratejik bir kontrol sürecini içerir. Bu süreç, uzun vadeli amaçların ve stratejilerin başarılı bir şekilde uygulanması için gerekli davranışların neler olduğunu belirleyecek ve insanları bunların elde edilmesine doğru yönlendirmeyi sağlayacak bir performans yönetimini gerektirir (Mullins,1995).

Performans iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının yapılabilmesi için uygun ortamın hazırlanması esastır. Bunu sağlayacak şekilde yönetim anlayışının ve örgüt yapısının değiştirilmesi ve bu değişikliklerin örgüt üyelerinin tümü tarafından kavranması ve benimsenmesi gerekir. Bu nedenle performans yönetimi sistemi destekleyici bir örgüt kültürünün yaratılmasını gerektirir (Dessler,1997).

1.1.5. Performansın Planlanması

Etkili bir performans yönetiminin temellerinin atılmasında personelden neyin beklenmesi gerektiğinin belirlenmesi esastır. Bu nedenle performans yönetim sürecinin başlangıç ve en temel aşaması performansın planlanmasıdır. Planlama, örgütün ve personelin performansının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için ne yapılması gerektiğinin, nasıl yapılacağına, ne zaman ve nasıl harekete geçileceğinin, sorumlulukların kimler tarafından üstlenileceğinin ve kaynakların nasıl tahsis edileceğinin belirlenmesi sürecidir (Williams,1998).

Performans planlaması önemli yararlar sağlar. Öncelikle örgütün misyonu, vizyonu, stratejik amaçları, hedefleri ve stratejileri belirlenir ve tüm personele iletilir. Böylece örgütün tüm bölümlerinin ve tüm personelinin aynı yönde, işbirliği ve koordinasyon içinde çalışmaları mümkün olur. Ayrıca personelden ne beklediği açıkça tanımlanır, bu beklentilerin örgütsel amaçlara yapacağı katkıyı anlamaları ve kabul etmeleri sağlanır.

1.1.6. Performans Düzeyinin Belirlenmesi: Performansın Ölçülmesi

Performans yönetiminin başarıya ulaşması, planlama aşamasında öngörülen faaliyetlerin planlara uygun bir şekilde yapılmasıyla mümkün olur. Planlar, örgütte görev yapan tüm personelin planlanan çalışmaları ve çevreyle etkileşimleri yoluyla gerçekleşir. Bu aşamada yöneticilerin görevi, personelin hedefleri gerçekleştirmelerini sağlayacak biçimde çevreyi düzenlemektir. Uygulama süreci yönetim kontrolü ile birlikte ücretlendirme, motive etme, liderlik yapma, yol gösterme, akıl verme, pozitif güçlendirme gibi önemli yönetsel faaliyetlerin tümünü kapsar. Bütün bunlar yapıldıktan sonra faaliyetlerin başarılı olup olmadığını, başarılı olunmuş ise, ne derecede ve hangi personelin katkılarıyla başarılı olduğunun bilinmesi gerekir. Bu aşamada performans düzeyinin belirlenmesi, bir başka deyişle performansın ölçülmesi gerekir.

Performans değerlendirilme zamanının seçiminde dikkat edilmesi gereken belki de en önemli kural ne çok sık ne de çok seyrek olarak yapılmasıdır. Çok yakın periyotlara sıkıştırılmış değerlendirmeler zaman alıcı olduğu gibi değer yargılarında önemli değişiklikler getirmez ve öğretmen üzerinde baskı etkisi yaratabilir (Sabuncuoğlu, 2000).

Türkiye’de öğretmen değerlendirmesinde ise iki farklı ölçüt kullanılmaktadır. Bunlar; teftiş raporu ve gizli sicil raporudur. Öğretmenler 657 sayılı Devlet Memuru Kanunu’nun kapsamına giren devlet memuru olduklarından gizli sicil raporu ile değerlendirmeye tabidirler. Tüm memurların sicil amirleri, memurların meslekî yeterliliğinin belirlenmesini sağlayan soruları not ile kişilik ile ilgili konuları mütalaa şeklinde değerlendirerek sicil raporlarını doldurur. İlköğretim okulu öğretmenlerinin birinci sicil amiri okul müdürü, ikincisi ise ilköğretim müfettişi, üçüncüsü de merkez

ilçede il milli eğitim müdür yardımcısı, diğer ilçelerde ilçe milli eğitim müdürüdür. Birinci ve ikinci sicil amirlerinin verdikleri not arasında 10 ya da daha fazla fark olması hâlinde üçüncü sicil amirinin değerlendirmesi esas alınır. Değerlendirme 100 üzerinden yapılır, 59 puan ve altında not alanlar olumsuz sicil almış sayılır. Ortalaması 60-75 arası orta, 76-89 arası iyi, 90-100 çok iyi derecede başarılı sayılırlar (Akşit, 2006: 96).

Türkiye’de öğretmen değerlendirmenin ikinci boyutunu müfettiş raporu ile denetim oluşturmaktadır. Müfettiş raporları ile olan teftişin de birçok sorunları bulunmaktadır. Bu teftişte değerlendirme sistemi, değer biçmeye, sonuç görmeye yöneliktir. Yetiştirmeye, geliştirmeye yönelik değildir. Bundan dolayı değerlendirme sisteminde gizlilik ve ani baskın değerlendirmeler esastır. Bu da değerlendirilene ve kuruma hiç bir olumlu katkısı olmayan sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Millî Eğitim sisteminde öğretmen olarak çalışanların mevzuatta, yapacakları işler, yeterlilikleri ve sorumlulukları açık değildir. Değerlendirmeye gelen müfettişlerin değerlendirme kriterleri de açık değildir. Öğretmenler müfettişin kendisinden neler isteyeceğini hangi metotla değerlendireceğini bilmemektedir. Dolayısıyla öğretmenler sınıf ortamında ve sınıf dışında neleri yapmaları ve/veya yapmamaları konusunda açık bilgi sahibi olmadıklarından kendilerinden beklenenleri yerine getirememektedirler. Bu nedenle teftiş gören öğretmen, müfettişlerin değerlendirmelerinde olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedir (Karip, Eroğlu ve Erden, 2002).

1.1.7. Performans Yetersizliklerinin Belirlenmesi ve Eksikliklerin Giderilmesi

Bu bölümde yöneticiler personelin beklentileri aştığı, beklentileri karşıladığı ya da karşılayamadığı alanları belirlemek için bir değerlendirme yaparlar. Doğru ve objektif bir değerlendirme yaparak personelin davranışlarında değişiklik yaratabilmek için yöneticilerin personelin performansını etkileyebilecek tüm faktörleri dikkate almaları gerekir. Personelin performansının istenen düzeyde gerçekleşmemesinin nedenleri yetenek ve iş bilgisi yetersizliği olabilir. Ayrıca personelde motivasyon eksikliği bulunabilir. İşin yapısıyla, iş programıyla ya da örgüt iklimiyle ilgili problemler personelin düşük performans göstermesine neden olabilir. Performans yetersizliklerinin başka nedenleri de personelin olumsuz tutumu, personelin

değerleriyle örgütün değerlerinin uyuşmaması, iş tatminsizliği, stres ve kişisel problemler olabilir.

Personelin beklenen düzeyde performans göstermemiş olması durumunda öncelikle yaptığı iş için uygun bilgi ve beceriye sahip olup olmadığı araştırılmalı; değilse, gerekli eğitim verilmelidir. Personelin performans yetersizliği işine uyum sağlayamamasından kaynaklanabilir. Bu durumda yapılacak iki şeyden biri, yeteneklerine uygun başka bir işe görevlendirmektir. İkincisi ise, işi personelin ihtiyaçları doğrultusunda genişletme, zenginleştirme, özerkliği artırma, ekip oluşturma, çalışma saatlerini düzenleme gibi tekniklerle yeniden tasarlamaktır. Ayrıca personelin kişisel problemlerinin çözümüne yardım etmek için danışmanlık yapılmalı ve gerekirse profesyonellerden destek alınmalıdır. Bütün bunlardan sonuç alınmadığı takdirde disiplin prosedürü işletilmelidir (De Cenzo, 1995:251).

1.1.7.1. Personele Performansı Hakkında Geribildirim Verilmesi

Planlama yapılarak görüşmenin zamanı, süresi, nerede yapılacağı, personele hangi bilgilerin verileceği, görüşmenin hangi yaklaşımla sürdürüleceği, personelin hangi konularda görüşlerinin ve önerilerinin alınacağı önceden belirlenmelidir. Ayrıca görüşme öncesi yöneticinin personelin performansının iyileştirilebilmesi ya da daha da geliştirilebilmesi için neler yapılacağı ve performansı mükemmel olanların nasıl ödüllendirileceği konusunda bir öngörüşü olmalıdır (Dessler, 1997: 368).

Yöneticinin yapacağı geribildirim sayesinde çalışanlar neyi, nerede yanlış veya doğru yaptıkları hakkında bilgiler edinirler ki böylece yönetici çalışanların gelişimleri için rehberlik yapmış olur. Bu rehberlikle çalışanlar kendilerini daha iyi değerlendirerek eksik yönlerini tamamlamak için katılacakları eğitimlere, seminerlere, konferanslara, kişisel ve mesleki gelişim kurslara yönlendirilirler.

1.1.8. Okullarda Öğretmen Performansının Yönetim Süreci Uygulamaları

Milli Eğitim örgüt sistemi, kamu yönetim sisteminin bir parçası olarak performans yönetimi açısından süreçler yerine sadece işgören üzerine odaklanan ve ağırlığın 'değerlendirme' kavramı yerine 'denetleme' kavramı' üzerinde odaklandığı bir bürokratik yapıya sahiptir.

Alan yazın tarandığında, performansın yönetim sürecinde, öğretmen performansının yönetilmesinde gereken uygulamaları; performans hedef ve kriterini belirleme, performans izleme, performans geliştirme, performans değerlendirme, performans değerlendirme sonuçlarını kullanma ve performans yönetimi yapı ve kayıtları boyutları olarak gruplandırmak mümkündür (Bozkurt Bostancı, 2004:31). Aşağıda bu boyutlar açıklanmaktadır.

1.1.8.1. Hedef ve Kriter Belirleme

Hedef belirleme süreci, kurumdaki tüm birim ve çalışanların organizasyonun hedeflerini bilmesi ve anlamasının yanı sıra, birim, ekip ve kişisel performansı da aynı yönde harekete geçirmeyi amaçlar; ekiplerin ve kişilerin kurum hedeflerini bilmesini, dolayısıyla kendi hedefleri ile kurum hedefleri arasında bağlantıyı anlamasına ve kurumun yönü ile bütünleşmiş performans göstermesini sağlar Bozkurt Bostancı, 2004:38.

İlköğretim örgütlerinde çalışan işgörenlerin performansları genelde 1965 tarihli 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile özelde ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve yönetmelikler tarafından gerçekleştirilmektedir. İlköğretim örgütlerinde yer alan işgörelere ilişkin düzenlemeler Türk kamu yönetim sisteminin temel ilkesi olan “birleşik personel rejimi” üzerine kurulmuş olduğundan, ilköğretim işgörenlerinin performans hedefleri ölçülebilir bir belirginlikten uzaktır (Boyacı, 2003; 60).

İlköğretim örgütlerinde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenler için performans planlarına temel oluşturacak iş-görev tanımları, performans hedeflerinin belirginliği ve ölçülmesi konusunda yasal bir belirginlik taşımamaktadır. İlköğretim örgütlerinde görev yapan öğretmenler, bunun yerine genel hatlarıyla belirlenmiş yasal tanımlara bağlı olarak performans gösterirler. 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde öğretmenlik mesleğinin tanımı yapılır. Maddede, öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak gerçekleştirmekle yükümlü oldukları yazılıdır. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır (Karip ve diğ., 2002'den aktaran Boyalı, 2003:14).

Hedefler spesifik, motive edici, ölçümlenebilir, gerektiğinde değiştirilebilir, gerçekleştirme süresi belirlenmiş olmalıdır (Uyargil, 1996:89-90). Hedeflerin açıkça belirtilmesi onlara ulaşmadaki yolu kısaltacaktır ve sonucunda hem çalışanlar hem de örgüt kısa ve etkili bir yol ile başarıya ulaşacaktır. Bu yolda ilerleyebilmek için öncelikle performans kriterlerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Performans kriterleri ise, isin başarısının nasıl ölçüleceğini gösteren adımlardır. Performans kriterleri oluşturulurken bu kriterlerin rasyonel, elle tutulabilir ve büyük ölçüde matematiksel hedeflere cevap verebilecek şekilde olmasına özen gösterilmelidir. Performans kriterleri tespit edilirken isin her açıdan ele alınmasına ve is sonucunda oluşan katma değere kişinin etkisini ölçecek şekilde oluşturulmasına dikkat edilir. Performans kriterlerine karşılık gelen hedefler performans değerlendirme dönemi basında yönetici ve işgörenin bir araya geldikleri ortamlarda tartışılarak karar verilir. Bu aşamada yöneticinin, is sonucu talepleri ve işgörenin görüşleri önem kazanır (Cansever, 2000:49)

1.1.8.2. Performans İzleme

Bu aşamada amaçlara ilişkin performans davranışları izlenir. Amaçlanan performans davranışları ödüllendirilerek güçlendirilir. Uygun olmayanlar yeniden düzenlenir (Boyacı, 2003:25).

Planlama aşamasında öngörülenlerin hayata geçirildiği, yapılan işin gerçeğe uygunluğunun görüldüğü, dönem basında belirlenen hedeflerin ne kadarının gerçekleştiğinin ara dönemlerde ve yıl boyunca izlendiği, izleme döneminin ortasında hedeflere ulaşıp ulaşılamayacağı konusunda iş görenlere geri bildirim verildiği, alınan geri bildirimle iş görenin başarılı başarısız yönlerini ortaya koyma amaçlıdır (Bozkurt Bostancı, 2004; Çalık, 2002).

İzleme sayesinde, işgörenin performans hedeflerine ulaşmada kendini ayarlaması da kolay olmaktadır. Çünkü izleme sistemi, işgörene geribildirim verme amaçlıdır (Armstrong,1996; Fisher, 1998'den aktaran Bozkurt Bostancı, 2004:36).

Geri bildirim işgörenlerin, hangi beklentilerinin ne ölçüde karşılandığını anlamaları için onlara yardımcı olmaktadır. İşgörenlerin başarıya ulaşmasını sağlayan desteği, kaynağı ve ipuçlarını vermek yöneticinin görevidir (Çalık, 2002).

Müfettişler sınıf gözlemi ve ders planları vb. üzerindeki incelemeleri sonrasında öğretmene değerlendirme sonucu hakkında bilgi vermektedirler. Ancak bu bilgilendirme içeriği itibariyle öğretmene, olumlu ve olumsuz yönleri hakkında, mesleki gelişimini sağlayacak ölçüde detaylı bilgi verecek nitelikte olmamaktadır. Denetimin doğası gereği, müfettiş ile öğretmen arasında oluşan hiyerarşi de tarafların rahat şekilde geribildirim vermelerine engel olmaktadır. Ancak müfettiş sayısının yetersizliği ile uygulamadaki diğer zorluklar müfettişlerin çok önemli olan gözlem ve incelemeleri sonucunda oluşan değerli bilgilerin geribildirimlerle öğretmene aktarılmasına engel olmakta ve rehberlik etme sorumluluklarını tam olarak yerine getirememektedirler. Gizli sicil raporları ve müfettiş denetim raporlarının sonuçları öğretmenlerle paylaşılmadığından değerlendirmenin ileriye dönük geliştirme, iyileştirme işlevini gerçekleştirecek geribildirim yokluğundan bahsetmek mümkündür (Özer, 2010).

1.1.8.3. Performans Geliştirme

Çalışanların hedeflerinin belirlendiği, yetkilerinin belli olduğu, iş planı ile belirlenen hedeflere ulaştıracak yöntemlerin belirlendiği, hedefleri yakalayabilmek için ön eğitimden geçirildiği, performansı ile ilgili geri bildirimlerin verildiği ve başarılarından dolayı takdir edildiği işgöreni destekleyici bir çalışma ortamına ihtiyaç vardır (Whitmore, 2002).

Yöneticilerin, çalışanların performansının artırılması ve geliştirilmesi için onlara rehberlik veya danışmanlık yapmaları gerekmektedir. Bir işgörene rehberlik mi veya danışmanlık mı ya da ikisinin de mi yapılacağı yönetici tarafından belirlenir (Whitmore, 2002).

Mwit'ya (2000) göre işgören performansını geliştirmek için örgüt tarafından yapılması gerekenler şunlardır (Bozkurt Bostancı, 2004:41):

- Bireysel ve örgütsel amaçların açıkça tanımlanması.

- Ortak planlama.
- Örgüt stratejisi ile is amaçları arasında bağ kurulması.
- İşgören eğitimi ve gelişim ihtiyaçlarını tanıma.
- Performans kriterlerine göre işgören performansını değerlendirme ve değerlendirme sonuçlarını kullanma.
- Performans anlaşmaları yapma.
- Kazanılan bilginin performans davranış değişikliğinde kullanılmasını sağlama.
- İç ve dış iletişim ağının kurulması

Performans yönetiminde işgören gelişimi ve performans artışı için seçilen akıl hocaları, koçlar, takım liderleri ve yöneticiler yüksek iletişim becerilerine sahip, duygu ve düşüncelerini açıklıkla ifade edebilen, alçak gönüllü, esnek, uyumlu, zeki, çalışanlarına ve takım üyelerine saygılı, açık ve dürüst, kendisini işine, örgütüne ve çalışanlarına adayan, duruma göre sonuca ve sürece odaklanmayı bilen, olumlu ilişkilerin gücünü kullanan, cezalardan çok olumlu pekiştirme ile izleyicilerini etkileyen, duygusal olarak dengeli, kendisini ve karşısındakini iyi tanıyan ve yöneten liderlerdir (Baltaş, 2006; Peker, 2000).

Her okulun gerçekleştirmesi gereken amaçları ve bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik kullandığı yöntem, teknik ve stratejileri vardır. Okulda lider yöneticiler bu amaçları kendi personeline açıklaması ve nasıl gerçekleştirileceği konusunda personele yardımcı olması, personelin ilgi ve beklentilerinden yararlanabilmesi ve onların ilgi ve amaçları ile okulun amaçlarını bütünleştirebilmesi, personelin ihtiyaçlarını ortaya çıkartabilmesi, onları motive edebilmesi ve personelle birlikte “biz” duygusunu oluşturabilmesi gerekir. Okul yöneticilerinin gelişimin ve değişimin bu kadar çok hızlı olduğu bir dönemde işgörenlerin performansını artırıcı bu faaliyetleri yapabilmesi için dönüştürücü, uyum sağlayıcı, otantik, vizyoner, kültürel ve öğretimsel liderlik gibi diğer liderlik davranışlarını göstermeleri gerekir (Altun Akbaba, 2001).

1.1.8.4. Performans Değerlendirme

Barutçugil (2002)'e göre, performans değerlendirmesi, bireyin görevindeki başarısını, işteki tutum ve davranışlarını, ahlak durumunu ve özelliklerini bütünleyen çalışanın örgütün başarısına olan katkılarını değerlendiren planlı bir araçtır.

Pakdil (2001), performans değerlendirmesini sistematik süreçte, dinamik bir yapı içinde, işgörenden beklenen (hedeflenen) performans düzeyini belirlemek, işgörenin hedeflenen düzeye ulaşma derecesini tespit etmek, bir fark varsa bu farkı en etkili ve en kısa sürede kapatacak faaliyetleri planlamak ve gerçekleştirmek olarak tanımlar.

Performans değerlendirme her şeyden önce gelişmeyi özendirir, sorumluluk duygusunu geliştirir ve motivasyonu artırır. Ayrıca performans değerlendirme sayesinde okulda planlama, hizmet içi eğitim gibi çalışmaların yapılabilmesi için bir zemin oluşturur (Erdoğan, 2000:122).

Williams (1998)'a göre performans yönetiminin performans değerlendirme sürecinde, işgören ile yönetici arasında daha önce belirlenmiş performans hedefleri doğrultusunda toplantılar yapılır, işgören performansı gözden geçirilir, düşük veya yüksek işgören performansı irdelenir, değerlendirilir. İşgörenin performans düzeyine bağlı olarak kariyer planlaması gerekiyorsa, yeniden gözden geçirilir. Gerçekleşen performans düzeyine göre yeni bir performans planlaması ve performans hedefleri oluşturulur (Akt. Boyacı, 2003:26).

Öğretmen performans değerlendirmesinin diğer mesleklere göre farklı olmasının önemli bir nedeni de öğretmenlikte geriye dönüşün çok zor olmasıdır. Bir dışının yeterliliği ya da niteliği onun devamlı müşterilerinin sayısı ile onaylanır. Öğretmenlerin ise böyle bir şansları yoktur. Onlar her yıl değişen sayıda yeni öğrencilerle karşılaşırlar. Öğrencilerin başarılarındaki katkılarını tespit etmek oldukça zordur. Öğretmenler öğrencilerini daha sonraki yıllarda izleyemedikleri için, kendilerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini de bilememektedir. Bu durum öğretmenler üzerinde motivasyon eksikliği yaratmaktadır. İşte performans değerlendirmenin bir amacı da öğretmenlere performansları hakkında daha sağlıklı dönütler sağlayarak bu motivasyon eksikliğini gidermektir (Akşit, 2006:86).

Mikro öğretim, aday öğretmen yetiştirmede kullanılan deneysel bir öğretim tekniğidir. İlk olarak 1960'lı yıllarda Amerika'da yabancı dil öğretmeni yetiştirmede kullanılmıştır. Mikro öğretim, normal öğrenme ve öğretim süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirmeyi amaçlayan bir laboratuvar yöntemidir. Mikro öğretim, teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi vurgulayabilme potansiyeline sahip oluşu nedeniyle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yer edinmiştir. Öğretmen adayı için amaç, bir konuyu öğretmekten çok, bir tekniği uygulamaktır (Gürses ve diğ., 2005:3).

Mikro-öğretim tekniği yardımıyla öğretmenin normal sınıflarda gösterdiği bütün becerileri, birimlere ayrılarak ve basitleştirilerek öğrenilebilir. Öğretmen adayı teorik olarak öğrendiği bir öğretim becerisini ya da metodu kullanarak 10 ile 15 kişilik öğrenci gruplarına 5 ile 10 dakika ile sınırlanmış bir zamanda ders anlatır. Video kamera ya da kasetçalara kaydedilen ders önce öğretmen adayı tarafından izlenerek değerlendirilir sonra da öğretim üyesi ve öğrencilerin oluşturduğu bir grup tarafından izlenerek öğretmen adayına gerekli dönütler verilir. Dersin video kameraya alınması öğretmen adayına kendi dersini değerlendirme şansı vererek zayıf ve güçlü yanlarını görmesini sağlar (Çakır, 2000:63).

Öğretimsel denetim, amacı öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak olan sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemler" bütünüdür. Bu tür bir denetim yakından kontrol, mesleki yardım ve süreklilik gerektirir. Ülkemizde denetmenlerin bu şekilde bir denetim ve değerlendirme yapmaları uygulamada kolay olmadığı gibi, kuramsal olarak da olanaklı değildir. O nedenle, yönetim sürecinin bir parçası olarak okul müdürlerine, diğer birçok görev ve sorumlulukları arasında okulda yapılan çalışmalarını sürekli izlemek ve değerlendirmek görevi verilmiştir (Taymaz, 2003: 61)

Özellikle sınıf içi etkinliklerin gözlemlenmesi ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi etkili bir denetim için zorunluluk olarak görülmekte ve öğretimsel denetime önem verilmektedir (Hoy and Forsyth, 2004).

Sınıf içi denetim şekli olarak, klinik denetim, öğretimin ve öğretmenin geliştirilmesi amacıyla, öğretmenlerle yüz-yüze ilişki içinde ve yol gösterici tarzda bir denetime hitap etmektedir.

Klinik kelimesi, sınıf gözlemlerinde oluşan vurguya, sınıf içi olayların analizine ve öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi davranışlarına dikkat çekmek üzere özellikle seçilmiş, sınıftaki denetimin belli başlı işlemsel ve deneysel yönlerini anlamlandırmak için ortaya konulmuştur. Klinik denetimin temel amacı, kendi performansını çözümleyebilen, diğerleriyle yardımlaşmaya açık ve hatta kendi kendini yönetebilen, sorumluluklarının bilincinde olan öğretmeni yetiştirmektir. Klinik denetim sisteminin uygulanmasında okul müdürünün kolaylaştırıcı bir rolü vardır. Öğretmenlerini bu tür bir denetimin önemine inandırır ve öğretmenleri için işbirlikçi bir öğrenme ortamı yaratır. Her okulun vizyonunda bulunan ortak nokta, etkili bir öğretim yapmaktır. Bunun uygun bir temelde gerçekleşmesini sağlamak için sınıf içine girecek denetmenler motivasyonu kırıcı ve problem çıkarıcı olmayan bir tarzda öğretmenlerle birlikte çalışırlar. Bunu sağlayacak olan ise en başta okul müdürüdür (Yeşilbağ, 2008).

