

**KIRGIZİSTAN-TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKULLARDA YETENEK YÖNETİMİNİN
UYGULANMA DÜZEYİ İLE İŞ MOTİVASYONU VE
ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Mehmet GÖK

BİŞKEK 2020

**KIRGIZİSTAN-TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKULLARDA YETENEK YÖNETİMİNİN
UYGULANMA DÜZEYİ İLE İŞ MOTİVASYONU VE
ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Mehmet GÖK

**Danışman
Prof. Dr. Rüştü YEŞİL**

BİŞKEK 2020

ETİK BEYAN

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim-Öğretim Tez Hazırlama ve Yazma Yönergesine uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı; bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildiririm. Aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

14.02.2020



Mehmet GÖK

ЭТИКАЛЫК ТАЛАПТАР

Диссертациялык иш Кыргыз-Түрк «Манас» университетинин Коомдук илимдер институтунун «Магистрдик жана доктордук диссертация жазуу эрежелерине» ылайык жазылып, диссертацияда берилген маалыматтар, эмгектер жана документтер академиялык жана этикалык эрежелерди сактоо менен пайдаланылды. Ар кандай булактардан, отчеттордон алынган маалыматтар илимий жана моралдык эрежелерге ылайык берилди. Диссертацияда колдонулган бардык адабияттарга жана булактарга шилтеме жасалды. Диссертациянын оригиналдуулугуна ынандырып кете алам. Эгерде, эрежелердин бузулгандыгы аныкталса, мага каршы колдонула турган укуктук жоопкерчиликти тартууга даярмын.

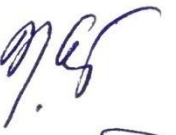
14.02.2020



Мехмет Гөк

TEZ ONAYI

Mehmet GÖK tarafından hazırlanan “Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyi İle İş Motivasyonu ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ/ OY ÇOKLUĞU ile Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri	Unvanı, Adı ve Soyadı	Çalıştığı Kurum	Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Doktora Tezi olduğunu onaylıyorum / onaylamıyorum	İmza
Başkan	Doç. Dr. Nurbübü ASİPOVA	Kırgız Milli Üniversitesi Devlet Üniversitesi	<u>onaylıyorum/</u> ~~onaylamıyorum~~	
Üye (Danışman)	Prof. Dr. Rüştü YEŞİL	KTMÜ Edebiyat fak., Psikolojik Danışma ve Rehberlik Böl.	<u>onaylıyorum/</u> ~~onaylamıyorum~~	
Üye	Prof. Dr. Mustafa ORÇAN	KTMÜ Edebiyat fak., Sosyoloji Böl.	<u>onaylıyorum/</u> ~~onaylamıyorum~~	
Üye	Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV	KTMÜ Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı	<u>onaylıyorum/</u> ~~onaylamıyorum~~	
Üye	Prof. Dr. Kürşad YILMAZ	KTMÜ Edebiyat Fak., Eğitim Yönetimi ABD.	<u>onaylıyorum/</u> ~~onaylamıyorum~~	

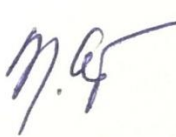
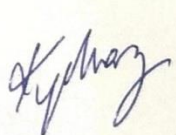
Tez Savunma Tarihi: 14 / 02 / 2020

Jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile kabul edilen bu tez Enstitü Yönetim Kurulu 2020/18/01... sayılı ve 21/02/2020... tarihli kararıyla onaylanmıştır.


Prof. Dr. Mustafa ORÇAN
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

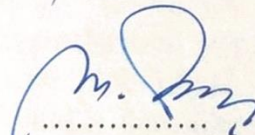
ПРОТОКОЛ

Мехмет ГӨК даярдаган “Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү деңгээлдери менен иш мотивациясын жана иштен чочундоо деңгээлдеринин анализи” аттуу диссертациясы төмөндө көрсөтүлгөн жюри тарабынан бир добуштан / көпчүлүк добуш менен Кыргыз-Түрк “Манас” университети Коомдук илимдер институтунун Педагогика багытында доктордук диссертация катары кабыл алынды.

Жюри	Академиялык даражасы, аты-жөнү	Иштеген жери	Диссертациянын мазмуну жана сапаты боюнча доктордук диссертация деп тастыктайм/ тастыктабайм	Колу
Төрага	Проф.Докт. Нурбүбү Асипова	Гуманитардык факультет, Педаг. Бөл.,	<u>тастыктайм/</u> ~~тастыктабайм~~	
мүчө (илимий жетекчи)	Проф. Докт. Рүштү Йешил	КТМУ Гуманитардык факультет, Педаг. Бөл..	~~тастыктайм/~~ ~~тастыктабайм~~	
Мүчө	Проф. Докт. Мустафа Орчан	КТМУ Гуманитардык факультет, Социология Бөл..	~~тастыктайм/~~ ~~тастыктабайм~~	
Мүчө	Проф. Докт. Акматали Алимбеков	КТМУ Гуманитардык факультет, Педаг. Бөл.	~~тастыктайм/~~ ~~тастыктабайм~~	
Мүчө	Проф. Докт. Күршад Йылмаз	КТМУ Гуманитардык факультет, Педаг. Бөл.,	~~тастыктайм/~~ ~~тастыктабайм~~	

Диссертацияны коргогон күнү: 14 /02 /2020

Жюри тарабынан бир добуштан /көпчүлүк добуш менен кабыл алынган диссертация Институттун башкаруу кеңешинин 2020/18/01... номердүү жана 21/02/2020 күнкү чечими менен бекитилди.


Проф, докт., Мустафа Орчан
Коомдук илимдер институтунун директору

ÖZ

Yazar : Mehmet GÖK
Üniversite : Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Tezin Niteliği : Doktora Tezi
Sayfa Sayısı : xxvi + 341
Mezuniyet Tarihi : 14.02.2020
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyi İle İş Motivasyonu ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi

Bu araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre kamu ortaokullarında ve özel ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini belirlemek; yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki ve etki düzeyini değerlendirmek; öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin; cinsiyet, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak; uygulamalara ilişkin görüş ve önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, 2017/2018 Eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Denizli ilinde bulunan 226 kamu, 26 özel ortaokulda görev yapan 4621 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak "Katmanlı", "Uygun " ve Tesadüfi" örneklem yöntemleri kullanılmıştır. Buna göre çalışmanın örneklemi 684 kamu, 170 özel ortaokulda görev yapan toplam 854 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullandığı karma desende tasarlanan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın nicel kısmı genel tarama modeli kapsamında ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Nitel kısmında ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi formu ve yapılandırılmış görüşme formu; Yerlikaya (2017) tarafından geliştirilen Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği; Yılmaz (2009), tarafından eğitim örgütlerine uyarlanan İş Motivasyonu Ölçeği ve Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen "Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği" vasıtasıyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasından sonra verilerin analizinde; ortalama, standart sapma, t testi, Tek Yönlü Anova testi, Kruskal Wallis testi; değişkenler arasında farklılaşma olduğu durumlarda farklılaşmanın kaynağını belirlemek için Scheffe testi; değişkenler arasındaki ilişki durumunu ortaya koymak için Pearson korelasyon testi ve değişkenler arasındaki etkiyi belirlemek için regresyon testi kullanılmıştır. Testlerin anlamlılık düzeyi olarak $p < 0,05$ değeri yeterli kabul edilmiştir.

Araştırmada ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyinin genel olarak "İyi"düzeyde olduğu; cinsiyet değişkenine göre ortaokul müdürlerinin yetenek yönetimi arasında erkekler lehine farklılaşma olduğu; yaş, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, çalışma süresi ve okul türü değişkenlerine göre yetenek yönetiminin

uygulanma düzeyi arasında farklılaşma olmadığı görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin iş motivasyonunun "İyi" düzeyde olduğu; cinsiyet, yaş, branş, çalışma süresi ve öğrenim düzeyi ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasında farklılaşma olmadığı; görev unvanı, mesleki kıdem ve okul türü değişkenleri ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri genel olarak "Çok düşük" düzeyde olduğu; cinsiyet, görev unvanı ve branş değişkenleri ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasında farklılaşma olmadığı; mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma duygusunu daha az hissettiklerini; okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin kendine yabancılaşma duygusunu daha çok hissettikleri; 30-39 yaş arasındaki öğretmenlerin güçsüzlük duygusunu daha çok hissettikleri; özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlere göre örgütsel yabancılaşma duygusunu daha az hissettikleri anlaşılmıştır.

Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunurken; örgütsel yabancılaşma arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; genel olarak ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyinin, iş motivasyonu üzerinde % 37,7 oranında etkiye sahip olduğu; ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyinin, örgütsel yabancılaşma üzerinde % 20,1 oranında etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Özel ortaokullarda görev yapan % 65'i; kamu ortaokullarında görev yapan % 55'i yetenek yönetiminin uygulanabilir bir yaklaşım olduğunu ortaya koymuşlardır. Katılımcılar, yetenek yönetiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okul müdürlerinin; sorumluluk alma, liyakatli olma, etkili iletişim becerisine sahip olma, çözüm odaklı olma, risk alma, güvenilir olma ve adil olma niteliklerine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer yandan iş motivasyonunu etkileyen okul müdürlerinden kaynaklı başlıca etmenlerin; okul müdürlerinin, iletişim becerisi düzeyi, adalet anlayışı, liderlik becerisini sergileme düzeyi ile yönetsel tutum ve davranışları olduğunu ortaya koymuştur. Karara katılım düzeyi, kişisel sorunlarını iş ortamına yansıtma, bürokratik iş yükü, mesleğini sevmeye düzeyi ve mesleki gelişime açık olma durumu öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde etkili olmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenmemesi, disipline önem vermemesi, kişisel egolarını tatmin etmek için sergilediği olumsuz tutum ve davranışlar, öğretmenlerin başarılı çalışmalarının takdir edilmemesi ve ödüllendirilmemesi; öğrencilerin derse karşı ilgisiz davranması, disiplinsiz davranışları ile öğrenci velilerinin öğretmenlere karşı sergiledikleri olumsuz tutum ve davranışlar, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları üzerinde etkili olan faktörlerdir.

Okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşlerinden ve araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, teoriye ve uygulamaya dönük bir dizi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yetenek, yetenek yönetimi, iş motivasyonu, yabancılaşma, örgütsel yabancılaşma, öğretmen, okul müdürü

КЫСКАЧА МАЗМУНУ

Автор	: Мехмет Гөк
Университет	: Кыргыз-Түрк Манас университети
Багыты	: Педагогика
Диссертациянын түрү	: Доктордук Диссертация
Барактардын саны	: xxvi + 341
Бүтүрүү датасы	: 14.02.2020
Илимий жетекчи	: Проф. Док. Рүштү ЕШИЛ

Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү деңгээли менен иш мотивациясы жана иштен чоочундоо деңгээлдеринин анализи

Эмгегибиздин максаты - мектеп башкаруучулары жана мугалимдердин баамдоосуна карата мамлекеттик жана жеке менчик орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү деңгээли менен иш мотивациясы жана иштен чоочундоо даражаларынын ортосундагы байланышты жана жыйынтыгы баалоо; чеберчиликти өнүктүрүү, иш мотивациясы жана иштен чоочундоо даражаларынын; жынысына, жашына, тармагына, мектептеки милдетине, кесиптик стажына, мектептеки иштеген убакытына, билим берүү жагдайына жана мектеп түрүнө карата өзгөрүп өзгөрбөгөдүгүнаныктоо. Башкаса орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү жөнүндө мектеп администрация менен мугалимдердин пикир жана сунуштарыны белгилөө. Бул изилдөө иштери 2017-2018 – окуу жылынын экинчи жарымында жүргүзүлдү. Изилдөөбүздүн объектисин Денизли аймагындагы 226 мамлекеттик, 26 жеке менчик мектебинин мугалимдери жана мектеп администрациясы түздү. Катышуучулардын саны 4621. «Катмарлуу», «Ыңгайлуу үлгү» жана «Кокустан» үлгү ыкмалары колдонулду. Эмгегибиздин үлгү бөлүгүндө 684 мамлекеттик, 170 жеке менчик мектептин мугалимдеринен жана администрациясынан чогулуп 854 адам катышты.

Эмгегибизде жалпы изилдөө түрүнүн арасынан катыштык изилдөө ыкмасына ыңгайлаштырылган аралаш ыкмасын колдондук. Бул эмгектеги маалыматтар изилдөөчү тарабынан жакшыртылган өздүк маалымат анкетасы жана курумдаштырылганмаек анкетасы; Йерлика (2017) тарабынан жакшыртылган «Педагогикада таланттарды башкаруу», Йылмаз(2009) тарабынан толукталган «Иш мотивациясы өлчөмү» жана Эрийлмаз (2010) тарабынан жакшыртылган «иштен чоочундоо өлчөмү» аркылуу топтолгон. Маалымат топтоо каражаты болгон утурумдук жана ишенимдүү иштери жүргүзүлгөндөн кийин маалыматтарды анализдөөдө: орточо, стандарт девиация, t тести, бир тараптуу анова тести, крускал шалис тести өзгөрүүчүлөр арасындагы айырмачылыктарга карата айырмачылык булагын аныктоо үчүн Scheffe тести; Пеарсон корреляция тести жана регрессия тести колдонулду. Тесттердин түшүнүктүүлүлүк деңгээли болгон $p < 0,05$ баалануусу жетиштүү деп кабыл алынган.

Изилдөөбүздө Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү деңгээли жалпысынан алганда «жакшы» даражада болгону, жынысына карата Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү деңгээли арасында эркектердин пайдасына

айырма бар экени, жашына, тармагына, кесиптик стажына, билим берүү абалына, иштөө убактысына жана мектептин түрү сыяктуу айырмачылыктарга карата Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү деңгээли баалоодо айырма жок экени көрсөтүлдү. Бир жагынан мугалимдердин иш мотивация даражасынан «жогору» деңгээлде болгону, жынысы, жашы, тармагы, иштөө убактысы жана билим деңгээли менен мугалимдердин иш мотивациясы ортосунда айырма жок экендиги, ээлеген жумуш орду, кесиптик стажы жана мектептин түрү айырмачылыктары ортосунда көзгө көрүнөрлүк айырма бар экени аныкталды.