Klinik denetimin sadece denetçiler tarafından değil, fakat aynı zamanda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve sınıf içi performanslarını artırmak için, özellikle, son yıllarda deneyimli ve öğretim alanında kendini kanıtlamış etkili öğretmenlerin diğer öğretmenlere yardımı şeklinde kendini gösteren öğretmenin hizmet içi eğitimi alanındaki sınıf gözlemlerinde de başarılı bir şekilde kullanılabilmesine dikkat çekilmektedir (Glickman, 1990:287).

Eisner'e (1982) göre Sanatsal denetim yaklaşımı, öğretmen ve öğrencilerin yaptıklarının anlamlı özelliğine, belirgin davranışlarındaki ince mesajlara bakar. Öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını basitçe anlatmaz, onların tecrübelerini anlamaya çalışır. Sanatsal denetim yaklaşımındaki olgu, durumun içinde olan diğer insanlara da ne anlam ifade ettiği ve bu durum içindeki davranışların öyle bir anlamı nasıl oluşturduğu ya da taşıdığıdır (Eisner, 1982:62).

Eisner'e (1982) göre sanatsal denetim yaklaşımının en önemli özellik ve nitelikleri aşağıdaki gibidir (Eisner, 1982:66):

Sanatsal denetim yaklaşımı:

- "... olayların sadece kelime anlamına ya da oluşumuna değil onların açıklayıcı ve sessiz kalmış özelliklerine dikkat etmeyi gerektirir.

- “... yüksek düzeyde eğitimsel uzmanlık, önemli ama aynı zamanda ince şeyleri görebilme yeteneğidir.
- “...öğrencilerin eğitimsel gelişimlerine yaptıkları eşsiz katkılarını takdir etmekle beraber öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ortak olan katkılarını takdir etmektir.
- “...olayların önemini ve sınıf yaşamı sürecine verilen dikkati geçici bir bağlama koyabilmek için bu sürecin uzatılmış periyotlarla gözlenmesini gerektirir.
- “...denetmenle gözlenen arasında diyalog ve güven oluşturulması için rapor bu ikisi arasında düzenlenmelidir.
- “...gözlenenlerin açıklayıcı özelliklerini duyurmak için dilin potansiyelini kullanabilme yeteneğidir.
- “...olayların anlamlarını onları tecrübe edenlere ve eğitimsel önemini takdir edebileceklere yorumlama yeteneğidir.
- “...eğitimsel durumun algılanmasında ve anlamının oluşturulmasında denetmenin güçlü yönleriyle, hassasiyetleriyle ve tecrübesiyle en önemli “araç” olduğu gerçeğini kabul etmektir.”

Öğretmenin mesleki yönünü geliştirmeyi hedefleyen bu modelde değerlendirmeden önce, öğretmene sürekli geri bildirim sağlayarak öğretmenin güçlü ve yetersiz yönlerini ortaya çıkarmaya, mesleki gelişimi için öğretmeni yönetmeye ve öğretmen-yönetici bütünleşmesini sağlamaya çalışır. Formatif değerlendirme süreci; öğretmene gelişim planı hazırlanması, öğretmene meslektaşlarından mentor seçilmesi, öğretmenin gelişim planında yer alan çeşitli okul içi ve okul dışı eğitim etkinliklerine ve destek birimlerine katılmasının sağlanması, değerlendirilmede kullanılmak üzere öğretmenin mesleki gelişiminin belgelendirilmesi ve öğretmenin değerlendirilmesi bölümlerinden oluşmaktadır (Bozkurt Bostancı, 2004: 69).

Öğretmenin mesleki yönden gelişiminden çok, yetersizliklerini ortaya çıkarmayı ve bunun için savunulabilir kanıtlar bulmayı amaçlar. Summatif değerlendirme

modelinde, değerlendirici öğretmenle ilk defa değerlendirme öncesinde karşı karşıya gelmektedir. Değerlendirme, öğretmenin isteklerinin dinlenmesi ve öğretmenin kendi kendini değerlendirmesinin istenmesi için yapılan değerlendirme öncesi görüşme, öğretmenin iki kez formal olarak gözlenmesi, gözlem sonrası görüşme yapılması, öğretmenin tuttuğu kayıtların incelenmesi ve öğretmen performansının değerlendirilmesi şeklinde yapılmaktadır (Bozkurt Bostancı, 2004: 69).

1.1.8.5. Performans Değerlendirme Sonuçlarını Kullanma

Performans değerlendirme sonuçları genel olarak personel planlama, ücret-maaş yönetimi, işęörenlerin eğitim/geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi, işten ayırma kararları, iş genişletme, iş zenginleştirme gibi birçok alanda kullanılabilir.

Performans değerlendirme sonuçlarının kullanılabilceği bazı alanlar aşığıdaki gibi özetlenebilir.

Personel planlama boyutuna ilişkin olarak; Değerlendirme öncesi iş analizleri ve görev tanımlarının oluşturulması, hedef ve yetkinliklerin belirlenmesi ve değerlendirme sonrası görev ve sorumlulukların yeniden gözden geçirilmesi insan kaynağı planlaması çalışmalarına ışık tutacaktır (Helvacı, 2002: 1-2).

Ücret- maaş yönetiminde, çalışanların ücretleri belirlenirken kurum dışı etkenler olarak emek piyasasındaki arz ve talep dengesi, sektördeki ücret seviyesi dikkate alındığı gibi, kurum içinde de iş değerleme ve performans değerlendirme sonuçları etkileyici olmaktadır. Performans değerlendirme sonuçları doğrudan ya da terfiler yolu ile dolaylı olarak ücretlerin oluşturulmasında etkili olmaktadır (Uyargil, 1996).

Değerlendirmenin sonucu olarak kullanılan bir diğer boyut da kariyer yönetimi ve gelişim planlamasıdır. Çalışanın olumsuz davranışları yetersizlikleri yanında, olumlu davranışları ve yönleri de gelişim planının konusu olabilir. Başarılı çalışanlar içinde olumlu davranışlarının ve yönlerinin gelişimine yönelik bir planlama yapılmalıdır. Daha üst görevlere hazırlamak, motive etmek, kariyer gelişimine yardımcı olmak için stratejiler geliştirilebilir. Çalışan danışmanlığı, koçluk, eğitimler, disiplin uygulamaları, işe ve işleyişe dönük değişiklikler gelişim planlamasında kullanılabilcek kaynaklardandır (Uyargil, 1996).

Performansın tek bir dönem değerlendirilmesi ile işten çıkarma kararının verilmesi performans değerlendirmenin amacına aykırı olduğu gibi, ülkemizdeki yasal düzenlemeler de buna imkan vermemektedir. Olumsuz değerlendirme sonrası, çalışanın eksik yönlerinin tamamlanmasına ve performansının izlenmesine devam edilmelidir (Uyargil, 1996).

1.1.8.6. Performans Yönetimi Yapı ve Kayıtları Boyutu

Performans yönetimi yapı ve kayıtları boyutu, performans yönetiminin örgütte yapılanma aşamasına yöneliktir. Performans yönetiminin oluşturulması aşamasında öncelikle performans yönetiminin örgüte getireceği bütçe yapılmalıdır. Daha sonra yapılacak tüm etkinliklere ait dokümanlar yazılı ve hazır hale getirilmelidir (Nut, 2000'den aktaran Bozkurt Bostancı, 2004:76).

Okul yönetimi, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve kurumun performans değerlendirme kayıtlarını (memnuniyet anketlerini, performans değerlendirme formlarını, görüşme formlarını, değerlendirme sonuç raporlarını vb.) saklamalıdır. Bu kayıtlar öğretmenin, yöneticilerin ve kurumun gelişim sürecini gösterecektir. Ayrıca her okulun kurumsal performans değerlendirme sonuçları o yılın okul gelişim raporunda da yer almalıdır (Earged, 2006).

1.1.9. Öğretmen Performansını Artırmada Okul Yöneticisinin Rolü

Okulların işlevlerini tam olarak yerine getirip getirememesi, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin performansına bağlıdır (Altundepe, 1999). Öğretme sürecinde hedeflere hızla ulaşabilmek, öğretmene yardım ve rehberlik edebilmek için; öğretmenin performansı yakından izlenmelidir (Brown, 2005; Erdem, 2006 'dan aktaran Akşit, 2006:78).

Okul düzeyindeki değerlendirme, her şeyden önce “okul müdürü”nün yetki ve sorumluluğundadır. Okul müdürünün görev tanımı ve görev listesi 2508 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımları”nda da yer almaktadır. Bu metin, okul müdürünün görevini şu şekilde tanımlamaktadır (MEB, 2000 /a):

Müdür, okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir, uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunar. Astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürütmesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda iyileşmelerini sağlar. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Kendisine bağlı personelin sicil raporlarını doldurur. Amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor halinde sunar, astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmaları ile ilgili işlerin değerlendirmesini yapar.

Okul müdürlerinin belirgin görevlerine ilişkin yapılan bir sıralamada öğretmenleri denetlemek görevine ilk sırada yer verilmektedir.

Öğretmenlerin performans düzeylerinin artırılmasında, okul yöneticisinin performans yönetimi konusundaki yeterlilik düzeyi oldukça önemlidir. Okul yöneticisinin performans yönetimi konusundaki bilgi ve becerisi, kuram-uygulama arasındaki ilişkiyi kurabilme düzeyi, okuldaki etkili performans yönetiminin gerçekleşmesini sağlayabilir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonunu artırmalı, süreçleri iyileştirmeli, verileri toplamalı, ödül sistemini etkili olarak işe koşmalıdır. Bu stratejilerin 2 amacı vardır (Mitchel E., Peters, M, 2001).

- a) Öğretmenlerin yetersiz oldukları alanlarda yoğunlaşmalarını sağlamak.
- b) Becerisi yüksek, fakat bazı önemli alanlarda yetersiz öğretmenlerin yeterlilik düzeyini artırmaktır.

Öğretmenlerin motivasyonunu ve moral düzeyini artırmada anahtar faktör, okulda etkililiği sağlamaktır. Okul yöneticisi, öğretmenleri işbirliğine ve sınıflarında eğitimin kalitesini artırmaya yönlendirmelidir. Öğretim sorumluluğunu artırmak, iş kaybını azaltmak, nesnel standartlar geliştirmek ve grupları cesaretlendirmek, başarılı olmak için gereksinim duyulan temel alanlardır. Okul yöneticileri, okullarında üst birimlerle alt birimler arasında bir bağ oluşturmalıdır. Etkili yönetimde liderlik ve iletişim, okulda öğretmen kalitesinin ve etkililiğinin artmasına yardımcı olabilir (Sheridan, H., Rice, E.,1991).

Öğretimin etkililiğini artırmak, öğretim çabalarını birleştirmekle mümkündür. Okul yöneticisi, okulda öğretimin etkililiğini artırmak için sorulacak soru kritik bir öneme sahiptir. Okul yöneticileri personel arasında olumlu bir ilişki yaratmalıdır (Cemaloğlu, 2002). Okulda açık ve dürüst bir ilişkiler ağı oluşturulmalıdır. Öğretmen ve okul yöneticileri arasında güven olmalıdır. Öğretmen sorunlarını, ihtiyaçlarını dinlemelidir. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için, işbirliği oluşturmalıdır. Öğretmen performansını değerlendirmek için, veriler toplanmalıdır. Öğretim uygulamalarından dönüt sağlanmalıdır. Öğretimin kalitesini artırmak için, kalite göstergeleri göz önünde tutulmalıdır. Etkili öğretim üzerine workshoplar geliştirilmeli, öğretmen becerileri artırılmalıdır. Öğretimin felsefesi ve öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları değiştirilmelidir.

Sonuç olarak, okulda oluşturulacak güven ortamı hem öğretmen-yönetici hem de öğretmen-öğretmen arasındaki ilişkiyi pozitif yönde etkileyecektir. İlişkilerinde birbirine güvenen çalışanlar ihtiyaçlarını ve sorunlarını daha rahat bir dille ifade edebilecekler ve okulun geleceği için daha iyi işbirliği oluşturulacaktır. Öğretim uygulamalarının kalitesi göstergeler yardımıyla rasyonel bir şekilde ölçülecek ve yöneticilerin yapacağı rehberlik sayesinde öğretmene bir geribildirim verilecektir. Bu geribildirimler ile öğretmenlerin okula ve öğrencilerine yönelik tutumları olumlu yönde etkilenecek ve okulun geleceği için daha başarılı adımlar atılmış olacaktır.

Örgüt yaşamında bireylerin ve örgütlerin amaçlarının birlikte gerçekleştirilmesi yöneticiler için temel hedeflerden biridir. Örgütün amaçlarına ulaşırken, bireyleri de amaçlarına ulaştırması, bireylerin kendi amaçlarına ulaşırken örgütü de amaçlarına ulaştırması örgüt hayatının temel gereklerindedir. Bu bakımdan, örgütsel vatandaşlık davranışı bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmada dengeleyici bir unsurdur. Bir toplumun gelişmesi ve gelişen çağa ayak uydurması o toplumda yaşayan insanların sorumluluğunda ise, bir örgütün gelişmesi de o örgütte yaşayan insanların sorumluluğundadır. Örgütün rekabet avantajı elde etmesi, öğrenen bir kimliğe kavuşması, çevresine ayak uydurabilmesi bireylerinin sadakatine, çalışmasına, özverisine ve bağlılıklarına bağlıdır. Genel olarak ifade edildiğinde başarı iyi vatandaş olmak demektir. Örgütsel etkinlik açısından olumlu davranışları yapmak, olumsuz davranışlardan kaçınmak, örgütsel vatandaşlık davranışını etik inancı ile bağlantılı bir

olgu haline getirir (Bingöl, Naktiyok, İşcan, 2003:495) İyi vatandaşlar doğru olan davranışları gösterirler. Sonuç olarak, örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel yaşamda etik ilkelere dikkati artırıcı bir etkisi görülmektedir.

1.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Tanımı ve Türleri

Örgüt, bir gurup insanın, iş bölümü içinde, otorite ve sorumluluk hiyerarşisi altında; belirli ortak bir amacı veya hedefi gerçekleştirmek amacıyla oluşturdukları, akılcı, planlı ve eşgüdümlü bir yapılandırma (Oktay, 1996:257).

Örgütün amaçlarına ulaşırken, bireyleri de amaçlarına ulaştırması, bireylerin kendi amaçlarına ulaşırken örgütü de amaçlarına ulaştırması örgüt hayatının temel gereklerindedir. Bu bakımdan, örgütsel vatandaşlık davranışı bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmada dengeleyici bir unsurdur. Bir toplumun gelişmesi ve gelişen çağa ayak uydurması o toplumda yaşayan insanların sorumluluğunda ise, bir örgütün gelişmesi de o örgütte yaşayan insanların sorumluluğundadır. Örgütün rekabet avantajı elde etmesi, öğrenen bir kimliğe kavuşması, çevresine ayak uydurabilmesi bireylerinin sadakatine, çalışmasına, özverisine ve bağlılıklarına bağlıdır. Genel olarak ifade edildiğinde başarı iyi vatandaş olmak demektir. Örgütsel etkinlik açısından olumlu davranışları yapmak, olumsuz davranışlardan kaçınmak, örgütsel vatandaşlık davranışını etik inancı ile bağlantılı bir olgu haline getirir (Bingöl ve diğ., 2003:495).

Çalışanların sadece, biçimsel iş tanımlarında yer alan görevleri yerine getirmeleri örgütlerin ayakta kalabilmeleri için yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda örgütlerin başarıya ulaşmaları, çalışanların biçimsel rol tanımlarının üzerinde kalan ve gönüllük esasına dayanan davranışlar sergilemelerine bağlı olduğu söylenebilir. Söz konusu davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışı olarak alan yazında kavramlaştırılmış ve son yıllarda üzerinde en çok araştırma yapılan konulardan biri olmuştur. Katz'a göre; örgütlerin başarılı olabilmeleri için çalışanların üç hususa riayet etmeleri gerekmektedir (Theresa, 2002:1). Bunlardan ilki; çalışanların işlerine zamanında gelmeleri, ikincisi; çalışanların sözleşmelerinde belirtilen görevleri eksiksiz, zamanında ve istenildiği şekilde yapmaları, üçüncüsü ise; çalışanların örgüt lehine sözleşme dışı faaliyetler yapmaları ve bu konuda gönüllü olmaları. Bu davranış şekillerinden ilk ikisine, ödüllendirme yoluyla çalışanlar motive edilerek

ulaşılabilmektedir. Fakat rol dışı davranışın sergilenmesinde ödüllendirme etkili olamamaktadır. Üçüncü davranışın ortaya çıkabilmesi için, ödüllendirmeden farklı yöntemler uygulanması ve çalışanlara değer verildiği her fırsatta gösterilmesi gerekmektedir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı “biçimsel ödül sistemini dikkate almadan, bir bütün olarak organizasyonun fonksiyonlarını verimli biçimde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülük esasına dayalı birey davranışı” olarak tanımlanmıştır (Organ, 1988:4). Gönüllülük kavramı ile bu tür davranışların bireyin organizasyondaki rolünün veya biçimsel iş tanımının gerektirdiği davranışlar olmadığı anlatılmak istenmiştir (İşbaşı, 2000:359). İş arkadaşlarına ve meslektaşlarına yardımcı olma, işin ve süreçlerin geliştirilmesi için önerilerde bulunma, işe vaktinde gelmeye özen gösterme, çalışma zamanını etkili değerlendirme gibi davranışlar, örgütsel vatandaşlık kavramı ile ilişkilidir (Kaskel, 2000).

Örgütsel vatandaşlık davranış çalışmalarının çıkış noktası Dennis Organ’ın 1977 yılındaki “tatmin performansı sağlar” başlıklı ünlü teorisi ile başlamıştır. Teori temel alınarak; araştırmalarda örgütsel vatandaşlık davranışının örnekleri; yöneticiler ile iyi ilişkiler kurma, diğer çalışanlara yardım etme, üstlendiği görevlerden şikâyetçi olmama, bir görevi yapmak zorunda olmadığı halde üstlenme... vb olarak sınıflandırılmıştır (Akt. Ay, 2007).

Greenberg ve Baron (2000:372), örgütsel vatandaşlık kavramını bir çalışanın örgütün biçimsel yolla belirlediği zorunlulukların ötesine geçerek, istenenden daha fazlasını yapması olarak tanımlamışlardır.

Organ tarafından da "iyi asker davranışı " olarak tanımlanan ÖVD, görevi zamanında tamamlama, iş arkadaşlarına yardım etme, yeniliklere açık olma, gönüllü olma ve pro-sosyallik gibi sosyal anlamdaki davranışları gerçekleştirmenin yanı sıra, iş arkadaşlarıyla gereksiz yere tartışma, onları şikâyet etme ve onların yanlışını bulma gibi arzulanmayan davranışları gerçekleştirmekten kaçınmayı da içermektedir (Turnipseed, 2002:3). Askeri örgütlerde iyi bir asker (good soldier) ait olduğu birliğin iyiliği uğruna isini ustaca yapar ve birliğine sadakat duyar. Emir komuta zincirini sadakitle takip etmek bir asker için çok önemlidir. Ancak bu durum askerin

yaratıcılığı, özgürlüğü ve iş tanımlarının ötesinde davranış göstermelerine bir engel değildir. Dolayısıyla iyi iş görenler de, örgüte katma değer yaratacak ve örgütün etkinliğine fayda sağlayacak davranışlar sergiler. Bu bakımdan Organ ve bazı araştırmacılar ÖVD’ni “İyi Asker Sendromu” (Good Soldier Syndrome) olarak da ifade etmişlerdir (Turnipseed, 2002:7).

Kaskel’e (2000) göre iş arkadaşlarına ve meslektaşlarına yardımcı olma, işin ve süreçlerin geliştirilmesi için önerilerde bulunma, işe vaktinde gelmeye özen gösterme, çalışma zamanını etkili değerlendirme gibi davranışlar, örgütsel vatandaşlık kavramı ile ilişkilidir (Akt. Titrek, Bayrakçı, Zafer, 2009:3).

Bir ülkenin vatandaşı olarak bireyler, resmi kurallar ile düzenlenmiş konular haricinde, kendiliğinden ilave pozitif davranışlar göstermektedir. Bu davranışların gösterilmesinde iki temel düşünce bulunmaktadır. Bu düşüncelerden birincisi; yapılan olumlu davranışların birkaç kişi tarafından yapılmasının bir anlam ifade etmeyeceği, herkesin aynı istikamette davranması gerektiği inancı. Bu inanç, kişilerin fazladan pozitif davranışlar sergilemesinin önünde bir engel teşkil etmektedir. Elindeki çöpü hiç çekinmeden yere atan bir insanın davranışının gerekçesi, genelde aynıdır. Sorulduğunda cevabı; “herkes atıyor. Sadece ben dikkat etsem ne olacak” şeklindedir. Diğer bir düşünce ise; daha yapıcı ve iyimserdir. Buna göre; herkes kendi yaptıklarından sorumludur ve yükümlülüklerini yerine getirmekle mesuldür. Yani, “herkes kapısının önünü temizlerse sokakların pırıl pırıl olacağı” inancıdır. Bu inanç, kişileri pozitif davranışlar göstermeleri konusunda motive etmektedir. Örgütlerde de, bir kişinin bireysel pozitif davranışı çok önemsiz gibi görünse de, tüm çalışanların aynı davranışı sergilemeleri, faydayı misliyle artırmakta ve Organ’ın tanımında da belirttiği gibi, örgüt hedeflerine ulaşılmasında önemli katkı sağlamaktadır (Todd, 2003:19).

Toplumun bakış açısı da ÖVD’nin sınırlarını belirlemektedir. Bazı meslek gruplarında, iş tanımlarının sınırları neredeyse yok gibidir (Hill, 2002:3). Örneğin; öğretmenler, hemşireler, polisler ve askerler. Bir öğretmenin görev tanımına, belki anlatacağı derslerle ilgili birçok şey yazılabilmektedir. Fakat dersler haricinde, yani öğretim faaliyeti dışında yapacağı eğitim faaliyetinin sınırları bulunmamaktadır. Sınıfında bazı derslerden eksikliği olan öğrencilerine, hafta içerisinde ders saati sonunda ücretsiz özel

ders veren öğretmenin davranışı, kan kaybeden hastasına kan grubunun uyuştüğunu bildiği için tehlikeli olduğu halde kendi damarından direkt kan veren hemşirenin davranışı, kutsal kabul ettiği bayrağını yırtan, çiğneyen yüzlerce kişinin üzerine canı pahasına tek başına koşan ve bayrağını kurtaran polisin davranışı birer vatandaşlık davranışıdır. Fakat toplumlar bu davranışlara meslek sahiplerinin görevi olarak bakabilmektedir. Çünkü topluma göre öğretmenin görevi öğrencisine her şeyi eksiksiz öğretmek, hemşirenin ve doktorun görevi hayat kurtarmak, polisin görevi ise asayışı sağlamaktır (Çelik,2007).

Öğretmenlerin okullarına, öğrencilerine, öğretim aktivitelerine, mesleğe ve meslektaşlara bağlılığı; diğer bir deyişle biçimselciliğin ötesinde öğretmen tutumları, bu grupların normatif beklentilerine ve okulun etkililiğine amaçlı bir etki yapar (Çetin, 2004). Bu sebeple ÖVD sergileyen öğretmenler okullarının ve öğrencilerinin geleceği için oldukça önemlidir. Eskiden beri alışageldiğimiz, hepimizin anılarında hiç unutamadığımız mutlaka en azından bir tane bile olsalar o fedakâr öğretmenlerin varlıklarını sürdürmeleri, bu mesleği biçimsellikten ve sıradanlıktan taşıyıp bizleri çok daha etkili ve verimli sonuçlar doğurarak çok başarılı yeni nesillere ulaştıracaktır.

Buraya kadar yapılan tanımları toplarsak ÖVD, biçimsel ödül sistemi ve iş tanımları tarafından doğrudan ya da açık olarak tanımlanmayan, yerine getirilmesi zorunlu olmayan, gönüllülük esasına dayalı ve organizasyonun fonksiyonlarının etkili şekilde ilerlemesini sağlayan davranışlar olarak ifade edilebilir.