Мугалимдердин иштен чоочундоо деңгээли жалпысынан алганда «өтө төмөн» экени, жынысы, ээлеген кызмат орду жана тармак айырмачылыктары менен мугалимдердин ортосунда айырма жок экени, кесиптик стажы 21 жана андан көп болгон мугалимдерде иштен чоочундоо сезиминин аз болгондугу, 16 жана андан көп стажы болгон мугалимдердин иштен чоочундоо сезиминин көп болгондугу, 30 жана 39 жаш арасындагы мугалимдерде алсыздык сезиминин көп болгону, жеке менчик мектептерде иштеген мугалимдердин мамлекеттик мектептерде иштеген мугалимдерге караганда иштен чоочундоо сезиминин аз экени байкалды.

Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү деңгээли менен иш мотивациясы ортосунда позитивдүү, маанилүү жана жогору даражадагы катыш бар болсо, иштен чоочундоо арасында негативдүү, маанилүү жана орто даражада катыш болгондугу, жалпысынан алганда мектеп мүдүрлөрүнүн чеберчиликти өнүктүрүү чеберчилик деңгээлинин иш мотивациясында 37,7% таасирге ээ болгондугу; Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү деңгээлинин иштен чоочундоосуна 20,1% таасирге ээ экендиги аныкталды.

Жеке менчик мектептерде иштеген мугалимдердин 65% ы, мамлекеттик мектептерде иштеген мугалимдердин 55% ы чеберчиликти өнүктүрүү ишке аша турган пикир экенин айтышкан. Мугалимдер чеберчиликти өнүктүрүүнүн ийгиликтүү ишке ашуусу үчүн мектеп мүдүрлөрүнүн жоопкерчиликтүү, компетенттүү, таасирдүү мамиле куруу шыгына ээ болуусу, чечкиндүү, тобокел кылууну көзгө алуу, ишенимдүү жана адилеттүүлүк сапаттарына ээ болушу керек экендигин айтышты. Бир жагынан мугалимдердин иш мотивациясына таасир берген негизги факторлор: мектеп мүдүрлөрүнүн мамиле куруу шыгы даражасы, адилеттүүлүгү, лидердик сапаттарын көрө алуусу менен башкаруучулук иш-аракеттери. Мугалимдерге тиешелүү чечим чыгарууга катышуу деңгээли, жеке көйгөйлөрүнүн ишине таасирин тийгизүүсү, бюрократиялык иш оорчучулугу, кесибин жакшы көрүү деңгээли жана кесибин тармагында өнүгүүгө даяр болуу факторлору алардын иш мотивациясына таасирин тийгизет. Мектеп мүдүрлөрүнүн мугалимдерге ишенбөөсү, дисциплинага маани бербөөсү, өзү ИЧүлдүгүнүн айынан пайда болгон терс жана жаман иш-аракеттери, мугалимдердин ийгиликтеринин бааланбоосу жана сыйлык берилбегени, окуучулардын сабакка кызыкпоосу, дисциплинанын жок болушу, окуучулардын ата-энелеринин мугалимдерге болгон терс мамилеси мугалимдердин иштен чоочундоосуна таасирин тийгизген факторлор болуп саналат.

Мектеп администрация менен мугалимдердин пикири жана изилдөөнүн негизинде алынган маалыматтардын натыйжасында, теорияга жана практикага ыңгайлуу сунуштар бар.

Ачкыч сөздөр: Чеберчилик, Чеберчиликти өнүктүрүү, талантты, иш мотивациясы, чоочундоо, иштен чоочундоо, мугалим, мектеп директору



АБСТРАКТ

Автор : Мехмет Гök
Университет : Кыргызско-Турецкий университет «Манас»
Направление : Педагогика
Вид диссертации : Докторская Диссертация
Количество страниц : xxvi + 341
Дата окончания : 14.02.2020
Научный руководитель : Проф. Док. Рюшту ЕШИЛ

Анализ уровня применяемости способности управления талантами и рабочей мотивации и организационной отчужденности в средних школах

Целью данного исследования является определить уровень применяемости способности управления талантами лиц, находящихся в обязанности директоров государственных и частных школ; оценить отношение и влияние уровня применяемости способности управления талантами и с рабочей мотивацией учителей и с уровнем организационного отчуждения директоров, руководителей школ; выявить имеются ли различия между уровнем руководителей школ с рабочей мотивацией учителей и с организационным отчуждением по таким переменными как пол, отрасль, образованность, стаж работы по мнениям руководителей и учителей школ; выявить точки зрения и предложения участников по поводу применений. Данное исследование было проведено во время второго полугодия 2017-2018 учебного года. Популяция исследования является 4621 учителя и руководителя, работающих в 226 государственных и 26 частных школах, которые находятся в губернии Денизли. Были использованы методы «слоеный», «годный фокус группа», «случайный» для выявления фокус группы. Согласно этим методам фокус группа исследования является 854 учителя и руководителя, работающие в 684 государственных и 170 частных школах.

Данная работа является описательной работой, в которой были использованы количественные и качественные методы. Количественная часть работы была выполнена с помощью модели расчесывания взаимоотношений. А качественная часть работы была выполнена с помощью анализа содержания. Данные были собраны по форуму общечеловеческого знания и структурированных переговоров, которые были осуществлены автором данной работы. Также путем шкалы управления талантами в образовании созданной Йерлика (2017); шкалы рабочей мотивации осуществленной Йылмаз (2009) и «шкалы организационного отчуждения» созданной Эрйылмаз (2010). Были выполнены проверки обоснованности и надежности путей сбора данных. Затем данные были проанализированы путем: выявление средних значений, выявление стандартного отклонения, Т-тест, одностороннего теста Anova и Kruskal Wallis; для выявления изменений среди переменных был использован тест Scheffe; тест корреляции Pearson и для выявления влияний между переменными был использован тест регрессии. Было использовано значение $p < 0,05$ как уровень значительности тестов.

По результатам исследования было выведено, что уровень применяемости способности управления талантами в средних школах в основном считается «хорошо»; по половым переменным уровень управления талантами директоров школ находится в пользу мужчин; а такие переменные как возраст, отрасль, стаж работы, образованность, период службы и вид школы не показали никаких различий в установлении уровня управления талантами директоров. С другой стороны уровень рабочей мотивации учителей оценивается на «хорошо»; не было определено никаких различий между такими переменными как: пол, возраст, отрасль, период службы, образованность и рабочей мотивации учителей; также было выведено, что имеются значительные различия между такими переменными как: звание, стаж работы, вид школы и рабочей мотивации учителей. Было определено, что уровень организационного отчуждения учителей «очень низкое». Не было установлено никаких различий между такими переменными как пол, звание, отрасль с организационным отчуждением учителей. Чувство организационного отчуждения у учителей, у которых стаж работы 21 год и больше находится на очень низком уровне; а учителя, проработавшие в школах 16 лет и более хорошо чувствуют отчуждение; учителя в возрасте 30-39 больше чувствуют бессилие. Было выведено, что учителя частных школ меньше чувствуют организационное отчуждение сравнительно с учителями работающих государственных школах.

Было установлено, что между уровнем применяемости способности управления талантами в школах и рабочей мотивацией участников имеется положительное отношение и находится в отличном уровне; а между организационным отчуждением участников имеется отрицательное отношение и находится в среднем уровне; а уровень применяемости способности управления талантами в школах имеют 37,7 % влияния на рабочую мотивацию учителей и 20,1 % влияния на организационного отчуждения учителей.

Согласно 65% участников частных школ и 55% участников государственных школ управление талантами является эффективным подходом. участники обозначили, что директора школ должны брать на себя ответственность, быть достойными, владеть навыками эффективной коммуникации, быть сосредоточенными на урегулирования проблем, владеть такими качествами как умение рисковать, надежность и честность для успешного внедрения подхода управления талантами. С другой стороны уровень коммуникации, понятие честности, уровень демонстрации лидерства, управленческие навыки директоров школ влияют на рабочую мотивацию участников. Также на рабочую мотивацию учителей влияют их уровень участия на решение, отражение личных проблем на рабочую среду, бюрократические хлопоты, любовь к работе и открытость на профессиональные открытия. А факторами влияющие на организационное отчуждения учителей являются: не доверительное отношение директоров к учителям; не обращение внимание на дисциплину; демонстрация отрицательного поведения, для удовлетворения личного эго; не оценивание и не поощрение успешных работ учителей; незаинтересованное отношение учеников к урокам; их не дисциплинированное

поведение; отрицательное отношение и поведение родителей учеников к учителям.

По результатам количественных данных исследования и полученных данных после переговоров с руководителями и учителями школ были представлены ряд идей и предложений по отношению теории и практики.

Ключевые слова: способность, управление талантами, рабочая мотивация, отчуждение, организационное отчуждение, учитель, директор школы.



ABSTRACT

Author : Mehmet GÖK
University : Kyrgyz-Turkish Manas University
Department : Education Sciences
Of thesis : Doctor's Degree of Science Thesis
Number of Page : xxvi + 341
Date of Graduation : 14.02.2020
Supervisor : Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Analysis of Application Level of Talent Management with Job Motivation and Organizational Alienation Levels at Secondary Schools.

The main aims of this research are to determine the application level of talent management in public and private secondary schools according to the perceptions of school administrators and teachers; to evaluate the relationship between the talent management and job motivation and organizational alienation levels of school administrators and teachers and to determine whether the levels of job motivation and organizational alienation of school administrators and teachers differ according to some variables such as gender, age, branch, education level and professional seniority variables. And to find out the opinions and suggestions about the applications of participants. The research was conducted in the second semester of 2017/2018 academic year. The population of the study consists of 4621 teachers and school administrators working in 226 public and 26 private secondary schools in Denizli. "Stratified Sampling", "Convenience Sampling" and "Random Sampling" methods were used as sampling methods. The sample of the study consists of 854 teachers and school administrators working in 684 public and 170 private secondary schools.

The research is a mixed-use study designed in correlational survey model within quantitative and qualitative scope of general descriptive model. The quantitative part of the research was carried out in the relational model within the scope of the general model. In the qualitative part, content analysis method was used. The data of the study was collected using "Personal Information Form" and "Structured Interview Form" developed by the researcher, "Talent Management Scale In Education" developed by Yerlikaya (2017), "Work Motivation Scale" adapted to educational organizational to by Yılmaz (2009) and "Organizational Alienation Scale" developed by Eryilmaz (2010). Following the validity and reliability studies of data collection tools; arithmetic mean, standard deviation, t test, One Way Anova test, Kruskal Wallis test were used in the analysis of the data. In cases where there is differentiation between the variables, Scheffe test, Pearson correlation test and regression test, were used to determine the source of differentiation relationship among variables and effect of variables. The level of significance in statistical analyzes was accepted as $p < .05$.

In the research, it was found that the talent management at secondary schools are generally "Good"; there was a differentiation in favor of men among the talent management of secondary school principals according to gender variable; and there is no differentiation between the secondary schools level application of talent management according to the variables such as age, branch, professional seniority, education level, working time and type of school. On the other hand, it was found that teachers' job motivation level is "Good"; there is no difference among participants' job motivation according to their genders, ages, branches, working time and education levels; but there is a significant difference among participants' job motivation according to job title, professional seniority and school type variables and participants' job motivation. It was also understood that the organizational alienation levels of the participants' are generally "Very Low"; there is no difference among organizational alienation of participants and gender, job title and branch variables; teachers who have 21 years or more seniority have less sense of organizational alienation; teachers who work 16 years or more at school feel more alienation; the teachers between the ages of 30-39 have the feeling of weakness more; and teachers working in private secondary schools have less sense of organizational alienation than teachers working in state secondary schools.

While there is a positive, meaningful and high-level relationship between application level of talent management and job motivation of participants at secondary schools; it is found that there is a negative, significant and moderate relationship between teachers' organizational alienation and application level of talent management. It was also found that, generally, application level of talent management at secondary school have 37.7% effect on teachers' job motivation and the application level of talent management at secondary schools have 20.1% effect on the organizational alienation of teachers. 65% of teachers working in private secondary schools; 55% of teachers working in public secondary schools expressed that talent management is a viable approach. Teachers stated that, for the successful implementation of talent management, school managers should have the qualities of taking responsibility, being merit, having effective communication skills, being solution-oriented, taking risks, being reliable and being fair. On the other hand, the main school principals-oriented factors that affect teachers' job motivation is their communication skills level, understanding of justice, leadership skills and administrative attitudes and behaviors. Teachers-oriented factors such as the level of participation in the decision, reflecting personal problems to the work environment, bureaucratic workload, liking the profession and being open to professional development effect on teachers' job motivation. Teachers' organizational alienation is affected when school principals do not trust teachers; they do not pay attention to discipline; they exhibit negative attitudes and behaviors to satisfy their personal egos; they do not recognize and reward the successful work of teachers. Students' indifference towards the lesson, undisciplined behaviors and negative

attitudes and behaviors of parents towards teachers are the factors that also affect teachers' organizational alienation.

In accordance with the results obtained from the opinions of school administrators and teachers and the quantitative data of the research, a number of suggestions were made for theory and practice.

Keywords: Talent, talent management, job motivation, alienation, organizational alienation, teacher, school principal



ÖNSÖZ

Günümüz örgütlerinde, ekonomik ve teknolojik alanda yaşanan hızlı gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan küreselleşme olgusu toplumsal yaşantıda büyük çaplı değişime yol açmıştır. Yaşanan bu değişim örgütlerin insan kaynakları yönetiminin dönüşmesine ve "Yetenek Yönetimi" anlayışının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yetenek yönetimi anlayışı, örgüt çalışanlarının yeteneklerine uygun pozisyonlarda çalışmalar yapmasını, yeteneklerini geliştirmesini ve örgüte en üst düzeyde katkı sağlamasını amaçlamaktadır. Bu çerçevede yetenek yönetimi anlayışı, örgütsel hedeflere ulaşabilmek için çalışanların iş motivasyonunu etkileyen ve örgütsel yabancılaşmasına neden olan etmenleri dikkate almaktadır.

Bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve birikimini paylaşan; maddi ve manevi desteğini esirgemeyen pek kıymetli hocam ve saygı değer danışmanım Prof. Dr. Rüştü YEŞİL'e çok teşekkür ederim. Ayrıca, doktora başladığım günden bu güne kadar bana emek veren, yardım eden ve destek olan adlarını burada tek tek sayamadığım hocalarımla her birine ayrı ayrı şükranlarımı sunarım. Bu araştırmaya Türkçe yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin uygunluğu bakımından katkı sağlayan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Ömer HAYLAMAZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez araştırması ve yazım sürecinde desteğini esirgemeyen, sabırlı ve anlayışlı davranan sevgili aileme çok teşekkür ederim.