Birinci tür örgütsel davranışı, örgütsel yapıya etkin bir şekilde katılım ve katkı şeklinde ortaya çıkar. İkinci tür ise, örgütsel yapıya zarar verecek her türlü davranıştan uzak kalma şeklinde ortaya çıkar. Örgüte katkı şeklinde ortaya çıkan türden örgütsel vatandaşlık davranışı, işgörenlerin örgüt için etkin bir şekilde örgüt hayatının içinde yer almasını gerektirir. Zararlı davranışlardan kaçınma şeklinde ortaya çıkan davranış ise, örgüte zarar vermemek şeklinde kendini gösterir. Her iki davranış da örgütün yararına olan davranışlardır. Bu tür davranışlar sergileyen işgörenler örgüt içinde "iyi asker", "iyi vatandaş" olarak nitelendirilmektedir (Bolino, 2001).

1.2.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Temel Oluşturan Kavramlar

ÖVD'nin, İKY ve örgütsel davranış bilimine girmesi her ne kadar 1980'li yıllarda olsa da bu kavramın temelini oluşturan ve kavramın anlaşılmasına yardımcı olan çeşitli teoriler bulunmaktadır. Bu teorilerin basında sosyal mübadele teorisi gelmektedir. Sosyal mübadele teorisi (social exchange theory) 1964 yılında Blau tarafından geliştirilmiştir. Sosyal mübadele teorisi (SMT), ÖVD temelli araştırmaların zeminini oluşturmaktadır. Blau, mübadelede iki çeşit sosyal ilişki olduğunu ortaya koymaktadır: Sosyal mübadele ilişkisi ve ekonomik mübadele ilişkisi. Ancak bu iki ilişkinin önemli farklılıkları bulunmaktadır. Sosyal mübadele ilişkisinde, taraflar arasındaki karşılıklı ilişkiler belirli bir zorunluluğa dayandırılmamıştır. Bir taraf diğer tarafa bir kaynak sağladığında diğer tarafın da bu kaynağa aynı şekilde karşılık vermesi beklenir. Fakat buradaki karşılığın zamanlaması ve niteliği gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu gönüllü davranışlar (ÖVD gibi) zorunlu olarak yerine getirilmesi gereken davranışlar değildir. Ekonomik mübadele teorisinde ise, mübadelenin farkları açıkça tanımlanarak belirli işlem ve sözleşmelere dayandırılmıştır. Bu ilişkide taraflar gereklilik dışında gönüllü ve işbirlikçi davranışlar sergilemezler. Elde edilen sonuçlar ise daha çok maddi özelliklidir (Gürbüz, 2006).

ÖVD'nin kuramsal temelini oluşturan bir başka teori de Karşılıklılık Norm Teorisi'dir. Gouldner tarafından ileri sürülen Karşılıklılık Norm Teorisi, (The Norm of Reciprocity), Sosyal Mübadele Teorisi'nde olduğu gibi insanların elde ettikleri yararları karşılık olumlu davranış göstereceği temeline dayanır (Gouldner, 1960;161-178). Gouldner'a göre Karşılıklılık Normu'nun (KN) söz konusu olabilmesi için öncelikle kişilerin kendilerine yardım edenlere yardım etmeleri ve kişilerin kendilerine yardım edenlere zarar vermemeleri gerekmektedir (Gouldner, 1960;171-173).

Lider-Üye Değişimi Teorisi (Leader-Member Exchange Theory)'nde, zaman problemlerinden dolayı liderler astlarının küçük bir bölümü ile özel ilişkiler kurabilirler. Kendilerine güvenilen ve grubu oluşturan bireylere liderler daha fazla ilgi gösterirler. Ayrıca bu kişiler genellikle özel imtiyazlar elde edebilirler. Diğer astlar, liderin az bir zamanını alarak küçük çapta verilen ödüller veya imtiyazlarla yetinirler. Bu teoride liderle çalışanlar arasındaki ilişki formal olarak devam eder (Stephen, 1998:426). Sonuç

olarak, Lider-Üye Değişimi Teorisi; lider olan yöneticiyle çalışanlar arasındaki bu ilişkinin seviyesine göre ÖVD'nin seviyesinin değiştiğini iddia etmektedir.

Adams'ın Eşitlik Teorisi (Equity Theory)'ne göre örgütlerde çalışan bireyler kendi çalışmalarını sonucu elde ettiği kazanımlarla, başka örgütlerde benzer durumdakilerin elde ettiği kazanımları karşılaştırır. Bu karşılaştırma sonunda işletmesiyle, yöneticileriyle ve işiyle ilgili tutumlar geliştirir. Burada, bireyin örgütündeki adaletle ilgili algılaması vardır (Greenberg, 1996:24). Bu teorinin ÖVD ile ilişkisine bakacak olursak kişi kendini her zaman diğerleriyle kıyaslama eğilimindedir ve böylece kendi gayreti ve elde ettiği sonuç ile başkalarının gayreti ve onların elde ettiği sonucu kıyaslar. Çünkü iş ortamında kişi her zaman eşit muamele görmek ister. Dolayısıyla bu teoriye göre eski çalışanlar ücretlerini yeni çalışanlarla kıyaslarlar ve eğer eski çalışanların ücretleri yeni çalışanlarınkine göre daha düşükse ortada bir eşitsizlik yani adaletsizlik olduğunu düşünürler.

Vroom'un ortaya atmış olduğu Bekleyiş Teorisi, organizasyonların amaçlarına ulaşmalarına ve daha verimli sonuçlar almalarına yönelik olarak çalışanların ortaya koydukları gönüllü davranışların nedenlerini, diğer bir deyişle çalışanları motive eden etmenleri açıklayan bir yaklaşımdır (Çelik, 2007; 98). Bu teori bireyin gösterdiği davranışın karşısında kendisi için ödül sayılan bir sonuç elde etmesi, yani umduğunu bulması karşısında benzer davranışı göstermesiyle ilgilidir. Eğer birey umduğunu bulamaz ise aynı davranışı tekrar etmeyecektir. Dolayısıyla Vroom'un "Ümit (Bekleyiş) Kuramı" ÖVD ile ilişkilidir ve çalışanların davranışlarının nedenlerini açıklamada yardımcı olmaktadır.

1.2.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının İlişkili Olduğu Kavramlar

1.2.2.1. Örgütsel Bağlılık

Genel olarak bağlılık, en yüksek derecede bir duygudur. Bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma ya da kendimizden daha büyük gördüğümüz bir şeye karşı gösterdiğimiz bağlılığı ve yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü anlatır.

Örgütsel bağlılığı ilk tanımlayanlardan biri olan Grusky, 1966'da bağlılığı "bireyin örgüte olan bağının gücü" şeklinde tanımlamıştır. Örgütsel bağlılık, bireylerin bağlılık

tutumlarının sonucunda ortaya çıkan davranışsal eylemlerdir. Örgütsel bağlılığın “daha çekici alternatifler erişilebilir olduğunda örgüt üyeliğini sürdürme niyeti” olduğunu ifade etmektedir (Mercan, 2006:10).

Türkiye’de Kamer tarafından yapılan tez çalışmasında; ÖVD ile örgütsel bağlılık arasında önemli bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Söz konusu çalışmada, örgütsel bağlılık, ÖVD ve örgütsel güven arasındaki ilişkiler incelenmiş ve örgütsel bağlılığın işyerinin sorunlarına duyarlılık, benimseme ve işyerine bağlılık boyutları ile ÖVD arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Kamer, 2001:70).

1.2.2.2. Örgüte Adanma

Örgütsel adanma bir çalışanın kabulü ve onun psikolojik bir sözleşmeyle işe girmesiyle başlar. Örgütün bir üyesi olarak hedefler, amaçlar ve işin gerektirdikleri konusunda bilgi edinmesiyle gelişir. Bu açıdan bakıldığında örgütsel adanma, bir kişinin belirli bir örgüt ile kimlik birliğine girerek oluşturduğu güç birliğidir (İnce ve Gül, 2005).

Celep’e (2000) göre örgütsel adanmışlık en az su üç öğeden oluşmaktadır:

- 1.Örgütün amaç ve değerlerinin benimsenmesi ve bunlara olan güçlü inanç,
- 2.Örgüt adına dikkate değer (beklenilenin ötesinde) çaba gösterme isteği,
- 3.Örgütteki üyeliği sürdürmeye ilişkin güçlü bir istek.

Bu üç öğeyi incelediğimizde ve özellikle de ikinci öğeye dikkat ettiğimizde örgütsel adanmanın ÖVD ile ilişkisini örgüt adına beklenilenin ötesinde gayret gösterme isteği olarak görmekteyiz.

1.2.2.3. Motivasyon

Motivasyon, bireylerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamaları için doyum sağlayacak ya da amaca götürecek davranışlarda bulunma sürecidir. Bu süreç içinde, insan ihtiyaçlarının sürekli olarak değişimi, birey davranışlarındaki farklılığı da beraberinde getirir (Bingöl, 1996:225). Can (1994)’a göre örgütlerde motivasyon ise bireyin ihtiyaçlarını

tatmin etmesi için ortam yaratarak, bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi sürecidir (Güneş, 2007: 37).

Yapılan literatür taraması sonucunda, motivasyonun ÖVD üzerinde ampirik olarak önemli etkileri olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır. Ancak bu çalışmaların tamamı yabancı literatürde yer almaktadır. Türkiye’de henüz ÖVD ile motivasyon arasındaki ilişkiyi ampirik olarak ve kapsamlı bir şekilde ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmaların bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

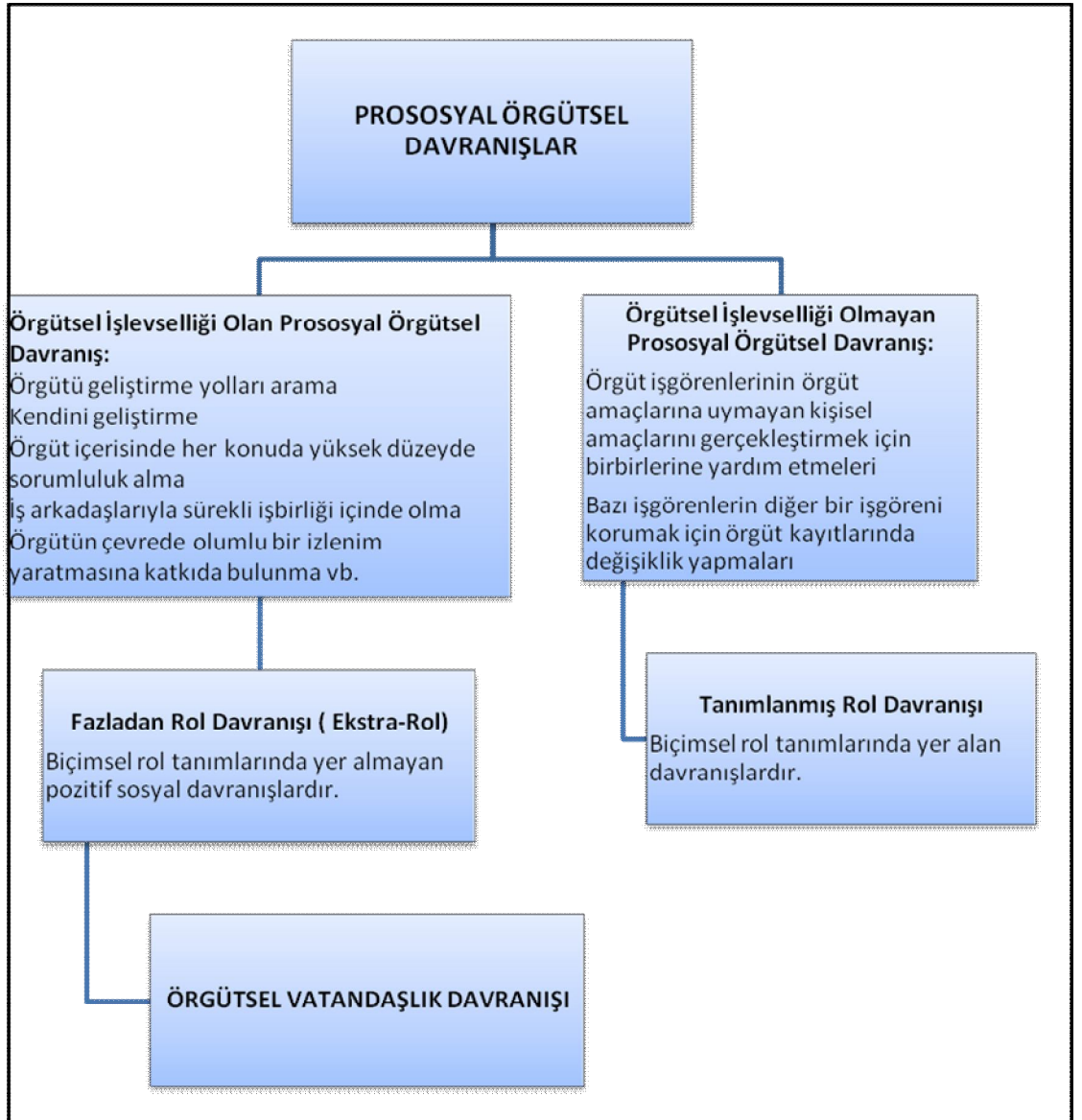
- Garg ve Rastogi öğretmenlerle ilgili yaptıkları çalışmada (2006: 530), ÖVD’lerinin çalışılması için motivasyonun hayati bir önem taşıdığı sonucuna varmışlardır.
- Bogler ve Somech öğretmenlerin ÖVD’leri ile ilgili yaptıkları çalışmada (2005:420-438), yöneticileri tarafından güçlendirilmiş öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olacağını ve buna bağlı olarak da ÖVD’nin yüksek seviyede olacağını ifade etmişlerdir.
- Desivilya vd. (2006:24) “Örgütlerin Prososyal Davranış Eğilimleri” adlı çalışmada ÖVD değişkenlerinin incelenmesinde motivasyonun öneminin azımsanmayacak kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır.
- Chen ve Carey yaptıkları çalışmada (2009: 125-137), ÖVD boyutlarından vicdanlılık ile içsel motivasyon arasında pozitif fakat motivasyonsuzlukla negatif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Kim (2006:722-740), “Kore’de Kamu İşgörenlerinin Motivasyonu ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı” adlı çalışmasında motivasyonun ÖVD boyutlarından uyum ve özgecilik ile pozitif bir ilişkisi olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmalardan anlaşılmaktadır ki, motivasyon ve ÖVD arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. İşgörenler motive olduklarında ÖVD olumlu yönde etkilenmektedir.

1.2.2.4. Prososyal Örgütsel Davranışlar

Prososyal örgütsel davranışlar, “fazladan rol” ve “tanımlanmış rol” davranışları şeklinde geniş bir kapsama sahiptir ve örgütsel vatandaşlık davranışları bunun fazladan rol davranışları kapsamına girmektedir.

Şekil 1: Prososyal Örgütsel Davranış Kapsamında Örgütsel Vatandaşlık Davranışı



Kaynak: İŞBAŞI, Janset Özen (2000), “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı: Farklı Ölçeklerin Uygulanabilirliğine İlişkin Bir Çalışma” 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi: 359-372.

Brief ve Motowidlo yaptıkları çalışmada prososyal davranışlar ile ÖVD ilişkisini daha iyi anlayabilmek için 13 maddelik farklı prososyal davranışlar ortaya koymuşlardır (İşbaşı, 2000: 17-19):

- İş ile ilgili konularda iş arkadaşlarına yardımcı olmak,
- Kişisel konularda çalışma arkadaşlarına yardımcı olmak,
- İşe alma, performans değerlendirme ve ücretlendirme gibi işgören ilişkileri altında geçen konularda daha esnek, düşünceli ve anlayışlı olmak,
- Müşteri ilişkilerini örgüte zarar vermeyecek şekilde düzenlemek, müşterilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak uygun ürün ve hizmetler sunmak,
- Örgütün zarar görmesi pahasına müşterilere ürün ve hizmet sunmak,
- Müşterilerin örgütün ürün ve hizmetlerinden kaynaklanmayan kişisel sorunlarına yardımcı olmak,
- Örgütün hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşmasına yardımcı olan örgütsel değer, politika ve düzenlemelere uyum sağlamak,
- Örgütün daha verimli ve hızlı çalışabilmesi için kurallarla, yönetsel veya örgütsel iyileştirmelerle ilgili önerilerde bulunmak,
- Örgütün işleyişini yavaşlatabilecek, makul olmayan talimat, prosedür ve politikalara uygun bir şekilde itirazda bulunmak,
- Bütün sıkıntılara ve imkânsızlıklara rağmen, örgütteki faaliyetlere devam etmek, örgüte destek olmak ve örgütün dış çevrede saygın bir örgüt olarak tanınması için gereken tüm çabaları göstermek. Diğer bir ifadeyle, örgüte sadık kalmak,
- İş ile ilgili yükümlülüklerini yerine getirirken fazladan çaba göstermek,
- Ek görevler için gönüllü olmak,
- Örgütün dış çevrede olumlu bir izlenim yaratmasına yardımcı olmak.

1.2.2.5. Örgütsel Bağdaşım

Örgütsel bağdaşım, çalışanların örgütte kalma ve işlerine devam istekleri olarak tanımlanmaktadır. Örgüt üyelerinin birbirlerine çekici gelmeleri, örgütsel amaçlara ulaşabilmek için bütünleşmeleri, örgütlerinin başarısını kendi başarıları olarak görmeleri iç bağdaşım kapsamında olan davranışlardır. Aslında bağdaşım bir duygudur. Çalışanların örgütleri hakkında düşündükleri ve hissettikleri bağdaşımı yansıtmaktadır. Bağdaşım davranışı, ÖVD'na yakın, örgütsel bağlılığa da benzer anlamlar taşımaktadır. Çalışanların birbirlerine karşı yardımsever davranışlar göstermeleri teşvik edilmektedir. Bu yönüyle ÖVD'nın özgecilik boyutu ile benzerlik göstermektedir. Ancak; yönetim tarafından, kabul gören davranışların artması için ödüllendirme tekniklerine başvurulmaktadır. Dolayısıyla bu tip davranışlar ödül bağımlı davranışlardır. Bu yönüyle ÖVD dışında kabul edilmektedir (Çelik, 2007:113).

1.2.2.6. Örgütsel Katılım

Örgütsel katılım ise, kişinin örgütten memnun olması ve aktif olarak katılımında bulunmasıdır. Ayrıca örgüte katılım, örgüt üyeleriyle ilişkide bulunmayı içermektedir.

Organ'a göre, iyi bir örgüt vatandaşı, yalnızca organizasyonun günlük yaşamına sorgusuzca uyum sağlamaya çalışan bir kişi olmamalı, organizasyonla ilgili tüm konularda fikir geliştirmeye çalışmalı ve geliştirdiği fikirleri ifade etmekten kaçınmamalıdır. Kurum içi toplantılarda düzenli olarak yer almak ve tartışmalara aktif olarak katılmak, kurumdaki gelişmelere ayak uydurmaya çalışarak değişimleri yakından izlemek ve diğerleri tarafından kabul edilmesinde aktif rol oynamak, bina içindeki duyuru kaynaklarından (pano, posta vb.) faydalanmak, organizasyonla ilgili konular üzerinde düşünmek, bilgi sahibi olmak ve bunu iş arkadaşlarıyla paylaşmak vb. davranışlar örgütsel erdem boyutunda yer alabilecek nitelikte davranışlardır (Özen İşbaşı, 2000:30).

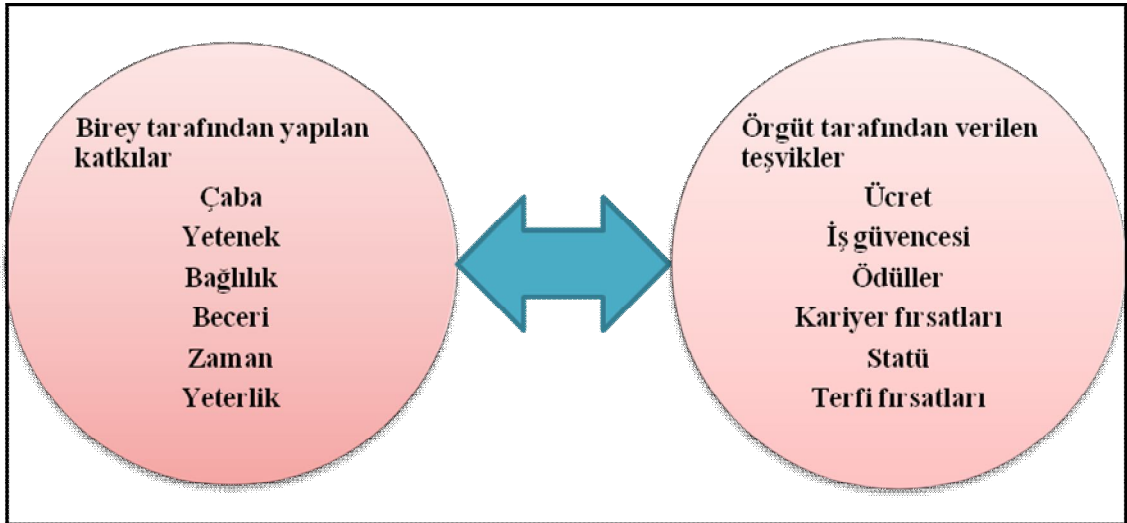
Böylece örgütsel katılım, çalışanların yaptıkları işin saygınlığının farkına varmaları ve iş yerinin amaçlarını benimsemeleri ile oluşmaktadır. Bunların oluşmasında yöneticilerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Örgütsel katılımın olumlu yönde gelişmesi ile birlikte iş doyumunda da artış gözlenmektedir. Örgütsel katılım işten

ayrılma eğiliminin en büyük göstergelerinden biridir ve negatif yönde ilişkisi bulunmaktadır.

1.2.2.7. Psikolojik Sözleşme

“Psikolojik Sözleşme” olarak tanımlanan ve somut olarak var olmayan bu anlaşma, ücretler ve çalışma koşullarına ilişkin “ekonomik anlaşmalar” a ek olarak ortaya çıkmaktadır. Yazılı olmayan bu anlaşma ile çalışanlar, örgüte karşı belirli bir iş yapmayı ve sadakat göstermeyi garanti etmektedirler. Bunun karşılığında ise sistemden, ekonomik beklentilerin ve ödüllerin yanı sıra güvenlik, insanca davranış, medeni ilişkiler, saygınlık, statü, haklarının verilmesi ve beklentilerinin yerine gelmesi yönünde manevi destek beklemektedirler.

Şekil 2: Psikolojik Sözleşmenin Doğal Yapısı



Kaynak: MİMAROĞLU, Hande (2008), *Psikolojik Sözleşmenin Personelin Tutum ve Davranışlarına Etkileri: Tıbbi Satış Temsilcileri Üzerinde Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

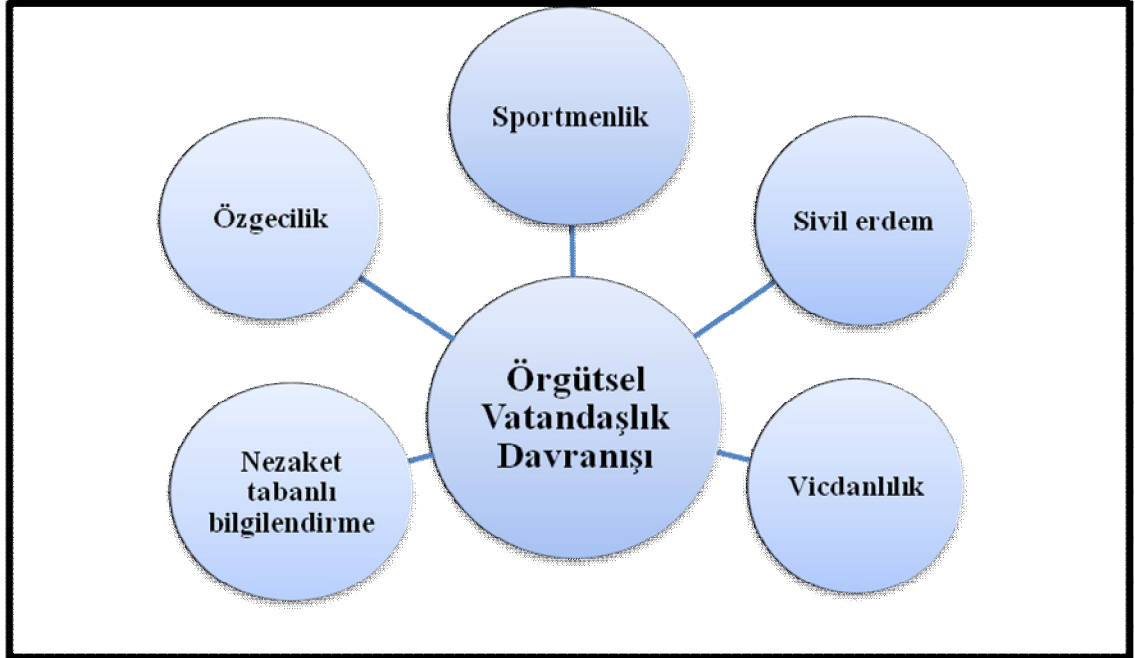
Psikolojik sözleşme ile ilgili algılar ÖVD’ni dolaylı olarak değil, doğrudan etkilemektedir. ÖVD örgüt içinde yöneticilere ve iş arkadaşlarına yardımcı olan gönüllü işgören davranışdır ve psikolojik sözleşme işgören algılarına dayandığı için, sözleşmede işgören tarafından bir boşluk algılandığında ve sözleşmenin ihlal edildiği düşünüldüğünde, işgören üzerine düşen yükümlülükleri yerine getirmek istemeyecek ve ÖVD azalacaktır (Demiral, 2008: 66).