Bişkek, 2020

Mehmet GÖK

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
TEZ ONAY SAYFASI (KIRGIZCA)	iii
ÖZ	iv
КЫСКАЧА МАЗМУНУ	vi
АБСТРАКТ	ix
ÖNSÖZ	xv
İÇİNDEKİLER	xvi
KISALTMALAR	xxi
TABLOLAR LİSTESİ.....	xxiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxvi
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	10
Alt Problemler	10
Araştırmanın Amacı	12
Araştırmanın Önemi	13
Araştırmanın Varsayımları	14
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	14
Tanımlar.....	15

BÖLÜM I

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	17
1. YETENEK VE YETENEK YÖNETİMİ KAVRAMLARI	17
1.1. Yetenek Tanımı	17
1.2. Yetenek Kavramının Tarihsel Gelişimi.....	19
1.3. Yetenekli Çalışan ve Özellikleri	20
1.4. Yetenek Kavramının Benzer Kavramlarla İlişkisi	24
1.4.1. Yetenek- Beceri İlişkisi	25
1.4.2. Yetenek-Performans İlişkisi	26
1.4.3. Yetenek-Potansiyel İlişkisi	27
1.4.4. Yetenek-Yetkinlik İlişkisi	27
1.5. Yetenek Yönetimi Kavramı	29
1.5.1. Yetenek Yönetimi Kavramının Benzer Kavramının Tanımı	29
1.6. Personel Yönetiminden Yetenek Yönetimi Sürecine Bakış	31
1.6.1. Personel Yönetimi	32
1.6.1.1. Klasik Yaklaşım	32
1.6.1.2. Neo-Klasik Yaklaşım.....	33
1.6.2. Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi	34

1.7. Yetenek Yönetiminin Önemi ve Yararları.....	35
1.8. Yetenek Yönetimi Yaklaşımının Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklar.....	36
1.9. Yetenek Yönetiminin Kuramsal Temelleri	37
1.9.1. Yetenek Savaşları Olgusu ve Yetenek Savaşlarının Ortaya Çıkışı	37
1.9.2. McKinsey Araştırmaları.....	38
1.10. Yetenek Kavramının İlişkili Olduğu Yönetim Kavramları.....	39
1.10.1. Stratejik Liderlik ile Yetenek Yönetimi İlişkisi.....	40
1.10.2. Motivasyon ile Yetenek Yönetimi İlişkisi.....	41
1.10.3. Eğitim ile Yetenek Yönetimi İlişkisi	41
1.10.4. Kurumsal Yönetişim ile Yetenek Yönetimi İlişkisi	42
1.11. Yetenek Yönetiminin Alt Boyutları.....	43
1.11.1. Hedefler	44
1.11.2. Yeteneklerin Geliştirilmesi	44
1.11.3. Performans Değerlendirme	48
1.11.4. Yeteneklerin Tutulması.....	51
1.12. Eğitimde Yetenek Yönetimi.....	53
1.13. Yetenek Yönetimiyle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	55
1.13.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	55
1.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	58
2. İŞ MOTİVASYONU.....	61
2.1. Motivasyon Kavramı.....	61
2.2. İş Motivasyonu Kavramı.....	63
2.3. İş Motivasyonunun Amacı ve Özellikleri.....	64
2.4. Çalışanları Motive Etme Süreci.....	65
2.5. Motivasyon Türleri.....	67
2.5.1. İçsel Motivasyon.....	67
2.5.2. Dışsal Motivasyon.....	68
2.6. Motivasyon Kuramları.....	69
2.6.1. İçerik Kuramları.....	69
2.6.1.1. Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	69
2.6.1.2. F. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı.....	70
2.6.1.3. Alderfer'in ERG Kuramı.....	73
2.6.1.4. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı.....	74
2.6.2. Süreç Kuramları.....	74
2.6.2.1. Victor H. Vroom'un Beklenti Kuramı.....	75
2.6.2.2. Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Beklenti Kuramı.....	75
2.6.2.3. Locke ve Latham'ın Amaç Kuramı.....	76
2.6.2.4. Adams'ın Eşitlik Kuramı.....	76

2.6.2.5. Sosyal Biliş Kuramı.....	77
2.7. Motivasyonda Kullanılan Araçlar.....	78
2.7.1. Ekonomik Araçlar.....	78
2.7.2. Psiko-Sosyal Araçlar.....	78
2.7.3. Örgütsel ve Yönetisel Araçlar.....	79
2.8. Eğitim Örgütlerinde Motivasyonun Önemi.....	79
2.9. İş Motivasyonu İlgili Yapılan Araştırmalar.....	80
2.9.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	80
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	83
3. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA KAVRAMI.....	85
3.1. Yabancılaşma Kavramı, Tanımı ve Kapsamı.....	85
3.2. Örgütsel Yabancılaşma Kavramı, Tanımı.....	87
3.3. Örgütsel Yabancılaşmaya Neden Olan Faktörler.....	88
3.3.1. Karara Katılım.....	88
3.3.2. Bürokrasi.....	89
3.3.3.Çatışma.....	90
3.3.4. İş Stresi.....	91
3.3.5. Örgütsel İletişim.....	92
3.3.6. Teknoloji.....	92
3.4. Örgütsel Yabancılaşmanın Alt Boyutları.....	93
3.4.1. Anlamsızlık.....	93
3.4.2. Güçsüzlük.....	94
3.4.3. Yalıtılmışlık.....	95
3.4.4. Kuralsızlık.....	96
3.4.5. Kendine Yabancılaşma	97
3.5. Yabancılaşma Yaklaşımları.....	97
3.5.1. Friedrich Hegel'e Göre Yabancılaşma.....	97
3.5.2. Ludwig Andreas Feurbach'a Göre Yabancılaşma.....	98
3.5.3. Karl Marx'a Göre Yabancılaşma.....	99
3.5.4. H. Marcuse'a Göre Yabancılaşma.....	100
3.5.5. Erich Fromm'a Göre Yabancılaşma.....	101
3.5.6. Emile Durkheim'a Göre Yabancılaşma.....	102
3.5.7. Melvin Seeman'a Göre Yabancılaşma.....	103
3.6. Örgütsel Yabancılaşmanın Sonuçları.....	104
3.6.1. Davranışsal Sonuçları.....	104
3.6.2. Mesleki Tükenmişlik.....	104
3.6.3. İş Doyumsuzluğu.....	105
3.7. Örgütsel Yabancılaşmanın Önlenmesi.....	106
3.8. Eğitimde Örgütsel Yabancılaşma.....	107
3.9. Örgütsel Yabancılaşmayla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	108

3.9.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	108
3.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	111