1.2.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Boyutları

1.2.4. Dennis Organ Tarafından Ortaya Koyulan ÖVD Boyutları

Bateman ve Organ (1983) birlikte örgütsel vatandaşlık davranışlarının sınıflandırmasını yapabilmek için yöneticilerin memnun olduğu ancak doğrudan çalışanlardan isteyemedikleri 30 önermelik vatandaşlık davranışlarını ölçen bir ölçek hazırlamışlardır. Bu çalışmanın sonunda ilk sınıflamada yardımseverlik (altruizm) ve genel uyum boyutları vardır. Genel uyumun adını daha sonra vicdanlılık olarak değiştirmişlerdir (Ünal, 2003). Organ tarafından geliştirilen vatandaşlık davranışı ölçeğinin kullanıldığı araştırmaların bulgularından yola çıkarak, Graham'ın örgütsel erdemi (civic virtue), Organ'ın nezaket (courtesy) ve sportmenlik (sportmanship) boyutlarının da eklenmesiyle kavramın son sınıflaması olarak kabul gören beş boyutlu sınıflama ortaya çıkmıştır.

Şekil 3: Organ'ın Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları



Kaynak: GARG, Pooja ve Renu, Rastogi (2006), "Climate Profile and OCBs of Teacher in Public and Private Schools of India", *International Journal of Educational Management*, Vol.20, No.7: 529-541.

Bazı araştırmacıların bu beş boyutlu ölçeğin çeşitli varyasyonlarını kullandıkları da görülmektedir (Allison ve diğ., 2001). Örneğine, yardım etme davranışı centilmenlik

davranışı, örgütsel sadakat davranışı, örgütsel uyum davranışı, bireysel inisiyatif davranışı, sivil erdem davranışı ve kişisel gelişim davranışı gibi (Köse, Kartal, Kayalı, 2003).

1.2.4.1. Yardımlaşma

Yardımlaşma, örgütte işgörenlerin belirgin bir biçimde gönüllü olarak diğer işgörelere yardım etme yoluyla onların performanslarını ve etkililiğini artırmaya yönelik davranışta bulunmalarını ifade eder. Örgütte uzman ya da deneyimli ve kıdemli işgörenlerin, yeni meslektaşlarına yardım etmesi yardımlaşma olarak kabul edilebilir (Ölçüm-Çetin, 2004). Yardımlaşma, çalışanların sorunlar karşısında doğrudan ve gönüllü olarak diğer bir çalışma arkadaşına yardım etmesini (yeni işgörenin oryantasyonuna, iş arkadaşlarının ekipman kullanmasında, sunumları hazırlamasında, bilgisayar programını anlamasında, ağır iş yükünü hafifletmede yardımcı olmak gibi) ifade etmektedir (Organ ve Ryan:1995).

Hastalanan bir meslektaşının yerine onun öğrencileriyle ilgilenen bir öğretmenin, işe yeni başlayan tecrübesiz bir kişiye bilgisayar programlarını nasıl daha etkin kullanabileceği konusunda yardımcı olmaya çalışan bir mühendisin veya iş yükü ağır olan ve işiyle ilgili sorun yaşayan bir arkadaşına destek olan bir işgörenin bu davranışları yardımlaşmaya örnek olarak gösterilebilir. Yardımlaşma davranışı sadece iş arkadaşlarına değil; aynı zamanda müşterilere, satıcılara veya tedarikçilere de gösterilebilmektedir. Yardım etmeye neden olan davranışın doğrudan örgütü ilgilendiren ve örgütle ilgili bir konu olmaması bu tür davranışların yardımlaşma boyutunda ele alınmasında en önemli nedendir (Organ, 1988).

Bu boyut üniversite öğrencileri açısından düşünüldüğünde, derslerinde sorun olan diğer öğrencileri çalıştırmak, ders notlarını vermek, ev ödevlerinde yardımcı olmak olarak kendini göstermektedir (Allison ve diğ., 2001:282).

Çalışanların bütün yardımlaşma faaliyetleri özgecilik olarak görülmemektedir. Sergilenen bu davranışların, örgüt tarafından kabul edilebilir nitelikte olması önemlidir.

Koyulan kuralları ortadan kaldırmak, örgüt yönetimiyle ortaya çıkan fikir ayrılıklarında örgüt yönetimini dize getirmek için bir araya gelen çalışan davranışları, özgecilik boyutu içerisine girmemektedir. Zaten bu davranışlar ÖVD olarak da görülmemektedir (Bingöl ve diğ., 2003:496).

1.2.4.2. Nezaket

Alanyazına ilk kez Organ'ın (1988) yayınladığı kitapla giren nezaket kavramı ile bir diğer kavram olan yardımlaşmayı birbirinden ayıran en belirgin fark, yardım etme davranışının gerçekleştiği zamanla ilgilidir. Yardımlaşma davranışında işgörenler birbirlerine bir sorun ortaya çıktıktan sonra o soruna çözüm bulabilmek amacı ile yardım ederken, nezaket boyutunda tanımlanan davranışlar öngörülen sorunun ortaya çıkmasını engellemek veya bu sorunun olası etkilerini azaltmak amacıyla önceden atılmaktadır (Organ, 1988).

'Nezaket" kavramı, örgütün ortak amaçları doğrultusunda çalışan örgüt bireylerinin sürekli birbirleri ile etkileşim içerisinde bulunmaları, yerine getirdikleri görevleri veya aldıkları kararları diğer örgüt bireyleri ile paylaşmaları, gelişmelerden onları haberdar etmeleri şeklindeki kolektif ve olumlu davranışları ifade etmektedir. Önemli kararların alınmasında, karardan etkilenebilecek tüm tarafların kararın alınmasına katkı sağlayabilecekleri bir ortamın yaratılması, ihtiyaç duyulan ve hayati öneme haiz olan iletişim için kanallar açacaktır. Kararlarından ve davranışlarından etkilenenlerin fikirlerini alan, iş arkadaşlarının hakkını gözeten ve ortaya çıkan sorunlar karşısında felaket tellallığı yapmak yerine yapıcı davranışlar sergileyen kişilerin davranışları, ÖVD'nın nezaket boyutu içerisinde değerlendirilmektedir (İşbaşı, 2000:27).

Nezaket tabanlı bilgilendirme, başkalarının işlerini etkileyecek hareketler yapmadan veya kararlar almadan önce, bu bireyleri bilgilendirmeye dayanan davranışlar sergileme olarak görülebilir. Bu özelliği ile nezaket, örgütsel sorunları ortaya çıkmadan önlemede önemli bir rol oynar, zamanın etkili ve yapıcı bir biçimde kullanılmasına yardımcı olur (Ölçüm-Çetin, 2004). Nezaket duygusal açıdan istikrarlılığı koruyarak çatışmaları önler. Görevler konusunda önceden iletişimi sağlayarak, bağımsız çalışılacak işlerin programlanmasını ve işlerin yürümesini kolaylaştırır (İşbaşı, 2000).

1.2.4.3. Vicdanlılık

İleri ya da yüksek görev bilinci, bilinçli olmak şeklinde de Türkçeye çevrilen vicdanlılık, örgüt üyelerinin kendilerinden beklenen en düşük rol davranışının ötesinde bir davranış sergilemeye gönüllü olmaları ve en düşük beklentideki davranıştan daha fazlasını yerine getirmeleri (örneğin; örgüte katılım, iş zamanını kullanımı, kurallara uyma) olarak tanımlanmaktadır. İşe devam, iş yerinde düzenli çalışma, dakiklik, dinlenme zamanlarını yerinde ve suiistimal etmeden kullanma, görev teslim tarihlerine ve kurallara uyma gibi davranışları içermektedir. İşe devamlılık konusunda kendilerinden beklenen düzeyin üzerinde bir çaba gösteren işgörenin davranışları, bu tür davranışın en iyi örneklerinden biridir (Organ, 1988).

Vicdanlılık, çalışanların, işleri ve üstlenilen rolleri ile ilgili yükümlülüklerinin ötesine geçerek, örgütün işleyişine gönüllü olarak katkıda bulunmalarını (işe erken gelme, geç gitme; uzun süreli ve gereksiz molalardan kaçınma; toplantılarda ya da randevularda dakik olma; görevlerini zamanından önce tamamlama; örgüt kaynaklarını koruma; yapıcı önerilerde bulunma gibi) ifade etmektedir (Allison ve diğ., 2001). ÖVD'nin vicdanlılık boyutunu, ileri görev bilinci olarak tanımlayan Ölçüm-Çetin'e (2004) göre bu boyut, işgörenlerin kendilerinden beklenen rol davranışının üzerinde bir davranış göstermelerini ifade etmektedir.

Mesai ücreti verilmediği halde işi bitirmek için mesaiye kalma, çalışanın kötü hava koşullarına ve sağlık durumuna rağmen işine gelmesi, çay molalarını fazla uzatmama, örgütün yararına olan toplantılara düzenli olarak katılma, örgütün ve çalıştığı bölümün kurallarına her zaman uyma, su, elektrik ve yakıt gibi kaynakları tasarruflu kullanma bilinçlilik boyutunda yer alan ÖVD'na örnek olarak verilebilir (Podsakoff, Mackenzie ve Hui, 1993;7).

1.2.4.4. Centilmenlik

Gönüllülük ve centilmenlik olarak da ifade edilebilen sportmenlik, işteki sıkıntılara karşı hoşgörülü olmayı içerir ve işgörenlerin şikâyet etmeden birçok zahmet ve zorluğa katlanmaları anlamına gelir. Böylece, işin olumsuz tarafları üzerinde yoğunlaşmadan, olumlu çabalar üzerinde harcanan zaman artmış olur (Ölçüm-Çetin, 2004). İş arkadaşlarına saygılı olmak, sorunları gereksiz yere büyütmemek, işlerin olumsuz

yönlerinden çok olumlu yönlerini görmek, örgütle ilgili sorunlarda yapıcı tavır takınmak, örgütün imajını ve faaliyetlerini örgüt dışında savunmak bu boyut altında değerlendirilebilecek davranışlara örnek olarak verilebilir (Organ,1988;11).

Çalışanların örgüt içerisinde küçük sorunları büyütmeden, zamanın önemli bir kısmını problemlerden yakınlıkla geçirmek yerine işle ilgili faaliyetlere harcayarak geçirmeleri, çalışma arkadaşlarına saygısızca davranıp onların kalplerini kırarak huzursuzluk yaratmak yerine basit hataları görmezden gelerek hoşgörülü olmaları, bardağın dolu tarafını görerek iş konusunda kendisine ve arkadaşlarına motivasyon sağlamaları centilmenlik boyutuna verilebilecek örneklerdendir (Ackfeldt ve Coote, 2003:3).

Centilmenlik davranışı sayesinde yöneticiler işgörenlerin işbirliği yapmasını sağlamak için, daha az zaman ve enerji harcayacaktır. Böylece bir işgörenin yönetici olmaksızın diğer işgörenlerle daha verimli çalışması sağlanacaktır. Diğer taraftan centilmenliğin eksikliği halinde grubun örgüte karşı hissettiği sadakat duygusu azalacak ve örgüt iklimini olumsuz etkileyerek, işgörenlerin verimli çalışmasını olumsuz yönde etkileyecektir (Podsakoff ve Mackenzie, 1994:352).

1.2.4.5. Erdemli Olmak

Organizasyonun yaşamına aktif ve gönüllü olarak katılımı ifade etmektedir (Podsakoff and Mackenzie, 1994:351). Sivil erdem, örgütün çıkarlarını en üst düzeyde gözeterek, mesleki ve sosyal anlamda örgütün işlevlerini destekleme, örgüte gönüllü olarak katılma ve örgütle ilgili olma davranışlarını içermektedir (Allison ve diğerleri, 2001).

Örgütsel erdem davranışında bireysel inisiyatif söz konusudur ve işgörenlerin örgütleriyle ilgili konularda sorumluluk alarak örgütsel toplantılarda düzenli olarak yer almak, tartışmalara aktif olarak katılmak, gelişmelere ayak uydurmaya çalışmak, örgütteki değişimleri yakından izlemek ve diğerleri tarafından kabul edilmesinde etkin rol almak, bina içindeki duyuru kaynaklarından (pano, posta vb.) faydalanmaya çalışmak, örgütle ilgili konular üzerinde düşünmek ve düşüncelerini iş arkadaşlarıyla paylaşmak vb. davranışlar sivil erdem boyutunda yer alabilecek nitelikte davranışlardır (Organ, 1988; Podsakoff ve Mackenzie, 1994).

Sivil erdem davranışı, otoriter yönetimin hüküm sürdüğü ve kararların yönetim tarafından alındığı örgütlerde uygulama alanı bulmakta zorlanmaktadır. Hatta bu tip örgütlerde, yöneticiler çalışanların bu tip davranışlarını, işlerine karışılması olarak kabul etmekte ve izin vermemektedirler (Mackenzie ve Podsakoff, 1998:125).

1.2.5. Diğer Örgütsel Vatandaşlık Boyutları

Literatürde Organ'ın ortaya koymuş olduğu ÖVD boyutları haricinde birçok vatandaşlık boyutu belirlenmiş ve araştırma konusu edilmiştir. Bu bölümde bu boyutlardan en çok dikkat çekenler incelenecektir.

1.2.5.1. Yardımsever Davranışlar

Bir çalışanın anormal bir durum karşısında diğer bir çalışana yardım etmesini ve onun görevini tamamlamasını ifade eder. Yardımseverlik, örgütle ilgili bir görevde veya problemde örgütün diğer çalışanlarına yardım etmeye yönelik gösterdikleri tüm gönüllü davranışlardır (Ünal, 2003). İki bölümde ele alınabilecek bu tür davranışın ilk kısmı olan özgecilik, bir örgütte çalışanların sorunlar karşısında doğrudan ve kasıtlı olarak belirli bir kimseye yardım etmesini (Ağır iş yükü olan iş arkadaşına yardımcı olmak gibi) ifade etmektedir (Becker and Randall,1994:160-168). Tanımın ikinci bölümü ise, iş arkadaşlarının olası problemlerinin doğmasını engellemek için önlemler alarak diğerlerine yardım etmeyi içeren Organ'ın "nezaket" kavramını ifade etmektedir (Podsakoff ve diğ., 2000:513-563).

1.2.5.2. Örgütsel Uyum

Örgütsel uyum davranışı ise çalışanın, kimse izlemese de örgütün kural, düzenleme ve prosedürlerine uymasını ve onları içselleştirmesini içermektedir.

İşgörenlerin örgütsel uyumu tüm örgütler için çok önemli bir konudur. Örgütsel uyum genelde bireyin, çalıştığı örgütle özdeşleşmesi, ortak hedef ve değerleri paylaşması ve örgüt adına çaba harcamaya istekli olması anlamına gelir. Özellikle örgüte yeni katılan işgörenler örgüte uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Kendi değerleri örgütün değerleri ile uyuşan yeni işgörenler, yeni işlerinden daha çok doyum sağlamakta, yeni işlerine daha hızlı uyum göstermekte ve örgütte daha uzun süre kalmak istediklerini söylemektedirler (Çalık, 2002).

1.2.5.3. Örgütsel Sadakat

Örgütsel sadakat, yabancılara karşı örgütü övme, dış tehlikelere karşı savunma, koruma ve olumsuz koşullar altında bile örgüte bağlı kalma anlamına gelmektedir (Podsakoff ve diğ., 2000:514). Örgütsel sadakat tıpkı örgütsel bağlılıkta olduğu gibi örgüte karşı psikolojik bir aidiyet duygusudur. Bu duygu bireyin örgütüne karşı olan hislerinin yüksek seviyede olması ve buna karşın örgütte sürekli bulunma isteği ile kendisini göstermektedir.

Diğer yandan örgütsel sadakatin olması, örgütün genel başarısı için fazladan zaman ve gayret etme, iyi niyet gösterme, örgüt içerisinde işbirliği ve takım ruhunu artırıcı faydalarda sağladığı ileri sürülmektedir. Örgütlerde sadık çalışanlar, içinde buldukları ekip, grup veya topluluğu teşvik eder ve korurlar. Ayrıca genel faydayı içeren işlere ilave olarak gayret sarf etmeye gönüllü olurlar (Acar, 2006:4-8).

1.2.5.4. Kişisel İnsiyatif

Bireysel inisiyatif, diğerlerine yardımcı olmanın aksine belirli bir bireye yardımcı olmak değil yaratıcı faaliyetlere ve ilave sorumluluklar almaya gönüllü olarak, örgütün performansını artıracak yenilikler yaparak ve diğerlerini cesaretlendirerek örgüte yardımcı olmaktır. Etkisi daha geneldir yani örgüte bir bütün olarak faydalı olan ve daha çok dolaylı yollardan görülen davranışlardır.

Gerektiğinde işe erken gelme veya fazla mesai ücreti ödenmediği halde bir projeyi bitirmek için mesai saatlerinin dışında çalışmak gibi tamamen gerekli olandan daha fazlasını yapmayı da içeren ileri düzeyde görev bilinci gerektiren davranışlardır (Bolino ve diğ., 2001). Bireysel inisiyatif bireyin hedef odaklı davranışlarına bağlıdır. Eylem odaklıdır ve sorumlu davranışlardır. Diğer taraftan yapılan çalışmalar bu davranış türünün iş performansı ile ilgili olduğunu da göstermektedir. Çünkü bireysel inisiyatif gösteren çalışanlar daha az yönetsel gözetime ihtiyaç göstererek yöneticilerin daha fazla sorumluluk devredebilmesine müsaade ederler (Podsakoff ve MacKenzie, 1994).

1.2.5.5. Kişisel Gelişim

Bireyin kendi bilgisini, kabiliyet ve yeteneklerini geliştirme sorumluluğunu üstlenmesine yönelik gönüllü davranışları tanımlamaktadır (Podsakoff ve diğ., 2000; Bolino ve diğ., 2001). Bu boyuta giren davranışları gösteren bireyler kendi alanlarına giren konuları araştırma, bunların eğitimlerini alma, son gelişmeleri öğrenme ve yeni beceriler edinme gayreti ve faaliyeti içerisindeyler.

İleri düzey kursları araştırıp bunlardan yararlanmak, bireysel çalışma alanındaki son gelişmeleri izlemek, örgüte katkı sağlamak için yeni beceriler kazanmak bu boyuta verilebilecek örnek davranışlardandır. Kişisel gelişim literatürde ampirik olarak teyit edilmese de, teorik olarak diğer boyutlardan farklı görülmekte ve örgütsel etkinliğe daha farklı yollardan katkı sağladığı sanılmaktadır (Podsakoff ve diğ., 2000:513-563).

1.3. Öğretmen Performans Yönetim Süreci Uygulamaları İle Ve Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki

1.3.1. Performans Yönetim Süreci Uygulamalarının ÖVD Üzerine Etkileri

Bu bölümde performans yönetim süreci uygulamalarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine değinilecektir.

1.3.1.1. Hedef ve Kriter Belirleme ve ÖVD İlişkisi

Performans yönetiminde, söz konusu içerik ve amaçlara ulaşmak için öncelikle, kuruluşun amacına daha etkin bir biçimde ulaşabilmesinde gerekli stratejik plan ve kararlar ile geleceğe yönelik hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir.

İlişkilerinin boyutu çok fazla olmasa da, rol ile ilgili algılamaların da en azından bazı ÖVD boyutlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Hem “rol belirsizliği” hem de “rol çatışması” özgecilik, nezaket ve sportmenlik boyutlarıyla önemli ölçüde ters yönlü bir ilişkiye sahiptir. Her iki kavramın da çalışanın tatminiyle ilişkisi bilindiğinden, ÖVD ile aralarındaki ilişkinin bir kısmının tatmin aracılığıyla gerçekleşmesi olasıdır (Podsakoff ve diğ., 2000:513-563).

1.3.1.2. Performans İzleme ve ÖVD İlişkisi

Çalışanın yaşadığı olumlu duygular ise onun işyerinde ÖVD sergilemesinde önemli bir başka faktördür. Ayrıca, deneysel olarak, bu durumdaki çalışanın yardım etme eğiliminde olacağı ve özgecilik davranışlarına ağırlık vereceği tespit edilmiştir (Williams and Shiaw,1999:656-669).

Çalışanların performanslarının izlendiği bu aşamada denetmen ile çalışan arasında oluşan hiyerarşi ve müfettişlerin rehberlik etme sorumluluklarını tam olarak yerine getirememeleri örgütsel vatandaşlık davranışına olumsuz etki etmektedir. Denetmenler sınıf gözlemi ve ders planı üzerinde incelemelerini geribildirimle öğretmenlerin iyileşmelerine katkıda bulunarak onların örgütlerine karşı geliştirecekleri örgütsel vatandaşlık davranışlarını da pekiştirmiş olacaktırlar.

1.3.1.3. Performans Geliştirme ve ÖVD İlişkisi

Performans geliştirme aşamasında, performans sonuçlarının yorumlanması demek, aslında performans yönetimini bir sonraki dönem için yönlendirmek ve daha iyiye ulaştırmak demektir. Performans denetimi sonuçlarının çok olumlu, az olumlu, tamamen olumsuz veya az da olsa olumsuz gibi yorumlanması söz konusudur. Bu nedenle, olumlu sonuçların daha da geliştirilebilmesi için çaba sarf edilmeli; olumsuz sonuçlar için ise, gerekçesi olan sorunların yeterince incelenmesi gerekmektedir. Böylece, performans yönetiminin geliştirilmesi için gerekli, nitelikli bilgiye ulaşılmış olur.

İşgörenin işini nasıl yaptığı, başarılı ya da başarısız olduğu noktaları, kendini hangi konuda nasıl geliştirmesi gerektiğini en iyi bilen, o kişinin ilk amiridir. Bu nedenle çoğu değerlendirme sistemlerinde kişinin ilk amiri onun aynı zamanda değerlendirmesicil- amiridir (Türker, 1998). Çalışanların ihtiyaçlarının giderilmesiyle örgütteki iş memnuniyeti ve motivasyonu arttıkça örgütün gelişimi için örgütsel vatandaşlık davranışlarında artış görülecektir. Örneğin, işgörenler gönüllü olarak bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirerek örgütlerine yararlı olmalarını sağlayan davranışlar gösterecek ve işgörenin kendisini yenilemek ve yeni bilgi ve becerileri kazanmak için alanı ile ilgili kurslara, hizmet içi eğitim çalışmalarına gönüllü olarak katılacaktır.

1.3.1.4. Performans Değerlendirme ve ÖVD İlişkisi

Bir eğitim örgütü olan okulda, eğitim etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülen performans değerlendirme, denetleme ve değerlendirme amacına yönelik olarak yapılır, bu nedenle denetim ve değerlendirme eş anlamda kullanılır (Aslan, 1991). Burada performans değerlendirme, önceden tespit edilmiş amaçları gerçekleştirmek, plânlanan ve yürütülen etkinlikleri sürecin her aşamasında ölçmek ve değerlendirmek; öğretme öğrenme sürecini geliştirmek için gerekli önlemlerin alınmasını ve düzenlemelerin yapılmasını sağlayıcı çalışmalarda bulunmak amacıyla yapılır (MEB, 2004 / a).

Performans yönetiminin etkililiği, değerlendirmenin etkililiğine önemli derecede bağlı olup, birbirinden ayrı parçalar olarak düşünülmesi güçtür.

Bu aşama aslında, performans yönetiminin denetimi aşamasıdır. Bu açıdan, performans değerlendirme aşamasında, söz konusu girdi ve kaynakların performans anlayış ve ilkelerine göre, kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi söz konusudur. Diğer bir deyişle, planlaması yapılan ve uygulanan performans değer ve ölçütlerine göre iş ve görevlerin gerçekleştirilip, gerçekleştirilmediğine bakılmalıdır.