BÖLÜM II

2. YÖNTEM.....	114
2.1. Araştırma Modeli.....	114
2.2. Araştırmanın Çalışma Evreni	116
2.2.1 Araştırmanın Örneklemi.....	116
2.3. Veri Toplama Araçları.....	121
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	121
2.3.2. Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği.....	121
2.3.3. İş Motivasyonu Ölçeği.....	122
2.3.4. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği.....	123
2.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	124
2.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik İncelemesi.....	126
2.4.1. Kapsam Geçerliğinin İncelemesi.....	126
2.4.2. Yapı Geçerliğinin İncelenmesi.....	126
2.5. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik İncelemesi.....	127
2.6. EYYÖ'nin Geçerlik İncelenmesi.....	128
2.7. EYYÖ'nin Güvenirliğinin İncelenmesi.....	131
2.8. İMÖ'nin Geçerliğinin İncelenmesi.....	132
2.9. İMÖ'nin Güvenirliğinin İncelenmesi.....	134
2.10. ÖYÖ'nin Geçerliğinin İncelenmesi.....	135
2.11. ÖYÖ'nin Güvenirliğinin İncelenmesi.....	140
2.12. Verilerin Toplanması.....	140
2.13. Verilerin Analizi.....	142
2.13.1. Nicel Verilerin Analizi.....	142
2.13.2. Nitel Verilerin Analizi.....	149

BÖLÜM III

3. BULGULAR VE YORUM.....	153
3.1. Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	153
3.1.1. Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin H_YG Alt Boyutunun Uygulanma Düzeyini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular	153
3.1.2. Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin PD_YT Alt Boyutunun Uygulanma Düzeyini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	154
3.2. Katılımcılara Ait Değişkenlere Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	156

3.2.1. Cinsiyete Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	156
3.2.2. Yaşa Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	157
3.2.3. Branşa Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	158
3.2.4. Görev Unvanına Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	159
3.2.5. Mesleki Kıdeme Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	160
3.2.6. Çalışma Süresine Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	161
3.2.6. Öğrenim Durumuna Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	162
3.2.6. Okul Türüne Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	163
3.3. Yetenek Yönetiminin Uygulanabilirliği konusundaki Görüş ve Önerilerine İlişkin Nitel Bulgular	164
3.4. Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimini Uygulayabilmesi İçin Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin Nitel Bulgular.....	172
3.5. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyleri Konusundaki Özdeğerlendirme - lerine İlişkin Bulgular.....	179
3.6. Katılımcılara Ait Değişkenlere Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	180
3.6.1. Cinsiyete Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	180
3.6.2. Yaşa Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	180
3.6.3. Branşa Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	181
3.6.4. Görev Unvanına Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	182
3.6.5. Mesleki Kıdeme Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	182
3.6.6. Çalışma Süresine Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	183
3.6.7. Öğrenim Durumuna Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	184
3.6.8. Okul Türüne Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	184

3.7. Ortaokullarda İş Motivasyonunu Olumlu veya Olumsuz Etkileyen Faktörler Konusundaki Görüş ve Önerilerine İlişkin Nitel Bulgular.....	185
3.8. Görev Yaptıkları Ortaokullarda Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	192
3.8.1. ÖYÖ'nin Anlamsızlık Alt Boyutunu Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	192
3.8.2. ÖYÖ'nin Güçsüzlük Alt Boyutunu Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	194
3.8.3. ÖYÖ'nin Yalıtılmışlık Alt Boyutunu Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	195
3.8.4. ÖYÖ'nin Kuralsızlık Alt Boyutunu Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	196
3.8.5. ÖYÖ'nin Kendine Yabancılaşma Alt Boyutunu Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	197
3.8.6. Değerlendirmelerine Göre ÖYÖ'nin Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	198
3.9. Katılımcılara Ait Değişkenlere Göre Örgütsel Yabancılaşma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	198
3.9.1. Cinsiyete Göre Örgütsel Yabancılaşma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	199
3.9.2. Yaşa Göre Örgütsel Yabancılaşma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	201
3.9.3. Branşa Göre Örgütsel Yabancılaşma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	202
3.9.4. Görev Unvanına Göre Örgütsel Yabancılaşma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	204
3.9.5. Mesleki Kıdeme Göre Örgütsel Yabancılaşma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	206
3.9.6. Çalışma Süresine Göre Örgütsel Yabancılaşma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	208
3.9.7. Öğrenim Türüne Göre Örgütsel Yabancılaşma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	209
3.9.8. Okul Türüne Göre Örgütsel Yabancılaşma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	210
3.10. Ortaokullardaki Yabancılaşmaya Neden Olan Faktörler ve Okula Aidiyet Duygusunun Güçlenmesine Yönelik Görüş ve Önerilerine İlişkin Bulgular ..	211
3.11. Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyi ile İş Motivasyonu Ve Örgütsel Yabancılaşmaya İlişkin Bulgular	218
3.12. Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyinin, İş Motivasyonu ve Örgütsel Yabancılaş Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	220

3.13. İş Motivasyonu Düzeyleri ile Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	222
3.14. İş Motivasyonu Düzeylerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	223
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	225
ÖZET.....	265
Мазмуну.....	285
KAYNAKLAR.....	304
EKLER.....	326
ÖZGEÇMİŞ.....	341



KISALTMALAR

EYYÖ: Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği

H_YG: Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi

İMÖ: İş Motivasyonu Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖYÖ: Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

PD_YT: Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Turulması

TDK: Türk Dil Kurumu

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1.1. Yetenek Yönetimi Tanımları.....	29
Tablo 1.2. Koçluk ve Mentorluk Arasındaki Fark.....	46
Tablo 1.3. Performans Değerlendirme Yöntemleri ve Tanımları.....	50
Tablo 2.1. Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı.....	118
Tablo 2.2. EYYÖ'nin Faktör Analizi Yükleri ve Faktör Analizi Sobuçları.....	129
Tablo 2.3. EYYÖ'nin Madde-Toplam Korelasyonu Analiz Sonuçları.....	131
Tablo 2.4. EYYÖ ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	132
Tablo 2.5. İMÖ'nin Faktör Yükleri ve Faktör Analizi Sonuçları.....	132
Tablo 2.6. İMÖ'nin Madde-Toplam Korelasyon Analizi Sonuçları.....	134
Tablo 2.7. İMÖ'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	134
Tablo 2.8. ÖYÖ'nin Faktör Yükleri ve Faktör Analizi Sonuçları	137
Tablo 2.9. ÖYÖ'nin Madde-Toplam Korelasyon Analizi Sonuçları.....	139
Tablo 2.10. ÖYÖ ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	140
Tablo 2.11. Veri Toplama Araçlarının Uygulanmasına İlişkin Sayısal Veriler.....	142
Tablo 2.12. Ölçekler ve Alt Boyutlarının Basıklık Çarpıklık Katsayıları ve Homojenlik Testi Sonuçları.....	145
Tablo 2.13. Ölçek Maddelerinin Seçenekleri ve Puan Aralıkları.....	148
Tablo 2.14. Ölçeklerin Seçeneklerine Karşılık Gelen Değerlendirme Düzeyleri.....	148
Tablo 2.15. Korelasyon Testi İlişki Düzeylerini Değerlendirme Aralıkları	149
Tablo 3.1. H_YG Alt Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri.....	153
Tablo 3.2. PD_YT Alt Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri.....	154
Tablo 3.3. EYYÖ'nin Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Değerlendirmelerinin Karşılaştırılması.....	155
Tablo 3.4. Cinsiyet Değişkenine Göre EYYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumu	156
Tablo 3.5. Yaş Değişkenine Göre EYYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumu.....	157
Tablo 3.6. Branş Değişkenine Göre EYYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumu.....	158
Tablo 3.7. Görev Unvanı Değişkenine Göre EYYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumu.....	159
Tablo 3.8. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre EYYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumu	161
Tablo 3.9. Çalışma Süresi Değişkenine Göre EYYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumu	162
Tablo 3.10. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre EYYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumu	163

Tablo 3.11. Okul Türü Değişkenine Göre EYYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumu	164
Tablo 3.12. Yetenek Yönetiminin Uygulanabilirliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	164
Tablo 3.13. Yetenek Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri	167
Tablo 3.14. Yetenek Yönetimi Anlayışının Uygulanabilmesi için Okul Müdürlerinin Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin Görüş ve Önerileri.....	173
Tablo 3.15. İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Değerlendirmeleri	180
Tablo 3.16. Cinsiyet Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumu.....	181
Tablo 3.17. Yaş Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumu.....	182
Tablo 3.18. Branş Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumu.....	182
Tablo 3.19. Görev Unvanı Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumu.....	183
Tablo 3.20. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumu.....	184
Tablo 3.21. Çalışma Süresi Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumu.....	184
Tablo 3.22. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumu.....	185
Tablo 3.23. Okul Türü Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumu.....	186
Tablo 3.24. İş Motivasyonunu Olumlu ve olumsuz Etkileyen Faktörler.....	186
Tablo 3.25. ÖYÖ'nin Anlamsızlık Alt Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri	194
Tablo 3.26. ÖYÖ'nin Güçsüzlük Alt Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri.....	195
Tablo 3.27. ÖYÖ'nin Yalıtılmışlık Alt Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri.....	196
Tablo 3.28. ÖYÖ'nin Kuralsızlık Alt Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri.....	197
Tablo 3.29. ÖYÖ'nin Kendine Yabancılaşma Alt Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri	198
Tablo 3.30. ÖYÖ'nin Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....	199
Tablo 3.31. Cinsiyet Değişkenine Göre ÖYÖ Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşma Durumu.	200
Tablo 3.32. Yaş Değişkenine Göre ÖYÖ Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşma Durumu.....	201
Tablo 3.33. Branş Değişkenine Göre ÖYÖ Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşma Durumu.....	202
Tablo 3.34. Görev Unvanı Değişkenine Göre ÖYÖ Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşma Durumu	204
Tablo 3.35. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ÖYÖ Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşma Durumu	206
Tablo 3.36. Çalışma Süresi Değişkenine Göre ÖYÖ Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşma Durumu.....	208
Tablo 3.37. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ÖYÖ Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşma Durumu.....	209
Tablo 3.38. Okul Türü Değişkenine Göre ÖYÖ Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşma Durumu.....	210
Tablo 3.39. Örgütsel Yabancılaşmaya İlişkin Görüş ve Önerileri.....	212

Tablo 3.40. Yetenek Yönetimi ile İş Motivasyonu Arasındaki İlişki.....	218
Tablo 3.41. Yetenek Yönetimi ile Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki.....	219
Tablo 3.42. Yetenek Yönetiminin İş Motivasyonu ile Örgütsel Yabancılaşmaya Etkisi.....	220
Tablo 3.43. İş Motivasyonu ile Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki.....	222
Tablo 3.44. İş Motivasyonunun Örgütsel Yabancılaşmaya Etkisi.....	223



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Yetenek İstidat ve Kabiliyet Arasındaki İlişki	18
Şekil 1.2. Yeteneği Oluşturan Temel Özellikler	19
Şekil 1.3. Yetenek Kavramının Tarihsel Gelişim Süresi	20
Şekil 1.4. Yetenek Kavramının İlişkili Olduğu Benzer Kavramlar	25
Şekil 1.5. Yetenek Performans İlişkisi.....	26
Şekil 1.6. İnsan Kaynakları Yönetiminin Tarihsel Gelişim Süreci.....	32
Şekil 1.7. Motivasyon Süreci.....	66
Şekil 1.8. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı'nın İş Motivasyonu ile İlişkisi.....	73
Şekil 1.9. Sosyal Biliş Teorisine Göre Karşılıklı Etkileşim	77
Şekil 2.1. Araştırma Modeli 1a	115
Şekil 2.2. Araştırma Modeli 1b.....	115
Şekil 2.3. Araştırma Modeli 1c.....	116
Şekil 2.4. EYYÖ'ne Ait Yamaç-Birikinti Grafiği.....	130
Şekil 2.5. İMÖ'ne Ait Yamaç-Birikinti Grafiği.....	133
Şekil 2.6. ÖYÖ'ne Ait Yamaç-Birikinti Grafiği.....	139
Şekil 2.7. EYYÖ'ne İlişkin Q-Q Plot Normal Dağılım Grafiği.....	146
Şekil 2.8. İMÖ'ne İlişkin Q-Q Plot Normal Dağılım Grafiği.....	146
Şekil 2.9. ÖYÖ'ne İlişkin Q-Q Plot Normal Dağılım Grafiği.....	147

GİRİŞ

Örgütlerde, küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkan ekonomik ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak büyük çaplı toplumsal değişimler meydana gelmiştir. Yaşanan bu değişim ve gelişmeler, okullar başta olmak üzere eğitim örgütlerini de önemli ölçüde etkilemiştir (Akpolat ve Oğuz, 2015: 947). Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri olarak okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesi üzerinde de çalışan organizasyonunun doğru ve etkin yapılması önem arz etmektedir.

Bu çerçevede özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar, örgütlerin başarıları üzerinde yeteneklerin iyi yönetilmesi (Çayan, 2011; Kaya, 2015; Kontoghiorghe, 2016; Sadova, 2016; Petrova, 2017; Sibgatulina, 2018), iş motivasyonu (Kokorev, 1998; Parhayev, 2011; Mammodova, 2018; Güner, 2016) ve örgütsel bağlılıklarının (Bahadanlı, 2013; Akar, 2018; Tarakçı, 2016) yüksek olmasının önemli olduğunu ortaya koymuştur. Çalışanların yeteneklerine göre görev dağılımlarının yapılmaması ya da kişisel ve örgütsel beklentilerinin karşılanmaması durumlarında iş motivasyonlarının azalması, örgüte karşı yabancılaşma duygularının ise artması gibi sorunlarla karşılaşılması söz konusu olmaktadır.

Bu çalışma; giriş, kuramsal çerçeve, araştırmanın metodolojisi, bulgular, sonuç ve tartışma ve öneriler, kaynakça ve eklerden oluşmaktadır. Çalışmanın giriş bölümünde çalışmanın ana hatları belirtildikten sonra araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, varsayımı ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve bölümünde araştırmaya temel oluşturan kavramlar farklı yönleriyle ele alınmış; metodoloji bölümünde araştırma sürecinde izlenen yol ve yöntemler açıklanmıştır. Araştırma sürecinde yapılan tespitlerin yer aldığı bulgular bölümü sonrasında ulaşılan sonuçlar, alan yazın eşliğinde tartışılmıştır.