Örgütlerde kaynakların adil dağıtılmaması, kamu kesiminde özel sektöre göre daha yıkıcı etkiye sebep olur. Performanslarının karşılığını alamayan kamu çalışanları ayrılmak yerine memnun olmayan ihmalkâr kimseler haline gelirler. İş yerinde ihmalkâr olmanın bir yönü de, ÖVD gibi gönüllü davranışlarla ilgilenme güdüsünün azalmasıdır (Vigoda, 2000:185-211). Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışı gelişmiş örgütlerde; işten ayrılma niyet, iş devri ve işe devamsızlıklarda azalma gözlenmektedir.

ÖVD ile sürekli ilişkileri olduğu tespit edilen iş özelliklerinden, “işle ilgili geribildirim” ve “özü itibarıyla tatmin edici iş” değişkenleri ÖVD ile olumlu; “işin rutinliği” ise ters yönlü ilişki göstermektedir (Podsakoff ve MacKenzie,1994:351-364).

1.3.1.5. Performans Yönetimi Yapı ve Kayıt Boyutları ve ÖVD İlişkisi

Performans yönetimi yapı ve kayıt boyutu, performans yönetim sürecine ait tüm belge ve bütçelerin korunduğu boyuttur. İşgörenin performansı hakkında elde edilen tüm veriler yönetim sürecinin başında planlanan tüm etkinliklerle ilgili dokümanlar ile saklanmaktadır. Armstrong'a (1996) göre de performans yönetiminde, işgören performans yönetimiyle ilgili tüm belgelerin oluşturulması, bu belgelerin sonraki değerlendirmelere kadar korunması gereklidir (Armstrong, 1996'dan akt. Bozkurt Bostancı, 2004).

Çalışanların performanslarının bir sonraki izlemeye saklanacağını bilmeleri ve böylece örgüte katkılarının bir sonraki değerlendirmede de fark edileceğini düşünmeleri onların örgüte ve kendi performanslarına karşı tutumlarını da etkileyecektir. Daha aktif olarak ve beklenenden daha fazlasını ortaya koymaya gayret göstererek örgütün gelişimi için de olumlu bir katkıda bulunmuş olacaklardır.

1.3.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Performans Yönetimi Uygulamaları Üzerine Etkisi

Yapılan araştırmalarda, örgütsel vatandaşlık davranışı gösteren bireylerin, örgüt içindeki performanslarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir

ÖVD'nin sonuçları üzerinde özellikle iki ana konu üzerinde yoğunlaşmışlardır;

A. ÖVD'nin ücret artışı ve promosyonlarla ilgili yönetici performans değerlemeleri ve kararları üzerindeki etkileri.

B. Örgütsel performans ve başarı üzerindeki ÖVD'nin etkileri.

Podsakoff ve arkadaşları, yöneticilerin ÖVD'na niçin önem verdikleri ve çalışanların performanslarını değerlendirirken niçin ÖVD'nı dikkate aldıklarını açıklamaya çalışmışlardır. Açıklanan bazı nedenler karşılık verme ve adil olma normları ile bazıları yöneticilerin değerlendirme yolu ile bazıları da hafızada ÖVD bilgisinin ayrı ve kolay erişilebilir olması ile ilgilidir. Altında yatan mekanizma hangisi olursa olsun, ampirik kanıtlara göre ÖVD, gerçekten yönetici performans değerlemelerini ve ilişkili kararları etkilemektedir (Podsakoff ve diğ.,2000:513-563).

1.3.2.1. Yardımlaşma ve Performans Yönetim Süreci Uygulamaları İlişkisi

Yardımlaşma boyutu tamamen gönüllülüğe dayalı olarak, bir işgörenin diğer bir işgörene olağan dışı şartlar altında bile olsa, onun isini tamamlayabilmesi için yardımcı olmasını içermektedir (Organ, 1988).

Örgüt içinde birbirine yardım eden çalışanlardan oluşan bir çalışma ortamında işler ve ilişkiler olması gerektiği gibi hatta olması gerekenden daha iyi bir seviyeye taşınmış olacaktır. İşlerin aksamadığı, çalışanların şahsi çıkarlarını gözetmediği ve örgütün vizyon ve misyonuna uygun davranışla sergilenen örgütlerin ömürleri daha uzun olacaktır. Bu açıdan ÖVD ile kurum içinde sergilenen performansların niteliği yükselecek ve hem çalışanlar örgütten hem de örgüt çalışanlarından memnun bir şekilde işleyiş gösterecektir. Ayrıca yardımlaşma, üretim kalitesini arttıran etkinlikler olarak da tanımlanmaktadır (Organ, 1988).

1.3.2.2. Centilmenlik ve Performans Yönetim Süreci Uygulamaları İlişkisi

Gerek günlük gerekse iş yaşantımızda çok dikkat etmemiz gereken konulardan biri de nezakettir. Bu konuya şöyle bir örnekle giriş yapmak istiyorum. Japonların çay bardakları çok ince, küçük ve narindir. Kırılmaya çok müsait olacak şekilde zariftir. Bunu çok merak eden öğrencilerinden biri öğretmenine sordu.

- "Hocam neden Japonlar bardaklarının çok ince ve kolayca kırılacak yapıda yapıyorlar bu saçmalık değil mi, neden daha kalın ve daha sağlam yapmıyorlar dedi."

Bu sözleri duyan eğitimci şöyle cevap verdi.

- "Önemli olan bardakların ince ve kırılabilir olması değil, Japonların o bardakları nasıl tuttuklarıdır. İşte bilmediğin nokta burası" dedi.

Evet, işte insanlar da bu çok narin, kırılabilir çay bardakları gibidir. İnsan ruhu kolayca incinebilir ve kırılabilir. Bu nedenle onlara karşı davranış biçimleriniz büyük derece önem taşır. Lady Montague'nun de dediği gibi nezaket hiçbir maliyeti olmayan ama her şeyi satın alan bir davranış biçimidir.

Örgüt içinde çalışanlar arasında saygılı davranışlar sayesinde iş ortamı sevilen bir ortam haline dönüşecektir. Özellikle eğitim kurumlarının günün belli saatlerinde

sadece para kazanmak için gidilen bir yer olmasının engellenmesinde kişiler arası iletişim oldukça önemlidir. ÖVD'nin nezaket boyutu işte bu açıdan kişiler arası iletişimde önem kazanmaktadır. Birbirine teşekkür eden, selam veren, saygılı davranışlar sergileyen, işe gelemeyeceğini yöneticisine önceden haber veren çalışanların olduğu örgütte çalışanların birbirine değer verdiği kolayca anlaşılmaktadır. İletişimin kalitesi yükseldikçe çalışanlar birbirlerini daha iyi anlayacakları için örgütteki performans da doğrudan yükselecektir. Bu açıdan ÖVD'nin nezaket boyutuyla performans yönetimi arasında oldukça yüksek bir ilişki bulunmaktadır.

1.3.2.3. Vicdanlılık ve Performans Yönetim Süreci Uygulamaları İlişkisi

Organ; örgütsel vatandaşlık davranışının kişileri içsel olarak güdüleyerek başarma, yetkinlik ve ait olma duygularına katkı sağladığını açıklamıştır (Organ, 1988). Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemeleri önemlidir. Çünkü bu davranışı sergileyen öğretmenler işlerinden doyum alacaklar, moralleri yükselecek ve biçimsel rollerinin dışına çıkıp daha iyisini yapmaya çalışacaklardır. Bu bağlamda da örgütsel vatandaşlık davranışı akademik başarıyı artıracaktır.

ÖVD çalışanların sorumluluk duygularının gelişmesinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Slaughter, 1997:76). Çünkü vatandaşlık davranışı örgütü düşünmeyi, örgütün yanında olmayı ve gerektiğinde örgüt için çeşitli ekstra fedakârlıklar yapmayı gerektirmektedir. Sorumluluk duygusunun çalışanlarda gelişmesiyle, örgütün amaçlarına ulaşması kolaylaşmaktadır. Çalışanların yetkilerini belirli sorumluluk çerçevesinde kullanması, örgüt içerisinde yöneticilerin denetimlerini kolaylaştıracak ve bireysel özdenetimi artıracaktır.

İşyerinde kullanılan kaynaklarda israfa kaçmayan, kendilerinden beklenen performansın en iyisini yapmaya gayret eden, iş yerinde düzenli çalışan ve işe devamlılığı kendine esas alan çalışanlar örgütteki performansı daha iyiye taşıyacaklardır.

Vicdanlılık boyutunun örgütsel etkililiğe katkısı oldukça fazladır. Ayrıca örgütün planlama, sorun çözme ve yaratıcılık gibi süreçlerini güçlendirmektedir. Devamsızlık sorunu göz önüne alındığında örgütteki devamsızlık oranının 3'ten 2'ye düşürülmesi, mesai saatleri içerisindeki devamsızlık nedeniyle oluşan kayıpların azalması ve

üretimde sürekliliğin sağlanması örgütün etkililiğini arttıracaktır. Vicdanlılık davranışı ile yalnızca mevcut kaynaklar daha etkili kullanılmakla kalmayıp, aynı zamanda örgütün girdi maliyetleri azaltılarak üretimin veya yatırımların gerçekleştirilmesini imkân sağlamaktadır (Organ,1988).

1.3.2.4. Sportmenlik ve Performans Yönetim Süreci Uygulamaları İlişkisi

Teorik olarak, ÖVD'nin örgütsel etkililiği niçin etkileyebileceği konusunda birçok neden vardır. Örneğin, ÖVD'leri örgütsel başarıya aşağıdaki şekillerde katkıda bulunabilir (Cohen and Vigoda,2000:596-625):

- çalışanların ve yönetimin verimliliğinin artması
- kaynakların serbest bırakılarak daha verimli amaçlar için kullanılabilmesi,
- bakım fonksiyonu için kıt kaynakları kullanma ihtiyacının azaltılması
- iş grupları içi ve arası faaliyetlerin koordinasyonunun sağlanması yardımcı olması
- örgütün en iyi çalışanları elinde tutmak ve örgüte çekmek yeteneğini kuvvetlendirmesi
- örgüt performansının sürekliliğini sağlaması
- örgütün çevresel değişikliklere karşı daha iyi uyum sağlamasına yardımcı olması

Sportmenlik davranışları, çalışanların sorunlarla, gerginliğe yol açmadan yapıcı görüşleriyle mücadele etme becerisini ortaya çıkan olumsuz durumlara dayanma güçlerini artırması nedeniyle organizasyonun etkinliğine katkı sağlayan davranışlardır. Organizasyonlarda karşılaşılan olumsuz durumların ortadan kaldırılabilmesi için çoğu zaman yönetim kaynaklarına idari kaynaklara başvurulmaktadır. Sportmenlik davranışlarının yoğun biçimde sergilendiği organizasyonlarda ise bu kaynaklar yoğun bir şekilde planlama, problem çözme, örgütsel analiz gibi faaliyetlere aktarılır ve örgütsel etkinlik artar (Organ, 1988:12).

1.3.2.5. Sivil Erdem ve Performans Yönetim Süreci Uygulamaları İlişkisi

Sivil Erdem, işgörenin örgüt içindeki politik süreçlere ve örgütsel etkinliklere sorumluluk duygusuyla ve yapıcı bir şekilde katılımını ifade etmektedir. Örgütte olup bitenlerle ilgili olarak örgütün faydası adına görüşlerini bildirme, toplantılarda hazır bulunma, kendisine iletilen örgütle ilgili mailleri ve diğer materyalleri okuma, kişisel zamanını ayırarak işiyle ve örgütle ilgili yayınları takip etme ve bu anlamda olup bitenlerden zamanında haberdar olmaya çalışma bu kapsamdaki davranışlara örnek olarak verilebilir (Organ, 1988).

Performans Yönetiminin genel olarak amacı, örgütün etkinliklerini, kendi becerilerini ve katkılarını sürekli iyileştirmeleri için, bireylerin ve grupların sorumluluk üstlendikleri bir kültür oluşturmaktır. Bu kültürün içerisinde verim, kalite ve insan ilişkileri vardır. Bu doğrultuda, performans yönetimi sürecinin içerisinde; strateji ve amaçlar, iş tanımları, amaç belirleme, izleme ve yol gösterme, performansın değerlendirilmesi, personelin eğitilmesi ve geliştirilmesi vardır (Canman,1993).

Örgütün veriminin artışında oldukça olumlu bir yere sahip olan erdemlilik boyutu ile çalışanlar örgütlerinin gelişimi için yapılabilecekler hakkında daha bilinçlidirler. Kendi gelişimleriyle örgütün gelişimi arasında pozitif bir orantı olduğunu bilirler. Toplantıların ve tartışmaların kişisel ve örgütsel gelişime katkısını bilerek daha sorumlu davranışlar gösterirler. Örgüt hakkında yapılan yapıcı öneriler sayesinde gerek çalışanların gerekse örgütün performansı artırılabilir. Kendileri hakkında öz değerlendirme yapabilen erdemli davranış sergileyen çalışanlar performansları hakkında daha objektif kararlar alırlar.

1.3.3. Performans Yönetimi ve Örgütsel Vatandaşlıkla İlgili Araştırmalar

Ülkemizde özel sektörde çalışanların performans yönetimi uygulamaları hakkında pek çok araştırma ve bilgi bulunmakta iken, eğitim sektöründeki performans yönetimi uygulamaları ile ilgili yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalar şöyledir:

Bozkurt Bostancı (2004), Türkiye'deki Resmi Ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi adlı doktora tezinde resmi ve özel ilköğretim okulu

öğretmen ve okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri tarafından öğretmen performans yönetimi faktörlerinin, performans ölçütleri olarak ilköğretim okullarında uygulanmasının kabul edilme ve resmi ve özel ilköğretim okullarında uygulanma durumunun saptanmasını amaçlamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen performans yönetimi faktörlerinin performans ölçütleri olarak ilköğretim okullarında uygulanmasını öğretmen, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri en yüksek düzeyde istemektedirler. İlköğretim okullarında performans ölçütleri olarak uygulanması en çok kabul edilen boyut öğretmenler tarafından “performans geliştirme” boyutu, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri tarafından ise “performans izleme” boyutudur.

Yolcu (2008), İstanbul İli Resmi İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi başlıklı yüksek lisans tezinde İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri ile ilköğretim müfettişlerinin öğretmen performans yönetimi ölçütlerinin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğini kabul etme ve bu ölçütlerin ilköğretim okullarında uygulanma derecesini kişisel değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen performans yönetimi ölçütlerinin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğini öğretmen, yönetici ve müfettişler “tam” derecesinde kabul etmektedirler.

Özer’in (2010), Özel Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi Uygulamaları adlı yüksek lisans tezinde öğretmen performansının değerlendirilmesinin özel ortaöğretim kurumlarında yaygın olarak uygulandığı, eğitim örgütünün gerekliliklerine uygun olarak planlandığı ve yürütüldüğü, değerlendirme sonuçlarının insan kaynakları fonksiyonlarında kullanıldığı, örgütsel ve bireysel yararlar sağladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılanların çoğunluğu okullarındaki değerlendirme sisteminin başarılı olarak kurulup, uygulandığı ve genel olarak kurum için faydalı olduğu görüşündedirler. Ayrıca araştırma değerlendirme uygulamalarının, sonuçların kullanımı, geribildirim etkinliği ve hedef değerlendirmesinin etkinliği hakkında daha detaylı araştırmalar yapılması gerektiğini de ortaya koymuştur.

Çolak (2007), Orta Öğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi adlı yüksek lisans tez bulgularına göre öğretmenler ”öğretmen performans yönetim süreçlerinden “performans değerlendirme sonuçlarını kullanma” sürecinin orta öğretim okullarında uygulanmasına katılırken diğer süreçlerin uygulanmasına tamamen katılmaktadır. Yöneticiler ise öğretmen performans yönetim süreçlerinin tamamına tamamen katılmaktadırlar. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet, branş ve okul türüne göre anlamlı bir fark yokken kıdemlerine göre bazı süreçlerde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Meslek liselerinde çalışan kadın-erkek, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenleri ve kadın-erkek yöneticilerin “öğretmen performans yönetim süreçlerine” ilişkin görüşleri arasında manidar bir fark olmadığı, kıdem grupları arasında ise bazı süreçlerde manidar bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Mesleki olmayan liselerde öğretmenlerin görüşleri cinsiyet ve branş ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermezken yöneticilerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermiştir.

Örgütsel Vatandaşlıkla İlgili Araştırmalar, bu davranışın kapsamı, bu davranışa yol açan faktörler, davranışın çalışan ve örgüt üzerindeki etkileri ve davranışın incelendiği sektör ve kültür ile ilişkisi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ülkemizde bu konuda yapılan bir araştırmalardan bazıları şöyledir:

Yücel ve Kaynak (2007), öğretmenlerde bulunan kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örgütsel Vatandaşlık davranışı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki; öğretmenlerde tükenmişlik ve örgütsel adalet gibi faktörler de hesaba katılarak araştırılmıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışlarını açıklamak için regresyon analizleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Karakuş (2008), İlköğretim Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık Ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi adlı doktora tezinde ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, iş doyumunu ve duygusal adanmışlık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektedir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin,

onların örgütsel vatandaşlık davranışları, iş doyumunu ve duygusal adanmışlık düzeylerini güçlü ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Okul müdürlerinin duygusal zekâ yeterlikleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, duygusal adanmışlık ve iş doyumunu düzeylerini anlamlı şekilde yordayamamaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin en fazla etkileşimde buldukları yöneticiler olan müdür yardımcılarının duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, iş doyumunu ve duygusal adanmışlık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin, hem müdür yardımcılarının duygusal zekâları ile öğretmenlerin duygusal adanmışlıkları arasındaki ilişkide, hem de müdür yardımcılarının duygusal zekâları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide kısmi ara yordayıcı olduğu saptanmıştır.

Köse, Kartal ve Kayalı (2003), çalışmaları ile ÖVD ile ilgili teorik ve ampirik gelişmeleri değerlendirilip, gerçekleştirdikleri bir araştırmayla ÖVD'nin yaygın kabul görmüş boyutları ile bu tür davranışın en önemli tahminleyicilerinden olan tutuma ilişkin çalışan özellikleri arasındaki ilişki, Erciyes üniversitesinde incelenmişlerdir. Bu sayede örgüt etkinliğini ÖVD vasıtasıyla arttırmada etkili faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre, söz konusu ilişkilerin bazı farklılıklara rağmen literatürdekilerle paralellik gösterdiği ve örgüte duyulan bağlılığın, ÖVD ile ilişkisinin diğer tahminleyicilere göre daha kuvvetli olduğu tespit edilmiştir.

Polat'ın (2007), Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki adlı doktora tezinde öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algılarının birbiri ile ilişkili ve birbirlerini etkilediği görülmüştür. Örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışını hem doğrudan hem de dolaylı olarak örgütsel güven üzerinden etkilemektedir. Örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışını doğrudan etkilemektedir. Ayrıca örgütsel güven, örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında kısmi ara yordayıcı değişkendir.

BÖLÜM 2: YÖNTEM

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

2.1. Araştırmanın Modeli

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

2.2. Evren

Araştırmanın evrenini 2009–2010 eğitim öğretim yılında Sakarya'daki tüm ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Toplam 369 ilköğretim okulundaki 5475 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

2.3. Örneklem

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 (Balci, 1995). Bu araştırma örneklemini için, Sakarya'daki her ilçede öğretmen sayısı 10'un üzerinde olan okullar tercih edilmiştir. Böylece merkez ilçede bulunan 369 ilköğretim okulundaki toplam 5475 öğretmen çalışma evrenini oluşturmaktadır. Buna göre çalışma evrenine bağlı olarak merkez ilçeden toplam 550 öğretmen ve 100 yönetici örneklem olarak alınmıştır. Örneklem sayısına ulaşabilmek için uygulanacak ölçek sayısı örneklem sayısından yaklaşık % 30 daha fazla tutulmuştur. Ölçekler örnekleme alınan ilçelerdeki

okullara gönderilmiş bunlardan 550 tanesi geri dönmüştür. Ölçeklere kabul edilebilir düzeyde 470 öğretmen ve 68 yönetici cevap vermiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Kişisel Bilgileri

İl	Demografik Özellik	N	
SAKARYA	Öğretmen Sayısı	1-10	18
		11-20	90
		21-30	134
		31 ve daha fazla	228
	Öğrenim Durumu	Lise+Önlisans	30
		Lisans	402
		Lisans Üstü	38
	Mesleki Kıdem	1-10 yıl	260
		11-20 yıl	142
		21-30 yıl	50
		31 Yıl ve üzeri	18
	Branş	Sınıf Öğretmeni	228
		Branş Öğretmeni	242
	Cinsiyet	Kadın	276
		Erkek	194

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç değişken olduğundan veri toplama aracı olarak üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Likert tipli veri toplama aracında maddeler: “(1) Kesinlikle Katılmıyorum, ile (5) Tamamen Katılıyorum” arasında 5 aralıklı olarak derecelendirilmiştir.

2004 Yılı, Eylül Ayında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında “ Türkiye’deki Resmi Ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen

Performans Yönetimi” adlı doktora tezinde Yrd. Doç. Dr. Aynur Bozkurt Bostancı tarafından hazırlanan “Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeği” performans yönetimi boyutunda kullanılmıştır. Ölçek öğretmen performans yönetimi faktörlerinin her birinin performans yönetimi ölçütleri olarak uygulanmasının kabul edilme düzeyini ve resmi ve özel ilköğretim okullarında performans yönetiminin uygulanma düzeyini saptamak üzere bağımsız ayrı altı boyutta hazırlanmıştır. Her boyut bir alt ölçek olarak düşünülmüştür. Ölçek (1) performans hedef ve kriterlerini belirleme, (2) performans izleme, (3) performans geliştirme, (4) performans değerlendirme, (5) performans değerlendirme sonuçlarını kullanma olmak üzere beş boyuttan oluşturulmuştur. Analiz sonuçlarına göre her ölçeğin(alt boyutun)tek faktörlü olduğu görülmüştür. Güvenilirlik çalışmaları içinde iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı uygulanmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine madde-toplam korelasyonları hesaplanarak bakılmıştır. Ölçekteki alt ölçeklerdeki maddenin faktör yükleri,varyansları ve alpha değerleri 1) performans hedef ve kriterlerini belirleme (Madde sayısı:9; Faktör yükleri: .48 - .69; Açıkladığı varyans :%34; Alpha:.75) (2) performans izleme (Madde Sayısı:8; Faktör yükleri: .50 - .75; Açıkladığı varyans :%42; Alpha:.79), (3) performans geliştirme (Madde sayısı:13; Faktör yükleri: .51 - .75; Açıkladığı varyans :%46; Alpha:.90), (4) performans değerlendirme(Madde sayısı: 14; Faktör yükleri: .48 - .75; Açıkladığı varyans :%37; Alpha:.87), (5) performans değerlendirme sonuçlarını kullanma(Madde sayısı: 4; Faktör yükleri: .74 - .78;Açıkladığı varyans :%58; Alpha:.75) şeklindedir.

2007 Yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde Yr. Doç. Dr. Soner Polat tarafından Türkçeye uyarlanarak hazırlanan “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” de örgütsel vatandaşlık bölümünde kullanılmıştır. Asıl ölçek uygulanmadan önce gerek uzman görüşlerine dayalı olarak gerekse pilot uygulama sonuçlarına dayalı olarak güvenilirliği ve geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçeğin geçerliğini test etmek için üç yola başvurulmuştur. Ölçeklerin orijinali İngilizce olduğundan ve eğitim dışı örgütler için yapıldığından Türkçeye farklı üç kişi tarafından

çevrilmiş, bunlar karşılaştırılmış ve bir grup öğretmene sorularak en anlaşılır çeviri alınarak, eğitim örgütlerine uyarlanmıştır. Uyarlama yapılırken, farklı ölçeklerde Türkçeye çevrilerek, bunlarla karşılaştırılarak ölçeğin ölçüt-bağımlı geçerliliği de yapılmıştır. Ölçeklerin, kapsam geçerliğini değerlendirmek için uzmanlardan ayırım alınmış, üç uzman kişinin eleştirileri ışığında ölçek yeniden düzenlenmiştir. Uzman ve pilot uygulamadaki öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ekteki ölçek formu uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasından elde edilen verilere dayalı yapılan güvenilirlik hesabından elde edilen Cronbach's Alpha katsayıları incelendiğinde ölçekler genel olarak ve alt boyutlar bağlamında literatürde kabul göre .70'in üstünde katsayıya sahip olduğu saptanmıştır. Uygulama sonrası ölçeğin yapı geçerliğini test etme; bulgu ve yorumlar, oluşturulan yapıya göre yapmak amacıyla, her bir ölçeğe faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda ölçeklerin genel olarak asılları ile tutarlı olduğu görülmüştür. Faktör yük değerinin .45 ve üstünde olması önerilmektedir. Her bir ölçeğe ilişkin faktör analizi sonuçları incelendiğinde bu değer çok üstünde olduğu görülmektedir. Veri toplandıktan sonra yapılan güvenilirlik analizinde tüm ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizine dayalı boyutlar için yapılan güvenilirlik hesabında ise yardımlaşma boyutunda .86; centilmenlik boyutunda .81; vicdanlılık boyutunda .88 ve sivil erdem boyutunda ise .82 çıkmıştır. Alınmış olan gerekli izinler ekte yer almaktadır.

2.5. Verilerin Toplanması

Anketi uygulayabilmek için Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. 10 Nisan - 30 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 650 tane ölçek dağıtılmış 550 ölçek geri dönmüştür. Toplanan ölçekler tek tek incelenmiş, uygun doldurulmağı ve eksik doldurulduğu tespit edilen 12 anket iptal edilmiş, 538 ölçeğin yanıtları değerlendirmeye alınmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

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

verilerin analizi, araştırmanın amacına uygun olarak SPSS 17.0 Programı kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı 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 vatandaşlık davranışı 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 3: BULGULAR ve YORUMLAR

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

3.1. 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 2: 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	469	3,44	1,00	3,325	535	,001
	Yönetici	68	3,86	0,75			
Performans izleme	Öğretmen	469	3,38	1,12	3,694	535	,000
	Yönetici	68	3,90	0,63			
Performans değerlendirme	Öğretmen	469	3,19	1,18	4,091	533	,000
	Yönetici	68	3,80	0,79			
Performans geliştirme	Öğretmen	469	3,33	1,19	3,688	535	,000
	Yönetici	68	3,88	0,84			
Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma	Öğretmen	469	3,17	1,27	3,001	535	,003
	Yönetici	68	3,65	0,94			

Tablo 2’ de yönetici ve öğretmenlerin performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Performans hedef ve kriterlerini belirleme (t0.05: 535= 3,325), performans izleme (t0.05: 535= 3,694), performans değerlendirme (t0.05: 533= 4,091), performans geliştirme (t0.05: 535= 3,688) ve performans değerlendirme sonuçları kullanma (t0.05: 535= 3,001) uygulamalarına yönelik puanları açısından ele alındığında öğretmen ve yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık yöneticilerin performans hedef ve kriterlerini belirleme (=3,86 Ss=0,75), performans izleme (=3,90 Ss=0,63), performans değerlendirme (=3,80 Ss=0,79), performans geliştirme (=3,88 Ss=0,84) ve performans değerlendirme sonuçlarını kullanma (=3,65 Ss=0,94) uygulamalarına puan ortalamalarının öğretmen performans hedef ve kriterlerini belirleme (=3,44 Ss=1,00), performans izleme (=3,38 Ss=1,12), performans değerlendirme (=3,19 Ss=1,18), performans geliştirme (=3,33 Ss=1,19) ve performans değerlendirme sonuçlarını kullanma (=3,17 Ss=1,27) boyutlarına yönelik puan ortalamalarından daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre yöneticiler okullarda performans yönetiminin tüm boyutlarına yönelik uygulamaların okullarda daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Yöneticilerin

öğretmen performansını artırmak için bu tür uygulamalardan sorumlu oldukları için varolan durumu olduğundan daha yüksek gösterdikleri söylenebilir.

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

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

Tablo 3: Performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Branş	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	P
Performans hedef ve kriterlerini belirleme	Sınıf	228	3,34	0,97	-2,162	467	.031
	Ders	241	3,53	1,02			
Performans izleme	Sınıf	228	3,27	1,10	-2,216	467	.027
	Ders	241	3,50	1,12			
Performans değerlendirme	Sınıf	228	3,06	1,15	-2,603	465	.010
	Ders	241	3,32	1,19			
Performans geliştirme	Sınıf	228	3,18	1,17	-2,336	467	.020
	Ders	241	3,47	1,19			
Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma	Sınıf	228	2,99	1,29	-3,005	467	.003
	Ders	241	3,34	1,22			

Tablo 3 'te sınıf ve ders öğretmenlerinin performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Performans hedef ve kriterlerini belirleme (t0.05: 467= -2,162), performans izleme (t0.05: 467= -2,216), performans değerlendirme (t0.05: 465= -2,603), performans geliştirme (t0.05: 467= -2,336) ve performans değerlendirme sonuçları kullanma (t0.05: 467= -3,005) boyutlarına yönelik puanları açısından ele alındığında sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık ders öğretmenlerinin

performans hedef ve kriterlerini belirleme (=3,53 Ss=1,02), performans izleme (=3,50 Ss=1,12), performans değerlendirme (=3,32 Ss=1,19), performans geliştirme (=3,47 Ss=1,19) ve performans değerlendirme sonuçlarını kullanma (=3,34 Ss=1,22) boyutlarına yönelik puan ortalamalarının sınıf öğretmenlerinin performans hedef ve kriterlerini belirleme (=3,34 Ss=0,97), performans izleme (=3,27 Ss=1,10), performans değerlendirme (=3,06 Ss=1,15), performans geliştirme (=3,18 Ss=1,17) ve performans değerlendirme sonuçlarını kullanma (=2,99 Ss=1,29) boyutlarına yönelik puan ortalamalarından daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre ders öğretmenleri okullarda performans yönetiminin tüm boyutlarına yönelik uygulamaların okullarda daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirttikleri söylenebilir.

3.3. 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 ve 21-30 yıl ve üstü şeklinde üç 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 4 ve tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 4: 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	251	3,37	0,99
11-20 yıl	142	3,32	1,00
21-30 yıl ve üstü	76	3,88	0,90
Toplam	469	3,44	1,00

Tablo 5: 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	17,802	2	8,901	9,188	,000
Grup içi	451,431	466	,969		
Toplam	469,233	468			

Tablo 4 'te mesleki kıdemleri 1-10, 11-20 ve 21-30 yıl olan öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 5' de 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 uygulamalarına yönelik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{2-466}=9,188$, $p<.005$). Bu farklılık mesleki kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlerin performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutuna yönelik puan ortalamalarının ($=3,88$, $Ss=0,90$), mesleki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($=3,32$, $Ss=1,00$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre mesleki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenler mesleki kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre okullarda performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutunun gerçekleşme düzeyinin daha düşük olduğu düşünmektedirler.

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 6 ve tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 6: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans izleme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss
1-10 yıl	251	3,30	1,13
11-20 yıl	142	3,35	1,12
21-30 yıl ve üstü	76	3,71	1,04
Toplam	469	3,38	1,12

Tablo 7: 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	9,587	2	4,793	3,842	,022
Grup içi	581,335	466	1,248		
Toplam	590,922	468			

Tablo 7’de mesleki kıdemleri 1-10, 11-20 ve 21-30 yıl olan öğretmenlerin performans izleme boyutuna 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 uygulamalarına yönelik puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi

sonucunda, öğretmenlerin performans izleme boyutuna yönelik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F_{2-466}=3,842$, $p<.05$) Mesleki kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlerin performans izleme puan ortalamalarının ($=3,71$, $Ss=1,04$), mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin performans izleme boyutuna yönelik puan ortalamalarından ($=3,30$, $Ss=1,13$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre okullarda performans izleme boyutunun gerçekleşme düzeyinin düşük olduğu belirtmektedirler. Buna göre mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler, meslekte kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre daha az buldukları için performans izleme hakkında daha az bilinç sahibi olabilirler. Bu yüzden mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre okullarda performans izleme boyutunun gerçekleşme düzeyleri daha düşük olabilir.

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 8 ve tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 8: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans geliştirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss
1-10 yıl	251	3,24	1,15
11-20 yıl	142	3,28	1,17
21-30 yıl ve üstü	76	3,72	1,28
Toplam	469	3,33	1,19

Tablo 9: 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	13,861	2	6,930	4,937	,008
Grup içi	654,105	466	1,404		
Toplam	667,965	468			

Tablo 8’ de mesleki kıdemleri 1-10, 11-20 ve 21-30 yıl olan öğretmenlerin performans geliştirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 9’ da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin performans geliştirme boyutuna yönelik puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin performans geliştirme boyutuna yönelik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{2-466}=4,937$, $p<.05$). Mesleki kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlerin performans geliştirme puan ortalamalarının ($=3,72$, $Ss=1,28$), mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin uygulamaya yönelik puan ortalamalarından ($=3,24$, $Ss=1,15$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre okullarda performans geliştirme boyutunun gerçekleşme düzeyinin düşük olduğu belirtmektedirler. Buna göre mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler meslekte kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre daha az buldukları için performans geliştirme hakkında daha az bilinç sahibi olabilirler. Bu yüzden mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre okullarda performans geliştirme boyutunun gerçekleşme düzeyleri daha düşük olabilir.

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 10 ve tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 10: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından performans değerlendirme boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss
1-10 yıl	249	3,06	1,20
11-20 yıl	142	3,23	1,13
21-30 yıl ve üstü	76	3,55	1,14
Toplam	467	3,19	1,18

Tablo 11: 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	14,199	2	7,099	5,167	,006
Grup içi	637,575	464	1,374		
Toplam	651,774	466			

Tablo 10’ da mesleki kıdemleri 1-10, 11-20 ve 21-30 yıl olan öğretmenlerin performans değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 11’ de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin performans değerlendirme boyutuna yönelik puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin performans değerlendirme boyutuna yönelik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmuştur ($F_{2-464}=5,167$, $p<.05$). Mesleki kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlerin performans değerlendirme boyutuna yönelik puan ortalamalarının ($=3,55$, $Ss=1,14$), mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin bu boyuta yönelik puan ortalamalarından ($=3,06$, $Ss=1,20$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre okullarda performans değerlendirme boyutunun gerçekleşme düzeyinin düşük olduğu belirtmektedirler. Buna göre mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler meslekte kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre daha az buldukları için performans değerlendirme hakkında daha az bilinç sahibi olabilirler. Bu yüzden mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre okullarda performans değerlendirme boyutunun gerçekleşme düzeyleri daha düşük olabilir.

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 12 ve tablo 13'de gösterilmektedir.

Tablo 12: 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	251	3,07	1,26
11-20 yıl	142	3,28	1,20
21-30 yıl ve üstü	76	3,30	1,40
Toplam	469	3,17	1,27

Tablo 13: 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	5,595	2	2,798	1,736	,177
Grup içi	750,891	466	1,611		
Toplam	756,487	468			

Tablo 12’ de mesleki kıdemleri 1-10, 11-20 ve 21-30 yıl olan öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 13’ te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutuna yönelik puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutuna yönelik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{2-466}=1,736, p>.005$).

3.4. 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 14 ve tablo 15’de 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 14 ve tablo 15’de gösterilmektedir.

Tablo 14: 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	46	3,91	1,06
Lisans	380	3,42	0,97
Lisansüstü	44	3,14	1,07
Toplam	470	3,44	1,00

Tablo 15: 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	14,399	2	7,200	7,353	,001
Grup içi	457,254	467	,979		
Toplam	471,653	469			

Tablo 14’ 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 15’ de 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

ortalamları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F_{2-467}=7,353$, $p<.005$). Lise/Önlisans ($\bar{X}:3,91$) eğitime sahip öğretmenlerin Lisansüstü ($\bar{X}:3,14$) eğitime sahip öğretmenlere göre performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutunun okullarda daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini gözlenmektedirler. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerinin genel itibariyle daha genç ve daha yeni bilgilerle donanımlı olmalarından dolayı okullardaki uygulamaları yeterli görmüyor olabilirler. Ayrıca Lise-Önlisans eğitime sahip öğretmenler ise yaş itibariyle yüksek lisans eğitime sahip öğretmenlere göre daha ileride olduklarından ve daha eski sistemlere ve işleyişlere alışkın olduklarından okullardaki var olan uygulamaları oldukça yeterli görüyor olabilirler.

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 16 ve tablo 17’ de gösterilmektedir.

Tablo 16: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans izleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Öğrenim durumu	N	\bar{X}	Ss
Lise/Ön-lisans	46	3,74	1,20
Lisans	380	3,37	1,09
Lisansüstü	44	3,17	1,22
Toplam	470	3,39	1,12

Tablo 17: 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	7,979	2	3,989	3,182	,042
Grup içi	585,533	467	1,254		
Toplam	593,511	469			

Tablo 16’ da öğrenim durumları; lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin performans izleme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 17’ 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 olduğu görülmüştür ($F_{2-467}=3,182, p<.05$). Buna göre; Lise/Önlisans ($\bar{X}:3,74$) eğitime sahip öğretmenlerin Lisansüstü ($\bar{X}:3,17$) eğitime sahip öğretmenlere göre performans izleme boyutunun okullarda daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirttikleri görülmektedir. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerinin genel itibariyle daha genç ve daha yeni bilgilerle donanımlı olmalarından dolayı okullardaki uygulamaları yeterli görmüyor olabilirler. Ayrıca Lise-Önlisans eğitime sahip öğretmenler ise yaş itibariyle yüksek lisans eğitime sahip öğretmenlere göre daha ileride olduklarından ve daha eski sistemlere ve işleyişlere alışkın olduklarından okullardaki performans izleme uygulamalarını yeterli görüyor olabilirler.

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 18 ve tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 18: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans geliştirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Öğrenim durumu	N	\bar{X}	Ss
Lise/Ön-lisans	46	3,82	1,48
Lisans	380	3,30	1,13
Lisansüstü	44	3,11	1,24
Toplam	470	3,33	1,19

Tablo 19: 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	13,678	2	6,839	4,861	,008
Grup içi	657,059	467	1,407		
Toplam	670,737	469			

Tablo 18’ de öğrenim durumları; lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin performans geliştirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 19’ da 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 ($F_{2-467}=4,861$, $p<.05$). Bu farklılık öğrenim durumlarında lise/ön-lisans öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamalarının ($=3,82, Ss=1,48$), öğrenim durumu lisansüstü öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamalarından ($=3,11, Ss=1,24$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenim durumu lise/ön-lisans olan öğretmenler öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlere göre performans geliştirme uygulamalarının okullarda daha yüksek düzeyde olduğu

söylemektedirler. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerinin genel itibariyle daha genç ve daha yeni bilgilerle donanımlı olmalarından dolayı okullardaki uygulamaları yeterli görmüyor olabilirler. Ayrıca Lise-Önlisans eğitime sahip öğretmenler ise yaş itibariyle yüksek lisans eğitime sahip öğretmenlere göre daha ileride olduklarından ve daha eski sistemlere ve işleyişlere alışkın olduklarından okullardaki var olan performans geliştirme uygulamalarını yeterli görüyor olabilirler.

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 20 ve tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 20: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından performans değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Öğrenim durumu	N	\bar{X}	Ss
Lise/Ön-lisans	46	3,61	1,27
Lisans	378	3,18	1,16
Lisansüstü	44	2,93	1,15
Toplam	468	3,20	1,18

Tablo 21: 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	11,158	2	5,579	4,029	,018
Grup içi	643,862	465	1,385		
Toplam	655,020	467			

Tablo 20' de öğrenim durumları; lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin performans değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 21'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 ($F_{2-465}=4,029$, $p<.05$). Bu farklılık öğrenim durumlarında lisansüstü öğretmenlerin performans değerlendirme puan ortalamalarının ($=2,93$, $Ss=1,15$), öğrenim durumu lise/ön-lisans öğretmenlerin performans değerlendirme puan ortalamalarından ($=3,61$, $Ss=1,27$) düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenim durumu lise/ön-lisans olan öğretmenler öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlere göre okullarda performans değerlendirme boyutunun gerçekleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtmektedirler. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerinin genel itibariyle daha genç ve daha yeni bilgilerle donanımlı olmalarından dolayı okullardaki uygulamaları yeterli görmüyor olabilirler. Ayrıca Lise-Önlisans eğitime sahip öğretmenler ise yaş itibariyle yüksek lisans eğitime sahip öğretmenlere göre daha ileride olduklarından ve daha eski sistemlere ve işleyişlere alışkın olduklarından okullardaki var olan performans değerlendirme uygulamalarını yeterli görüyor olabilirler.

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 22 ve tablo 23' te gösterilmektedir.

Tablo 22: 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	46	3,40	1,48
Lisans	380	3,13	1,25
Lisansüstü	44	3,31	1,19
Toplam	470	3,17	1,27

Tablo 23: 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	3,836	2	1,918	1,185	,307
Grup içi	755,981	467	1,619		
Toplam	759,817	469			

Tablo 22’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 23’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 ($F_{2-467}=1,185, p>.05$).

3.5. 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 24 ve tablo 25’ de gösterilmektedir.

Tablo 24: 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	108	3,42	1,24
21-30	132	3,38	,93
31 ve üzeri	229	3,48	,91
Toplam	469	3,44	1,00

Tablo 25: 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	,826	2	,413	,411	,663
Grup içi	468,407	466	1,005		
Toplam	469,233	468			

Tablo 24’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 25’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları 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 farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{2-466}=,411, p>.01$).

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 26 ve tablo 27’ de gösterilmektedir.

Tablo 26: 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	108	3,30	1,36
21-30	132	3,32	1,09
31 ve üzeri	229	3,46	1,00
Toplam	469	3,38	1,12

Tablo 27: 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	2,561	2	1,280	1,014	,364
Grup içi	588,361	466	1,263		
Toplam	590,922	468			

Tablo 26’ da 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 27’ de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları 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 farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{2-466}=1,014, p>.01$).

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 28 ve tablo 29’ da gösterilmektedir.

Tablo 28: 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	108	3,26	1,40
21-30	132	3,32	1,22
31 ve üzeri	229	3,37	1,06
Toplam	469	3,33	1,19

Tablo 29: 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	,970	2	,485	,339	,713
Grup içi	666,995	466	1,431		
Toplam	667,965	468			

Tablo 28 'de 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 29' da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları 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 farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{2-466}=,339, p>.01$).

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 30 ve tablo 31' de gösterilmektedir.

Tablo 30: 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	106	3,05	1,45
21-30	132	3,13	1,11
31 ve üzeri	229	3,29	1,07
Toplam	467	3,19	1,18

Tablo 31: 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	4,874	2	2,437	1,748	,175
Grup içi	646,900	464	1,394		
Toplam	651,774	466			

Tablo 30’da 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 31’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları 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 farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{2-466}=1,748, p>.01$).

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 32 ve tablo 33’de gösterilmektedir.

Tablo 32: 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	108	2,93	1,45
21-30	132	3,12	1,12
31 ve üzeri	229	3,31	1,24
Toplam	469	3,17	1,27

Tablo 33: 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	11,115	2	5,558	3,475	,032
Grup içi	745,372	466	1,600		
Toplam	756,487	468			

Tablo 32’de 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 33’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları 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 farklılık olduğu görülmüştür ($F_{2-466}=3,475$, $p<.05$). Bu farklılık görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarının ($=2,93$, $Ss=1,45$), görev yaptığı okuldaki öğretmen

sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarından ($=3,31$, $Ss=1,24$) düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlerin, görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlere göre performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutu daha fazla düşündükleri söylenebilir.

3.6. Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Örgütsel vatandaşlık davranışı 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 vatandaşlık davranışı düzeyleri yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem olarak incelenmiştir.

Tablo 34: Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından yönetici ve öğretmenlerin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Görev	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Yardımlaşma	Öğretmen	466	3,78	,87	-3,045	532	,002
	Yönetici	68	4,11	,66			
Centilmenlik	Öğretmen	470	2,33	1,32	-3,669	536	,000
	Yönetici	68	2,96	1,28			
Vicdanlılık	Öğretmen	470	3,97	,92	-2,587	536	,010
	Yönetici	68	4,27	,73			
Sivil Erdem	Öğretmen	470	3,63	,92	-4,282	536	,000
	Yönetici	68	4,13	,73			

Tablo 34’ de yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Yardımlaşma ($t_{0.05}: 532 = -3,045$), centilmenlik ($t_{0.05}: 536 = -3,669$), vicdanlılık ($t_{0.05}: 536 = -2,587$) ve sivil erdem ($t_{0.05}: 536 = -4,282$) açısından ele alındığında yönetici ve öğretmenler arasında

farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık yöneticilerin yardımlaşma (=4,11, Ss=0,66), centilmenlik(=2,96, Ss=1,28), vicdanlılık (=4,27, Ss=0,73) ve sivil erdem (=4,13, Ss=0,73) puan ortalamalarının, öğretmenlerin yardımlaşma (=3,78, Ss=0,87), centilmenlik(=2,33, Ss=1,32), vicdanlılık (=3,97, Ss=0,92) ve sivil erdem (=3,63, Ss=0,92) puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre yöneticilerin yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem düzeylerinin öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Yöneticiler okullarda bir takım çalışması halinde okullarının kalitesini daha ileriye taşıyacaklarına inandıkları için öğretmenlerle olan ilişkilerinde yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem düzeylerini daha yüksek düzeyde kullanmış olabilirler.

3.7. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından erkek ve kadın öğretmenler arasındaki farklılıkların incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem olarak incelenmiştir.

Tablo 35: İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından erkek ve kadın öğretmenlerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Yardımlaşma	Kadın	276	3,75	,85	-,700	464	,484
	Erkek	190	3,81	,89			
Centilmenlik	Kadın	276	2,21	1,30	-2,417	468	,016
	Erkek	194	2,51	1,33			
Vicdanlılık	Kadın	276	3,92	,93	-1,391	468	,165
	Erkek	194	4,04	,91			
Sivil Erdem	Kadın	276	3,52	,94	-3,065	468	,002
	Erkek	194	3,78	,86			

Tablo 35 'de cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Yardımlaşma (t0.05: 464= -,700) ve vicdanlılık (t0.05: 468= -1,391) açısından ele alındığında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Centilmenlik (t0.05: 468= -2,417) ve sivil erdem (t0.05: 468= -3,065) puanları açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık erkek öğretmenlerin centilmenlik (=2,51, Ss=1,33) ve sivil erdem (=3,78, Ss=0,86) puan ortalamalarının, kadın öğretmenlerin centilmenlik (=2,21, Ss=1,30) ve sivil erdem (=3,52, Ss=0,94) puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin centilmenlik ve sivil erdem düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Erkek öğretmenler erkeklerin toplum içinde her zaman ve özellikle de bayanlara karşı daha centilmen olmaları gerektiği yönündeki algı ve anlayış ile yetişmiş olduklarından ve bu şekilde davranışlar gösterdiklerinden centilmenlik boyutunda bayan öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olabilirler. Sivil erdem boyutunda ise erkek öğretmenlerin daha fazla sorumluluk duygusuna sahip olmaları sivil erdem boyutunu daha yüksek gerçekleştirmelerine neden olabilir.

3.8. Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Örgütsel vatandaşlık davranışı 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 vatandaşlık davranışı düzeyleri yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem olarak incelenmiştir.

Tablo 36: Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Branş	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Yardımlaşma	Sınıf	228	3,68	,86	-2,423	464	,016
	Branş	238	3,87	,87			
Centilmenlik	Sınıf	228	2,23	1,25	-1,634	468	,103
	Branş	242	2,43	1,38			
Vicdanlılık	Sınıf	228	3,83	,96	-3,209	468	,001
	Branş	242	4,10	,87			
Sivil Erdem	Sınıf	228	3,52	,91	-2,371	468	,018
	Branş	242	3,72	,91			

Tablo 36’da sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Tablo incelendiğinde sınıf ve branş öğretmenlerinin puanları arasında yardımlaşma (t0.05: 464= -2,423), vicdanlılık (t0.05: 468= -3,209) ve sivil erdem (t0.05: 468= -2,371) açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık sınıf öğretmenlerinin yardımlaşma (=3,68, Ss=0,86), vicdanlılık (=3,83, Ss=0,96) ve sivil erdem (=3,52, Ss=0,91) puan ortalamalarının, branş öğretmenlerinin yardımlaşma (=3,87, Ss=0,87), vicdanlılık (=4,510, Ss=0,87) ve sivil erdem (=3,72, Ss=0,91) puan ortalamalarından az olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre branş öğretmenlerinin yardımlaşma, vicdanlılık ve sivil erdem düzeylerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Centilmenlik açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (t0.05: 468= -1,634).

3.9. İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular

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

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

Yardımlaşma boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 37 ve tablo 38’de gösterilmektedir.

Tablo 37: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından yardımlaşma puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss
1-10 yıl	250	3,78	,93
11-20 yıl	140	3,75	,81
21-30 yıl	76	3,81	,75
Toplam	466	3,78	,87

Tablo 38: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından yardımlaşma puan ortalamalarının betimsel istatistikleri karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	,249	2	,125	,163	,850
Grup içi	354,440	463	,766		
Toplam	354,689	465			

Tablo 37’ de mesleki kıdemleri 1-10, 11-20 ve 21-30 yıl olan öğretmenlerin yardımlaşma puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 38’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin yardımlaşma puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin uyum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-463}=,163, p>.05$).

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

Centilmenlik boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 39 ve tablo 40’da gösterilmektedir.

Tablo 39: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından centilmenlik puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss
1-10 yıl	252	2,34	1,37
11-20 yıl	142	2,35	1,23
21-30 yıl	76	2,24	1,33
Toplam	470	2,33	1,32

Tablo 40: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından centilmenlik puan ortalamalarının betimsel istatistikleri karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	,719	2	,360	,204	,815
Grup içi	821,876	467	1,760		
Toplam	822,596	469			

Tablo 39’da mesleki kıdemleri 1-10, 11-20 ve 21-30 yıl olan öğretmenlerin centilmenlik puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 40’da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin centilmenlik puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin centilmenlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{2-467} = ,204, p > .05$).

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

Vicdanlılık boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 41 ve tablo 42 'de gösterilmektedir.

Tablo 41: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından vicdanlılık puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss
1-10 yıl	252	3,99	,94
11-20 yıl	142	3,91	,90
21-30 yıl	76	4,00	,92
Toplam	470	3,97	,92

Tablo 42: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından vicdanlılık puan ortalamalarının betimsel istatistikleri karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	,651	2	,326	,378	,686
Grup içi	402,443	467	,862		
Toplam	403,094	469			

Tablo 41'de mesleki kıdemleri 1-10, 11-20 ve 21-30 yıl olan öğretmenlerin vicdanlılık puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 42'de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin vicdanlılık puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin vicdanlılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{2-467} = ,378, p > .05$).

4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sivil erdem boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Sivil erdem boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 43 ve tablo 44'te gösterilmektedir.

Tablo 43: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından sivil erdem puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss
1-10 yıl	252	3,58	,96
11-20 yıl	142	3,63	,88
21-30 yıl	76	3,78	,83
Toplam	470	3,63	,92

Tablo 44: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından sivil erdem puan ortalamalarının betimsel istatistikleri karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2,405	2	1,203	1,416	,244
Grup içi	396,666	467	,849		
Toplam	399,071	469			

Tablo 43’de mesleki kıdemleri 1-10, 11-20 ve 21-30 yıl olan öğretmenlerin sivil erdem puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 44’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin sivil erdem puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin sivil erdem puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{2-467} = 1,416, p > .05$).

3.10. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı 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 dört alt soru sorulmuştur:

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

Yardımlaşma boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 45 ve tablo 46’da gösterilmektedir.

Tablo 45: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından yardımlaşma puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Öğrenim durumu	N	\bar{X}	Ss
Lise/Ön-lisans	46	3,96	,89
Lisans	376	3,78	,87
Lisansüstü	44	3,56	,81
Toplam	466	3,78	,87

Tablo 46: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından yardımlaşma puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	3,594	2	1,797	2,370	,095
Grup içi	351,095	463	,758		
Toplam	354,689	465			

Tablo 45’de öğrenim durumları lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin yardımlaşma puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 46’da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin yardımlaşma puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin yardımlaşma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-463}=2,370$, $p>.05$).

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

Centilmenlik boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 47 ve tablo 48’de gösterilmektedir.

Tablo 47: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından centilmenlik puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Öğrenim durumu	N	\bar{X}	Ss
Lise/Ön-lisans	46	2,35	1,49
Lisans	380	2,30	1,29
Lisansüstü	44	2,55	1,39
Toplam	470	2,33	1,32

Tablo 48: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından centilmenlik puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2,350	2	1,175	,669	,513
Grup içi	820,246	467	1,756		
Toplam	822,596	469			

Tablo 47’de öğrenim durumları lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin centilmenlik puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 48’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin centilmenlik puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin centilmenlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-467}=,669, p>.05$).

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

Vicdanlılık boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 49 ve tablo 50’de gösterilmektedir.

Tablo 49: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından vicdanlılık puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Öğrenim durumu	N	\bar{X}	Ss
Lise/Ön-lisans	46	3,98	1,08
Lisans	380	3,96	,91
Lisansüstü	44	4,08	,86
Toplam	470	3,97	,92

Tablo 50: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından vicdanlılık puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	,604	2	,302	,350	,705
Grup içi	402,490	467	,862		
Toplam	403,094	469			

Tablo 49’da öğrenim durumları lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin vicdanlılık puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 50’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin vicdanlılık puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin vicdanlılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-467}=,350$, $p>.05$).

4. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre sivil erdem boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Sivil erdem boyutu açısından, öğretmen görüşleri arasında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 51 ve tablo 52’de gösterilmektedir.

Tablo 51: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından sivil erdem puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Öğrenim durumu	N	\bar{X}	Ss
Lise/Ön-lisans	46	3,88	1,06
Lisans	380	3,62	,91
Lisansüstü	44	3,45	,81
Toplam	470	3,63	,92

Tablo 52: İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından sivil erdem puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	4,260	2	2,130	2,519	,082
Grup içi	394,811	467	,845		
Toplam	399,071	469			

Tablo 51’de öğrenim durumları lise/ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin sivil erdem puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 52’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin sivil erdem puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin sivil erdem puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-467}=2,519$, $p>.05$).

3.11. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı 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 dört alt soru sorulmuştur:

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

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yardımlaşma boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 53 ve tablo 54’de gösterilmektedir.

Tablo 53: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yardımlaşma boyutu puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Öğretmen sayısı	N	\bar{X}	Ss
11-20	106	4,02	,85
21-30	133	3,76	,94
31 ve üzeri	227	3,67	,81
Toplam	466	3,78	,87

Tablo 54: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin yardımlaşma boyutu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	8,682	2	4,341	5,809	,003
Grup içi	346,007	463	,747		
Toplam	354,689	465			

Tablo 53’de görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları; 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri olan öğretmenlerin yardımlaşma puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 54’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları farklı olan öğretmenlerin yardımlaşma puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin yardımlaşma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{2-463}=5,809$, $p<.01$). Bu farklılık görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin yardımlaşma puan ortalamalarının ($=4,02$, $Ss=0,85$), görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlerin yardımlaşma puan ortalamalarından ($=3,67$, $Ss=0,81$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki

öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin yardımlaşma düzeylerinin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen sayısı az olan okullarda öğretmenler birbirlerini daha yakından tanır ve birbirleri arasında gelişen arkadaşlık duygusu daha samimi olduğundan birbirlerine karşı daha çok yardımsever davranışlarda bulunurlar. Bu yüzden görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin yardımlaşma düzeylerinin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmış olabilir.

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

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin centilmenlik boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 55 ve tablo 56'da gösterilmektedir.

Tablo 55: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin centilmenlik boyutu puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Öğretmen sayısı	N	\bar{X}	Ss
11-20	108	1,95	1,07
21-30	133	2,51	1,48
31 ve üzeri	229	2,40	1,30
Toplam	470	2,33	1,32

Tablo 56: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin centilmenlik boyutu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	20,811	2	10,406	6,061	,003
Grup içi	801,784	467	1,717		
Toplam	822,596	469			

Tablo 55’de görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları; 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri olan öğretmenlerin centilmenlik puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 56’da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları farklı olan öğretmenlerin centilmenlik puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin centilmenlik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{2-467}=6,061$, $p<.01$). Bu farklılık görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olan öğretmenlerin centilmenlik puan ortalamalarının ($=2,51$, $Ss=1,48$), görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin centilmenlik puan ortalamalarından ($=1,95$, $Ss=1,07$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olan öğretmenlerin centilmenlik düzeylerinin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen sayısı az olan okullarda öğretmenler birbirlerini daha yakından tanır ve birbirlerine karşı daha centilmen ve anlayışlı yaklaşırlar. Bu yüzden görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin centilmenlik düzeylerinin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmış olabilir.

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

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin vicdanlılık boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 57 ve tablo 58’de gösterilmektedir.

Tablo 57: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin vicdanlılık boyutu puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Öğretmen sayısı	N	\bar{X}	Ss
11-20	108	4,21	1,04
21-30	133	3,99	,92
31 ve üzeri	229	3,85	,84
Toplam	470	3,97	,92

Tablo 58: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin vicdanlılık boyutu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	9,525	2	4,762	5,651	,004
Grup içi	393,569	467	,843		
Toplam	403,094	469			

Tablo 57’de görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları; 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri olan öğretmenlerin vicdanlılık puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 58’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları farklı olan öğretmenlerin vicdanlılık puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin vicdanlılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{2-467}=5,651$, $p<.01$). Bu farklılık görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin vicdanlılık puan ortalamalarının ($=4,21$, $Ss=1,04$), görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlerin vicdanlılık puan ortalamalarından ($=3,85$, $Ss=0,84$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin vicdanlılık düzeylerinin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen sayısı az olan okullarda öğretmenler birbirlerini daha yakından tanır ve aralarında okuldaki meslektaş ilişkisinden farklı olarak dostluk ilişkisi kurarlar. Bu yüzden görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin vicdanlılık düzeylerinin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmış olabilir.

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

Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin sivil erdem boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 59 ve tablo 60'da gösterilmektedir.

Tablo 59: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin sivil erdem boyutu puan ortalamalarının betimsel istatistikleri

Öğretmen sayısı	N	\bar{X}	Ss
11-20	108	3,86	,98
21-30	133	3,65	,94
31 ve üzeri	229	3,50	,85
Toplam	470	3,63	,92

Tablo 60: Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin sivil erdem boyutu puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	9,670	2	4,835	5,799	,003
Grup içi	389,401	467	,834		
Toplam	399,071	469			

Tablo 59'da görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları; 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri olan öğretmenlerin sivil erdem puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 60'da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları farklı olan öğretmenlerin sivil erdem puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin sivil erdem puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{2-467} = 5,799$, $p < .01$). Bu farklılık görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin

sivil erdem puan ortalamalarının (=3,86, Ss=0,98), görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlerin sivil erdem puan ortalamalarından (=3,50, Ss=0,85) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin sivil erdem düzeylerinin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen sayısı az olan okullarda öğretmenler birbirlerini daha yakından tanır ve birbirleri arasında samimiyete dayalı bir arkadaşlık da kurarlar. Birbirlerinin haklarına daha saygılı ve birbirlerinin gelişimlerine daha yardımcı olacaklarından görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin sivil erdem düzeylerinin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmış olabilir.

3.12. Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından hizmet içi eğitim alıp almama arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından hizmet içi eğitim alıp almama arasındaki farklılıkların incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem olarak incelenmiştir.

Tablo 61: Örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri açısından hizmet içi eğitim alıp almamanın karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Görev	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
Yardımlaşma	Aldım	28	3,86	1,05	,527	464	,598
	Almadım	438	3,77	,86			
Centilmenlik	Aldım	28	2,75	1,64	1,713	468	,087
	Almadım	442	2,30	1,29			
Vicdanlılık	Aldım	28	3,78	1,03	-1,118	468	,264
	Almadım	442	3,98	,91			
Sivil Erdem	Aldım	28	4,01	1,01	2,293	468	,022
	Almadım	442	3,60	,91			

Tablo 61’de yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine hizmet içi eğitim alıp almama düzeylerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Tablo incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine hizmet içi eğitim alıp almama puanları arasında sivil erdem ($t_{0.05}: 468= 2,293$) açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine hizmet içi eğitim alanların ($=4,01, Ss=1,01$) ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine hizmet içi eğitim almayanların ($=3,60, Ss=0,91$) puan ortalamalarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine hizmet içi eğitim alanların sivil erdem düzeylerinin hizmet içi eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Yardımlaşma ($t_{0.05}: 464= ,527$), centimenlik ($t_{0.05}: 468= 1,713$), ve vicdanlılık ($t_{0.05}: 468= -1,118$) açısından örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine hizmet içi eğitim alıp almama düzeylerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3.13. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyondan elde edilen bulgular tablo 62 ’de gösterilmektedir.

Tablo 62: İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon tablosu

Faktör	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Hedef Kriter Belirleme	—								
2. Performans İzleme	,86	—							
3. Performans Geliştirme	,80	,88	—						
4. Performans Değerlendirme	,78	,87	,92	—					
5. Değerlendirme Sonuçlarını Kullanma	,68	,76	,83	,86	—				
6. Yardımlaşma	,29	,31	,34	,33	,25	—			
7. Centilmenlik	,15	,18	,19	,23	,28	,22	—		
8. Vicdanlılık	,17	,20	,20	,19	,16	,63	,26	—	
9.Sivil Erdem	,29	,36	,42	,41	,39	,77	,15	,62	—
Ortalama	3,49	3,45	3,40	3,27	3,23	3,82	2,41	4,01	3,69
Standart Sapma	0,98	1,08	1,17	1,15	1,24	0,85	1,33	0,91	0,91
** p< .01									

Tablo 62’de göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık düzeyleri ile performans yönetimi uygulamalarına yönelik tüm görüşleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin performans yönetimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin örgütsel vatandaşlık düzeyinin sivil erdem ($r=.62$; $p<.01$) ve vicdanlılık ($r=.63$; $p<.01$) boyutları ile yüksek pozitif doğrusal ilişkili olduğu görülmektedir.

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 görüşleri;

- Yönetici ve öğretmenlerin göreve göre ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşleri arasında performans hedef ve kriterlerini belirleme, performans izleme, performans değerlendirme, performans geliştirme ve performans değerlendirme sonuçları kullanma boyutlarında anlamlı bir fark görülmektedir. Öğretmenlere göre performans yönetimi uygulamaların okullarda daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedirler.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin İlköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarıyla ilgili görüşlerinin bransa, 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 anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ders öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre performans yönetimi uygulamaların okullarda daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedirler.
- Mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşleri arasında performans hedef ve kriterlerini belirleme, performans izleme, performans geliştirme ve performans değerlendirme boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre mesleki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenler

mesleki kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre performans hedef ve kriterlerini belirleme boyutunun okullarda daha düşük düzeyde olduğunu, mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler mesleki kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre performans izleme, performans geliştirme ve performans değerlendirme boyutlarının okullarda daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutuna yönelik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

- Öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşleri arasında performans hedef ve kriterlerini belirleme, performans izleme, performans geliştirme ve performans değerlendirme boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrenim durumu lise/ön-lisans olan öğretmenler diğer öğretmenler göre performans yönetimi uygulamalarının bu boyutlarda daha düşük düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Bununla birlikte öğrenim durumları farklı olan öğretmenlerin görüşleri arasında performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin, ilköğretim okullarındaki performans yönetiminin performans hedef ve kriterlerini belirleme, performans izleme, performans geliştirme ve performans değerlendirme boyutlarının gerçekleşme düzeylerine yönelik görüşleri arasında bir farklılık görülmemektedir. Ancak görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin, ilköğretim okullarındaki performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlerin, görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlere göre performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunun okullarda daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedirler.

1.2 Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyine Yönelik Sonuçlar

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin göreve göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerine yönelik;

- Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri göreve göre yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem olma üzere tüm boyutlarda farklılık göstermektedir. Bu bulguya göre yöneticilerin yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem düzeylerinin öğretmenlere göre daha yüksektir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin cinsiyete, bransa, kıdeme, çalışılan okuldaki öğretmen sayısına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik;

- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri yardımlaşma ve vicdanlılık boyutlarında farklılaşmazken, centilmenlik ve sivil erdem boyutunda farklılaşmaktadır. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin centilmenlik ve sivil erdem düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.
- Öğretmenlerin branşlarına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin puanları arasında örgütsel vatandaşlık davranışı yardımlaşma, vicdanlılık ve sivil erdem düzeylerinde farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre branş öğretmenlerinin yardımlaşma, vicdanlılık ve sivil erdem düzeylerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Centilmenlik açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerine bakıldığında öğretmenlerin yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem boyutuna yönelik örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri farklılık göstermemektedir.
- İlköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerine bakıldığında öğretmenlerin yardımlaşma, centilmenlik,

vicdanlılık ve sivil erdem boyutuna yönelik örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri farklılık göstermemektedir.

- Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem olmak üzere tüm boyutlarda farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin yardımlaşma, vicdanlılık ve sivil erdem düzeyleri görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olan öğretmenlerin centilmenlik düzeylerinin de görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

1.3. İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları İle Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

- İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretim okullarında performans yönetimi uygulamaları ile örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasında örgütsel vatandaşlığın vicdanlılık ve sivil erdem boyutları arasında yüksek pozitif doğrusal ilişkili bulunmuştur.

2. ÖNERİLER

- İlköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarının gerçekleşme düzeyine yönelik yönetici ve öğretmenlerin görüşleri göreve göre performans hedef ve kriterlerini belirleme, performans izleme, performans değerlendirme, performans geliştirme ve performans değerlendirme sonuçları kullanma boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu algı farklılığının nedeni araştırılmalıdır.
- Öğretmenlerin branşlarına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşleri arasında farklılık görülmektedir. Okullarda performans yönetiminin gerçekleşme düzeyine yönelik görüşlerin farklılık nedenleri araştırılmalıdır.

- Mesleki kıdemleri farklı olan az kıdeme sahip öğretmenler okullarda performans yönetimi uygulamalarının daha düşük gerçekleştiğini belirtmektedirler. Mesleklerinin başında olan bu öğretmenler performanslarını artırmak için daha fazla uygulamalara önem verilmesini istiyor olabilirler. Bu yüzden okullarda performans yönetimi uygulamalarının geliştirilmesine yönelik gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Lisansüstü eğitime sahip öğretmenler ilköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamalarının daha düşük düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedirler. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerinin genel itibariyle daha genç ve daha yeni bilgilerle donanımlı olmalarından dolayı okullardaki uygulamaları yeterli görmüyor olabilirler. Okullarda performans yönetimi uygulamaları artırılmalıdır.
- Görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenler görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlere göre performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunun daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Bu sonuca göre okul büyüklüğünün performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunun gerçekleşme düzeyi üzerine olumlu etkisinin nedeni araştırılmalıdır.
- Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin görev boyutunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyi düşüklüğünün nedeni araştırılmalıdır.
- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri yardımlaşma ve vicdanlılık boyutlarında farklılaşmazken, centilmenlik ve sivil erdem boyutunda farklılaşmaktadır. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin centilmenlik ve sivil erdem düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Kadınların örgütsel vatandaşlık düzeyini olumsuz etkenler ortaya konularak giderilmeye çalışılmalıdır.
- Öğretmenlerin branşlarına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin puanları arasında örgütsel vatandaşlık davranışı yardımlaşma, vicdanlılık ve sivil erdem

düzeylerinde farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre branş öğretmenlerinin yardımlaşma, vicdanlılık ve sivil erdem düzeylerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık düzeyinin düşüklük nedeni araştırılmalıdır.

- Görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem olmak üzere tüm boyutlarda farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin yardımlaşma, vicdanlılık ve sivil erdem düzeylerinin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Küçük okulların bu konudaki avantajlı yönlerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca diğer bir sonuca göre ise, görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olan öğretmenlerin centilmenlik düzeylerinin de görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu konu için de okul büyüklüğünün örgütsel vatandaşlık düzeyi üzerine olumlu etkisinin nedeni araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- ACKFELDT, Anna-Lena Leonard V. COOTE (2003), "A study of organizational citizenship behaviors in a retail setting", *Journal of Business Research*, 22 Temmuz 2003, s. 3.
- AÇIKGÖZ, Kemal (1994), *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- ALTUN AKBABA, Sadegül (2001), "Yönetici Adaylarının Dönüşümcü Liderliğe İlişkin Görüşleri" *X. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 7-9 Haziran 2001. Bolu.
- ALTUNDEPE, Özlem (1999), "Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi". *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. c.1. s.1.
- AKAL, Zühal (1996). *İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi*, MPM, Ankara.
- AKSİT, Füsun (2006), "Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, s.2: 76–101.
- ALLİSON, B.J. et al. (2001), "Student classroom and career success: the role of organizational citizenship behavior", *Journal of Educational for Business*, 76 (5), 282-294.
- ARMSTRONG (1996), *Employee Reward*, London: Institute of Personnel and Development (IPD) House.
- ATALAY, İlker (2005), *Örgütsel Adalet ve Örgütsel Vatandaşlık*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- AY, Bilgen (2007), *Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- AYDIN, Mustafa (1994), *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Yayıncılık, Ankara.
- BALTAŞ, Acar (2006), *Herkes lider olamaz*, <http://www.baltasaltas.com/kaynakdergiyazi.asp?PRI=377&SAYI=24>, Erişim Tarihi (25.09.2010)
- BARUTÇUGİL, İsmet (2002), *Performans Yönetimi*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- BAŞ, Mehmet (1999), *Şirket Toplam Performans Yönetimi: Kimya Sektöründe Bir Uygulama*, 8. Kalite Kongresi, İstanbul.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem (1991), *Örgütsel Davranış*, Gül Yayınevi, Ankara.

- BAŞARAN, İbrahim Ethem (1982), *Örgütsel Davranış*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No. 108 Ankara.
- BECKER, T.E. and D.M. RANDALL. (1994), “Validation of A Measure of Organizational Citizenship Behavior Against An Objective Behavioral Criterion” *Educational and Psychological Measurement*, 54(1), pp.160- 168.
- BİNGÖL, Dursun, Naktiyok, Atlıhan ve İşcan Ömer Faruk (2003), “Dönüştürücü Liderliğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkisi” 11. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Afyon.
- BOGLER, Ronit ve Anit, SOMECH (2005), “Organizational Citizenship Behavior in School How Does It Relate To Participation in Decision Making?”, *Journal of Educational Administration*, Vol.43, No.5: 420-438.
- BOLİNO, M.C., Bloodgood, J.M., & Turnley, W.H. (2001), “Organizational citizenship behavior and the creation of social capital.” *Paper presented at the Academy of Management Meetings*, Washington, D.C. * This paper was selected to appear in the Best Paper Proceedings.
- BOLTON, T. (1997). *Human Resource Management: An introduction*, Blackwell Publishers, Massachusetts.
- BOYACI, Adnan (2003), *İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemi Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BOZKURT BOSTANCI, Aynur (2004), *Türkiye’deki Resmi Ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BRIEF, A. ve S.J. MOTOWIDLO (1986), “Prosocial Organizational Behavior”, *Academy of Management Review*, Vol.11: 710-725.
- CANMAN, Doğan (1993), *Personelin Değerlendirilmesinde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkiye’de Kamu Personelinin Değerlendirilmesi*, TODAİE Yayınları, Ankara.
- CANSEVER, Ferit Aydın (2000), *Performans Yönetimi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- CCPS (2004), *Guide to career prospects*, CCPS, http://www3.ccps.virginia.edu/career_prospects Erişim Tarihi: 27.09.2010

- CEMALOĞLU, Necati (2002) “Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 153-154. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/cemaloglu.htm> Erişim Tarihi: 27.09.2010
- CHEN, Sylvia X. ve Timothy P. CAREY (2009), “Assessing Citizenship Behavior in Educational Contexts The Role of Personality, Motivation, and Culture”, *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol.27, No. 2: 125-137.
- COHEN, A., ve Vigoda, E. (2000), “Do good citizens make good organizational citizens? An empirical examination of the relationship between general citizenship and organizational citizenship behavior in Israel”. *Administration and Society*, Vol. 32, No. 5, s. 596-624.
- CUMMINGS, T.G. ve Worley, C.G (1997), *Organization Development and Change*, United States of America. International Thompson Publishing.
- ÇAKIR, Özlem Sıla (2000), ”Öğretmen Yetiştirmede Teoriyi Pratiğe Bağlayan Mikro Öğretimin Türkiye’deki Üç Üniversitede Durumu, ” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:18, ss.62-68.
- ÇALIK, Temel (2002), *Öğrenen Örgütler Olarak Okul*, <http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf8/Calik.pdf> , Erişim Tarihi: 15.10.2010.
- ÇELİK, Mazlum (2007), *Örgüt Kültürü Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı -Bir Uygulama-Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Erzurum.
- ÇETİN, Ölçüm (2004), *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*, Nobel Yayınları Dağıtım, Ankara.
- ÇIRAK, Fatih (2004), *Performans Değerlendirme-Performans Yönetim Sistemi-Ücretlendirme Sistemi*. İnternette: <http://www.ytukvk.org.tr/arsiv/kariyerplanlama2.htm> Erişim Tarihi: (25.09.2010)
- DE CENZO, D. A. (1995). *Managing Human Resource: Productivity, Quality of Work Life, Profits* (4 th ed.). John Wiley and Sons Inc.
- DEDEHAYIR, Handan (2002), “Performans Yönetimi Ne İşe Yarar?” *Kaynak Dergisi*, Sayı: 12.

- DEMİRAL, Özge (2008), *Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirme ve Psikolojik Sözleşmenin Etkisine İlişkin Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- DESIVILYA H. Syna, Yoav SABAG ve Efrat ASHTON (2006), “Prosocial Tendencies in Organizations The Role Of Attachment Styles And Organizational Justice in Shaping Organizational Citizenship Behavior”, *International Journal of Organizational Analysis*, Vol.14, No.1: 22-42.
- DESSLER, G. (1997), *Human Resource Management*, (7 th ed.). NJ: Prentice Hall.
- DRUMMOND, K. E. (1990), *Human Resource Management for the Hospitality Industry*, Van Nostrand Reinhold, NY.
- DOWN, B. , Hogan, C., ve Chadbourne, R. (1999) “Making sense of performance assessment: official rhetoric and teachers’ reality”, *Asia-Pasific Journal of Teacher Education*. 27 (1), 11-24.
- EARGED (2006), *Okulda Performans Yönetim Modeli*, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- EISNER, E. W. (1982), *The artistic approach to supervision. In T. Sergiovanni (Ed.), Supervision of teaching: 1982 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 53-66). Virginia: ASCD.
http://www.personal.psu.edu/rsw136/blogs/rebecca_west_burns/2010/06/eisner-e-w-1982-the-artistic-approach-to-supervision-in-t-sergiiovanni-ed-supervision-of-teaching-198.html Erişim Tarihi: (30.10.2010).
- ERDOĞAN, İrfan (1990) *İşletmelerde Kişisel Değerlemede Psiko Teknik*, İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Yayını, No:243, İstanbul.
- EROĞLU, Feyzullah, (1996), *Davranış Bilimleri*, Beta Yayınları, Yayın No. 598, Eğitim Dizini 99, İstanbul.
- GARG, Pooja ve Renu, Rastogi (2006), “Climate Profile and OCBs of Teacher in Public and Private Schools of India”, *International Journal of Educational Management*, Vol.20, No.7: 529-541.
- GLICKMAN, C.D. (1990) *Supervision of Instruction-A Developmental Approach*. London: Allyn- Bacon.
- GOULDNER, A.W. (1960) “The Norm Of Reciprocity: A Preliminary Statement”, *American Sociological Review*, 25, 161-178.

- GREENBERG, J. (1996). *The Quest for Justice on the Job, Essays and Experiments*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- GREENBERG, J. ve R.A. Baron (2000), *Behavior in Organizations*, 7th Ed.,NewJersey: Prentice- Hall.
- GÜRBÜZ, Sait (2006), “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Duygusal Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”, *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:3, No:1, s: 48-75.
- GÜRSES, Ahmet, Bayrak, Ramis, Yalçın, Mehmet, Açıkyıldız, Metin ve Doğar, Çetin (2005), Öğretmenlik Uygulamalarında Mikro Öğretim Yöntemlerinin Etkililiğinin İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13:1, ss.1-10.
- HELVACI, Mehmet Akif (2002), Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c.35 , , S.1-2, s.155-169.
- HILL, Theresa M. (2002), *Jop Attitudes and Personality: Predictors of Organizational Citizenship Behaviour*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Saint Mary’s University, Nova Scotia, s. 1
- HOY, Wayne. K. and Peter Forsyth. (2004), *Effective Supervision: Theory Into Practice*, E-book.
- İŞBAŞI, Janset Özen (2000), “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı: Farklı Ölçeklerin Uygulanabilirliğine İlişkin Bir Çalışma” 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*: 359-372.
- KALKANDELEN, Hayrettin (1997), *Örgütlerde Yeniden Yapılanma ve Norm Kadro*, Anı Yayınları, Ankara.
- KARİP, Emin, Eroğlu, Ercan, Erden, Demet (2002), “Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı Okulda Performans Yönetimi Modeli” (Taslak), MEB Yayınları, Ankara.
- KASKEL, R. J. (2000), *Value Congruence and Satisfaction*. Unpublished Doctoral Dissertation. The California School of Professional Psychology at Alameda.
- KAYA, Yahya Kemal, (1991), *Eğitim Yönetimi*, Bilim Yayınları, Ankara.
- KESKİN, Sevim (2005), *Öğretmenlerde Çalışma Değerleri Ve Örgütsel Vatandaşlık*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmeliği Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.

- KÖSE, Sevinç, Kartal, Burak ve Kayalı, Nilgün (2003), Örgütsel vatandaşlık davranışı ve tutuma iliksin faktörlerle ilişkisi üzerine bir araştırma [A study on organizational citizenship behaviour and relationship with factors related attitudes], *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, Ocak-Haziran, 1-19.
- LEPSINGER, Richard, LUCIA, Anntoinette D., (1997), The Art and Science of 360 Degree Feedback, Jossey-Bass ,264-280.
- LIDL, Rudi, *Performance Management/Staff Development Review*, University of Tasmania, <http://www.admin.utas.edu>, Erişim Tarihi: (25.09.2010)
- LONDON, M., BEATTY, R. W. (1993), 360- Degree Feedback as Competitive Advantage, *Human Resource Management*, 32(2,3), 353-372.
- MACKENZIE, Scott B. PODSAKOFF, Philip M. (1998), Some Possible Antecedents and Consequences of In-Role and Extra-Role Sales Performance, *Journal of Marketing*, Vol.62/3, s. 125.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2000 / a), Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımları, *Tebliğler Dergisi*, Sayı:2508.
- MİMAROĞLU, Hande (2008), *Psikolojik Sözleşmenin Personelin Tutum ve Davranışlarına Etkileri: Tıbbi Satış Temsilcileri Üzerinde Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- MITCHEL E.ve Peters, M. (2001), *A stronger professional through appropriate teacher incentives*, Educational Leadership, s.18-25.
- MULLİNS, L. J. (1995). *Hospitality Management: A Human Resource Management* (2nd ed). London: Pitman Publishing.
- OKTAY, Mustafa (1996), *İşletmeciler İçin: Davranış Bilimlerine Giriş*. Der Yayınları: 187. İstanbul.
- ORGAN, D.W., & Ryan, K. (1995), "A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior", *Personel Psychology*, 48, 775-802.
- ORGAN, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior, The good soldier syndrome*, Lexington Books, Lexington, MA.

- ÖZER, Nesrin (2010), *Özel Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi Uygulamaları: Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- PAKDİL, Fatma (2001), *Ekip Bazlı Performans Değerlendirme*, http://www.kalder.org/preview_content.asp?contID=677&tempID=1®ID=2
Erişim Tarihi: (28.09.2010)
- PALMER, J.M. (1993), *Performans Değerlendirmeleri*, Rota Yayınları, İstanbul.
- PEKER, Ömer (2000), *Yönetim Becerileri*, Yargı Yayınları, Ankara.
- PODSAKOFF, P.M., MacKenzie, S.B., & Hui, C. (1993). Organizational citizenship behaviors as determinants of managerial evaluations of employee performance: A review and suggestions for future research. In G.R. Ferris & K.M. Rowland (Eds.), *Research in personnel and human resources management*, Vol. 11 (pp. 1-40). Greenwich, CT.: JAI Pres.
- PODSAKOFF, P.M. & MacKenzie, S.B. (1994). Organizational Citizenship Behavior and Sales Unit Effectiveness, *Journal of Marketing Research*, 31: 351-363.
- PODSAKOFF P.M., MacKenzie S.B., Paine J.B, and Bachrach D.G., (2000), Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research, *Journal of Management*, Vol. 26, No.3, s. 513-563.
- PUGH, D.(1991), *Organizational Behaviour*, Prentice Hall International (UK) Ltd.
- SABUNCUOĞLU, Zeyyat (2000), *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Türkiye Kamu Sen. Yayınları, Ankara.
- SAYGILIOĞLU, N. ve Arı, S. (2002), *Etkin Devlet*, Sabancı Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- SHERIDAN, H., Rice, E., (1991), Difficult Dialogues: Achieving the Promise in Diversity. Paper Presented at the National Conference on Higher Education, Washington, D.C.
- SLAUGHTER, J. (1997), Organizational Citizenship Behavior: Discussion Review and Reformulation, *Paper Presented at the Academy of Management Conference*, Boston.
- TAYMAZ, Haydar (2003), *Okul Yönetimi* (Yedinci Baskı), Ankara: PegemA Yayınları.

- TİTREK, Osman. Bayrakçı Mustafa ve Zafer, Demet (2009), “Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Görüşleri”, *Akademik Bakış*, Sayı 17. Temmuz – Ağustos - Eylül, 2009.
- TODD, Samuel Y. (2003), *A Causal Model Depicting The Influence of Selected Task and Employee Variables on Organizational Citizenship Behavior*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Florida State University College Education, s. 19.
- TORRINGTON, D. ve Hall, L. (1995). *Personel Management*, HRM in Action.
- TURNİPSEED David L. (2002) “Exploring the Link Between Organization Citizenship Behavior and Personal Ethics”, *Journal of Business Research*, Volume 55, Issue 1, Ocak 2002.
- TÜRKER, Uluçınar, Asuman (1998). *Yöneticiler için: insan kaynaklarının etkin yönetimi*. Türkmen Kitabevi. İstanbul.
- UYARGİL, Cavide (1996), *İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi, Performansın Planlanması, Değerlendirmesi Ve Geliştirilmesi*, İ.Ü. İşletme Fakültesi, Yayın No 262, İstanbul.
- ÜNAL, Zahide (2003), *Öğretmenlerde İş doyum ve Örgütsel Vatandaşlık*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- VAROĞLU, Abdulkadir ve Arslan, Akın (2001), *Türk Silahlı Kuvvetlerinde Performans Yönetim Sistemi ve Bazı Uygulama Örnekleri. Avrupa Kalite Yönetimi Konferansı (2. Kalite Sempozyumu 9-10 Mayıs 2001)*. Ankara: KALDER.
- WILLIAMS, R. S. (1998), *Performance Management: Perspectives on Employee Performance*, London: International Thomson Business.
- WHETTEN, D. & Cameron, K. (1995), *Developing Management Skills*, Harper Collins College Publishers, NY.
- WHITMORE, John (2002), *Coaching For Performance Coaching For Performance: Growing People Performance And Purpose Third Edition*, Brealey Nicholas, Publishing Ltd, London.
- YEŞİLBAĞ, Yüksel (2008), *Etkili Bir Öğretmenlik Uygulaması: Klinik Denetim*, <http://yukseylesilbag.blogspot.com/2008/07/etkili-bir-retmenlik-uygulamas-klinik.html> Erişim Tarihi: (14.11.2010).

YILMAZ, Ercan, (2006). *Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

EKLER

EK – 1: Anket Formu

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA PERFORMANS YÖNETİMİ UYGULAMALARI İLE ÖRGÜTSEL ADALET VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÖLÇEĞİ

Değerli Yönetici ve Öğretmenler,

Bu araştırmanın amacı, eğitim örgütlerindeki öğretmen ve yönetici algılarına dayalı olarak okullardaki performans yönetimi uygulamaları ile örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Anketin ilk bölümünde kişisel bilgileriniz, takip eden İkinci bölümde performans yönetimi uygulamalarına, üçüncü bölümde örgütsel adalet, dördüncü bölümde örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin ifadeler bulunmaktadır. 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.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

Tel: 506 6748303

Merve ŞANLI

E-mail: mervesanli@gmail.com

Sakarya Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2.Göreviniz

Öğretmen Okul Yöneticisi

3. Mesleki Kıdeminiz:

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

4. Öğrenim Durumunuz:

Lise - Ön lisans Lisans Lisansüstü

5. Branşınız:

Sınıf Öğretmeni Ders Öğretmeni

6. Performans Yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim

Aldım Almadım

8. Örgütsel Vatandaşlık ile ilgili hizmet içi eğitim

Aldım Almadım

9. Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı

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

BÖLÜM II

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMEN PERFORMANS YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ

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				
		HİÇ	AZ	ORTA	ÇOK	TAM
1	Okulda öğretmen performans hedeflerinin belirlenmesinde okul misyonu, vizyonu ve değerleri göz önüne alınmalıdır.					
2	Okulda, öğretmen performans hedefleri ve kriterleri, öğretmen iş tanımları ve iş analizlerinden yararlanılarak tespit edilmelidir					
3	Okulda, öğretmen performans hedef ve kriterleri, öğretmenlerin katılımıyla belirlenmelidir.					
4	Okulda, öğretmen performans hedefleri, öğretmenlerin bireysel amaçları ile okul amaçlarının denge içerisinde sentezlenmesiyle oluşturulmalıdır					
5	Okulda öğretmenlerle, öğretmenden beklenen performans konusunda performans anlaşması yapılmalıdır.					
6	Okulda öğretmenler için, branşları ve görevli oldukları diğer alanlara göre farklı performans hedef ve kriterleri belirlenmelidir.					
7	Okulda öğretmen performansını somut olarak ölçülebilir (İşe devam düzeyi, işin kalitesi v.b) nitelikte kriterler belirlenmelidir.					
8	Okulda, okulun imkânları göz önüne alınarak öğretmenler tarafından başarılabilecek düzeyde öğretmen performans hedefleri belirlenmelidir.					
9	Okulda öğretmen performansını tam anlamıyla ölçmeye					

	yeterli öğretmen performans kriterleri belirlenmelidir.					
10	Okulda belirlenen öğretmen performans hedeflerine öğretmenlerin ulaşma çabalarıyla ilgili olarak, önceden yapılan planlamaya göre, öğretmenlerle düzenli performans görüşmeleri yapılmalıdır.					
11	Okul yöneticileri performans görüşmelerinde, öğretmenlere performansları hakkında yargılayıcı olmak yerine destekleyici davranmalıdır.					
12	Öğretmen performansının ölçülmesi sonucunda yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin sahip oldukları performans düzeyi ile ulaşılması gereken performans düzeyi arasındaki fark öğretmenlerle birlikte değerlendirilmelidir.					
13	Performansın ölçülmesi sonucunda öğretmenlere, sonuçlara ait geri bildirimler gerekli önlemleri alabilmeleri için zamanında verilmelidir.					
14	Değerlendirme sonucunda, öğretmenlere verilen geri bildirimlere dayalı olarak öğretmen performansı izlenmeye devam edilmelidir.					
15	Öğretmenlere performanslarıyla ilgili verilen olumsuz geri bildirimlerin, öğretmen üzerindeki olumsuz etkilerini gidermek için gerekli önlemler alınmalıdır.					
16	Performans görüşmelerinde öğretmenlerle sadece zayıf yönleri değil, yüksek performansları da görüşülerek yeni performans hedefleri belirlenmelidir.					
17	Okulda performans yönetiminde çok yönlü ve etkili bir iletişim sağlanmalıdır.					
Sıra No	PERFORMANS YÖNETİMİ UYGULAMALARI	Okulunuzda Uygulanma Derecesi				
		HIÇ	AZ	ORTA	ÇOK	TAM
18	Okulda öğretmen performans yönetim sistemi hakkında, tüm öğretmenler bilgilendirilmelidir.					
19	Okulda öğretmen performansını artırmak üzere başvurulacak bireysel ve grupsal performans geliştirme etkinliklerine(seminer, kurs v.b) öğretmenle birlikte karar verilmelidir.					
20	Okulda, değişim, yenileşme, öğrenme v.b etkinlikler desteklenerek sürekli gelişim kültürü yerleştirilmeye çalışılmalıdır					
21	Okulda öğretmenlerin düşük performans nedenleri araştırılmalıdır					
22	Okulda öğretmen performansını olumsuz yönde etkileyen kişisel olmayan tüm engeller ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır.					

23	Okulda her öğretmenin kişisel performans sorunları danışmanlık yardımıyla çözülmeye çalışılmalıdır.					
24	Okulda performans yönetimi birimince, öğretmen performansını artırma konusunda sürekli öneriler toplanmalıdır.					
25	Tüm okulda uygulanmak üzere planlanan gelişme girişimleri öğretmenlere zamanında açıklanmalıdır.					
26	Okul yöneticileri ve okul performans yönetim ekibi tarafından öğretmenlere performans gelişimleri için sürekli bilgi sağlanmalıdır.					
27	Okulda öğretmen performansını artırmak üzere, öğretmenlerin görüşleri de alınarak, grup ve bireysel performans gelişim planları hazırlanmalıdır.					
28	Okulda öğretmenlerin düşük performanslarını artırmak üzere, motivasyon araçları kullanılmalıdır.					
29	Öğretmenlerin performanslarını artırmak üzere, okul dışında başvuracakları etkinlikler desteklenmelidir.					
30	Okulda öğretmenlerin yaratıcılıklarını geliştirmek üzere, yaratıcı iş ortamı oluşturulmalı ve desteklenmelidir.					
31	Her öğretmen, performansı değerlendirilmeden önce, performans değerlendirme sistemi hakkında bilgilendirilmelidir.					
32	Performans değerlendirmede, performansın ölçüleceği alana göre farklı değerlendirme yöntemleri (karşılaştırma yöntemi, sınıf gözlemi 360 derece çoklu değerlendirme yöntemi v.b) seçilmelidir.					
33	Öğretmenler, performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan performans ölçme yöntem ve tekniklerinden haberdar edilmelidir.					
34	Okulda tüm öğretmenlerin performans ölçümü, planlı bir şekilde belirli aralıklarla sürekli yapılmalıdır.					
35	Okulda 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 değerlendirilmelidir.					
36	Okulda öğretmen performansının çoklu değerlendirilmesinde, değerlendirci kişilerin kimliklerinin gizli tutulmalıdır.					
37	Okulda öğretmenlerin çoklu performans değerlendirmesini yapacak kişiler, öğretmeni değerlendirmeden önce eğitime tabi tutulmalıdır.					
38	Okulda öğretmenleri değerlendirecek kişiler, öğretmenlerin performansını değerlendirirken, değerlendirme hatalarına düşmemeleri konusunda bilgilendirilmelidir.					
39	Okulda öğretmenlerin değerlendirilmeleri sırasında güvensizlik, gerilim, endişe v.b duygulara kapılmaları, performans değerlendirme konusunda yapılacak açıklamalarla giderilmeye çalışılmalıdır.					
40	Okulda öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde kullanılacak araçlar geçerli ve güvenilir olmalıdır.					

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

BÖLÜM III

ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK ÖLÇEĞİ

Örgütsel vatandaşlık ise: biçimsel ödül sistemini dikkate almadan, bir bütün olarak örgütün işlevlerini verimli biçimde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülük esasına dayalı birey davranışdır.

Lütfen, Bu ifadelerde düşüncenize en uygun olan seçeneği işaretleyiniz

	ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK ÖLÇEĞİ İFADELERİ	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
49	İş yükü ağır olan öğretmen arkadaşlarıma yardım ederim.					
50	Zamanım uygunsa, dersine herhangi bir sebeple gelemeyen yada geciken arkadaşımın yerine derse girerim.					
51	Öğretmen arkadaşlarımla sorunu olduğunda onlara yardım etmek için gönüllü olarak zaman ayırırım.					
52	Okula yeni atanan öğretmenler yardım istemeseler bile onlara yardımcı olurum.					
53	Okulumla ilgili bir karar almadan önce bu kararın sonucundan etkilenecek arkadaşlarımla fikirlerimi alırım.					
54	Öğretmen arkadaşlarımla haklarını korumaya özen gösteririm.					
55	Öğretmen arkadaşlarımla aramda çıkabilecek olası sorunlar için önceden önlemler alırım.					
56	İşimle ilgili önemli bir adım atmadan önce yöneticilerimi mutlaka bilgilendiririm.					
57	Okulda zamanımın çoğunu okuldaki iş ve uygulamalardan şikayet ederek geçiririm.					
58	Okulumdaki küçük sorunları büyütebilirim.					
59	Etrafımdakilere sürekli öğretmenliği bırakmak istediğimi söylerim.					
60	Okulun olumlu yönlerinden çok olumsuz yönlerine odaklanırım.					
61	İsime zamanında gelirim.					
62	Teneffüs aralarını asla uzatmam.					
63	Teneffüs zamanı dışında işime ara vermem.					
64	Kimse denetlemese bile okul kurallarına, yönetmeliklerine ve işlem basamaklarına uyarım					

65	Okuldaki değişiklikleri izler, öğretmen arkadaşlarımın bu değişiklikleri kabul etmeleri için aktif rol alırım					
66	Okulumuzun imajını güçlendiren tüm etkinliklere gönüllü olarak katılırım.					
67	Okulu ilgilendiren tüm toplantılara katılarak tartışmalara aktif olarak katılırım.					
68	Okuldaki değişikliklere ayak uydurmaya çalışırım.					

EK-2: İZİN

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.54.00.05.01.070/ 8094
KONU : Anket Uygulaması

VALİLİK MAKAMINA
SAKARYA

Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve ŞANLI; “ Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi Uygulamaları ile Örgütsel Adalet ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki” konulu anket uygulamasını, İlimiz Adapazarı İlçesinde bulunan Resmi ve Özel İlköğretim Okulu öğretmen ve İdarecilerine Uygulamak istediklerini; Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 08.04.2010 tarih ve 655 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anketin dersleri aksatmamak kaydıyla; İlimiz Adapazarı İlçesinde bulunan Resmi ve Özel İlköğretim Okulu öğretmen ve İdarecilerine uygulanması, Yasal gerekliliğin ilgili Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi şartı ile Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir;

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınızı arz ederim.

Murat PAZICI
Milli Eğitim Müdürü

OLUR.
08.04.2010
Uğur ALADAG
Vali a.
Vali Yardımcısı



Resmi Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
Tel : 0 264 251 36 14-15-16
Fax : 0 264 251 36 04
http://sakarya.meb.gov.tr
sakaryamem@meh.gov.tr



EK-3: İZİN

AKADEMİK ÇALIŞMA AMAÇLI ÖRGÜTSEL ADALET ve ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

2007 Yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında "ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI, ÖRGÜTSEL GÜVEN DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ" adlı doktora tezimde Türkçeye uyarlayarak hazırlamış ve kullanmış olduğum Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen "ÖRGÜTSEL ADALET ÖLÇEĞİ" ile Organ'ın (1988) örgütsel vatandaşlık davranışın beş boyutuna dayalı olarak hazırladıkları ve daha sonra Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ve Moorman (1991) tarafından geliştirilerek kullanılan "ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ"ni Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve ŞANLI'nın "ÖZEL VE RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ PERFORMANS YÖNETİM UYGULAMALARININ ÖRGÜTSEL ADALET VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIKLA ARASINDAKİ İLİŞKİ (Sakarya İli Örneği) " adlı yüksek lisans tezinde veri toplama aracı olarak kullanmasına izin veriyorum.

05.03.2010



Yrd. Doç. Dr. SONER POLAT

EK-4: İZİN

AKADEMİK ÇALIŞMA AMAÇLI PERFORMANS YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

2004 Yılı, Eylül Ayında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında "TÜRKİYE'DEKİ RESMİ VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMEN PERFORMANS YÖNETİMİ" adlı doktora tezinde hazırlamış ve kullanmış olduğum "RESMİ VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMEN PERFORMANS YÖNETİMİ ANKETİ"ni Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve ŞANLI'nın "RESMİ VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ PERFORMANS YÖNETİM UYGULAMALARI İLE ÖRGÜTSEL ADALET VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK ARASINDAKİ İLİŞKİ (Sakarya İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezinde veri toplama aracı olarak kullanmasına izin veriyorum.

04.04.2010


Yrd. Doç. Dr. AYNUR BOZKURT BOSTANCI

ÖZGEÇMİŞ

04.03.1985 tarihinde Bursa'nın İznik İlçesinde doğdu. İlkokulu İnegöl İshakpaşa İlkokulunda, ortaokulu İnegöl Turgutalp Anadolu Lisesinde, liseyi Bozüyük Anadolu Öğretmen Lisesinde okuduktan sonra, 2003 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmeye başladı. 2008 yılında Adapazarı Talat Tömekçe İlköğretim Okulunda İngilizce öğretmeni olarak göreve başladı. 2008 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimi almaya başladı. Evli ve halen Sakarya'da İngilizce öğretmenliği görevine devam etmektedir.

Merve ŞANLI BULUT