Problem Durumu

Teknolojideki hızlı ve yoğun gelişmeler, iş örgütlerindeki artan rekabet koşulları örgütlerin yapısını ve yönetim anlayışını dönüştürmüştür (Uğur ve Erol, 2015: 183). Özellikle bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, küreselleşen dünyada uluslararası işletmelerde üretim ve pazarlama alanında rekabetin artmasına yol açmıştır (Altınöz,

2009: 1). Örgütlerin, şiddeti her geçen gün artarak devam eden zorlu rekabet koşullarında ayakta kalabilmeleri; sermaye, bilimsel ve teknik alt yapı gibi unsurlara ek olarak sahip olduğu insan kaynaklarının da yüksek bir verim ve mükemmellikle yönetilmesini gerektirmektedir (Üstün ve Çamlıca, 2017: 93). Örgütlerin sahip olduğu yetenekli insan kaynağı, kopyalanamayan ve taklit edilemeyen en önemli unsur olarak kabul edilmektedir (Atlı, 2017: 1).

Çalışanların maliyet unsuru olarak görüldüğü personel yönetimi anlayışından; örgütlerin hedeflerine ulaşmasında, değerlendirilmesi gereken en önemli "kaynak" (Akar, 2015: 32) olarak kabul edilen stratejik insan kaynakları yönetimine geçiş sürecinde yaşanan paradigma değişikliği yetenekli çalışanların örgütler için önemini gözler önüne sermiştir.

Yetenek yönetimi anlayışı, Amerika'da 1990'lı yılların sonunda McKinsey danışmanlık şirketi tarafından Amerika'da 77 büyük ölçekli şirkette görev yapan orta ve üst düzey yöneticilerle yapılan araştırmadan (Chambers vd., 1998) elde edilen sonuçlar neticesinde başlayan araştırmanın sonunda *"Daha iyi yetenekli çalışanlar için savaşılmaya değer"* düşüncesinin öne çıkarılması *"Yetenek için savaş"* kavramını alan yazına kazandırmıştır (Chambers vd. , 1998: 45; Micheals vd. , 2001). Yetenekli çalışanların işletmeler için sağladığı rekabet avantajı, stratejik insan kaynakları yönetiminin yeni vizyonu olarak kabul edilen *"Yetenek Yönetimi"* anlayışını doğurmuştur.

Yetenek yönetimi anlayışını, insan kaynakları yönetiminden ayıran en önemli özellik; çalışanların yeteneklerine göre yüksek verimlilikte çalışabilmesi için gerekli olan her türlü sosyal, psikolojik ve iş ortamıyla ilgili şartları da göz önüne alarak *"çalışanların maddi ve manevi ihtiyaçlarını bir bütün olarak değerlendirmesi"* olarak ifade edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde araştırmacıların ve uygulayıcıların yetenek yönetimi üzerinde fikir birliğine vardığı ortak bir tanım bulunmamaktadır. Yapılan tanımlar, yetenek yönetimini farklı açılardan ele almaktadır. Ceylan'a (2007: 48) göre yetenek yönetimi, insan kaynakları yönetimi kapsamında yetenekli çalışanların cezbedilmesi, işe

alınması, yeteneklerinin geliştirilmesi ve elde tutulmasına yönelik önceden belirlenen stratejik bir yaklaşımdır.

Altınöz ve diğerlerine (2013: 844) göre yetenek yönetimi, yetenekli çalışanı örgüte çekmek, işe almak, yeteneklerini geliştirmek ve elde tutmak için izlenecek strateji ve yöntemleri içeren bir yönetim yaklaşımıdır (Altınöz vd. , 2013: 844). Atlı'ya (2017; 58) göre ise, "İşletmelere rekabet avantajı sağlamak amacıyla, işletmelerin stratejik hedefleri doğrultusunda ihtiyaç duyduğu yüksek performans ve potansiyele sahip kişilerin işletmeye kazandırılması, geliştirilmesi ve elde tutulmasını kapsayan insan kaynakları yönetimine yüklenen yeni rollerin ve sorumlulukların getirdiği yeni bir yaklaşım ve yönetim felsefesidir". Diğer bir tanıma göre, yetenek yönetimi, örgütlerin karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmek ve belirlenen hedeflere ulaşabilmek için ihtiyaç duyduğu yeteneklerle, sahip olduğu mevcut yetenekler arasındaki boşluğu sistematik olarak doldurma sürecidir (Çırpan ve Şen, 2009); 110). Başka bir ifadeyle yetenek yönetimi anlayışı, örgütlerin ihtiyaç duyduğu yeteneklere göre mevcut çalışanların yeteneklerini ortaya çıkarma veya geliştirme yoluyla karşılanması olarak ifade edilebilir.

Yetenek yönetimi tanımları, ekseriyetle işletmelerdeki yetenek yönetim anlayışına uygun olarak geliştirilmiştir. Mevcut eğitim yönetimi sistemi çerçevesinde eğitim örgütleri açısından yetenek yönetimi; eğitimin genel ve özel hedeflerine ulaşabilmek için eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin mevcut potansiyellerini üst düzey performansa dönüştürmek üzere elverişli çalışma ortamının sunulması; öğretmenlerin ilgi ve isteklerine göre yeteneklerini geliştirecek eğitim etkinliklerin planlanması ve öğretmenlerin birlikte çalışmaktan zevk aldığı bir kurum kültürünün oluşturularak yetenekli öğretmenlerin elde tutulmaya çalışılması olarak tanımlanabilir.

Yetenekli çalışanın örgütlere sağladığı değer anlaşıldıktan sonra özellikle işletmelerde ve çeşitli kamu kurumlarında birçok araştırma yapıldığı dikkat çekmektedir. İlk olarak, yetenek yönetimi anlayışının uygulanma durumuna yönelik teorik ve uygulamalı araştırmalar göze çarpmaktadır. Diğer taraftan ise eğitim örgütleri olarak özellikle üniversitelerde (Riccio, 2010; Akar, 2012; Rudhumbu, 2014; Sonia ve Krishnan, 2015; Boichenko, 2015; Okonkwo, 2015; Tarakçı, 2016; Günbey, 2016;

Gündüzalp, 2016; O'Neill, 2017) uygulamaları araştırmalara yer verildiği göze çarpmaktadır. Okul örgütlerinde ise başta özel okullar (Veladat ve Navehebrahim, 2011; Demirkasımoğlu ve Taşkın, 2015; Zafer Güneş ve Keskinılıç Kara, 2017; Tyagi, Singh ve Aggarwal, 2017) olmak üzere; özel ve kamu okullardaki uygulamaların karşılaştırıldığı (Yerlikaya, 2017; Bulgulu, 2017; Yazar, 2018) çalışmalara rastlanmaktadır.

Akar'ın (2012) kamu ve vakıf üniversitelerinde yetenek yönetimi anlayışının uygulanmasına ilişkin yaptığı çalışmada, yetenek yönetimi yaklaşımının vakıf üniversitelerinde devlet üniversitelerine göre daha iyi uygulandığını; fakat öğretim üyelerinin üniversitelerin maddi olanaklarını yeterli bulmadıklarını, bu duruma bağlı olarak iş doyumunu ve iş memnuniyetini artırmaya yönelik çalışmaların yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Bir diğer çalışmada Günbey (2016), yetenek yönetimi anlayışının üniversitelerde tam anlamıyla uygulanmadığını, yapılan uygulamaların geleneksel çizgide devam ettiğini belirtmiştir. Yerlikaya (2017) ise, özel ve kamu ortaöğretim kurumlarında yaptığı çalışmada, yetenek yönetimi uygulamalarının "bazen" düzeyinde gerçekleştiğini ifade etmiştir.

Buna göre eğitimde yetenek yönetimi anlayışı tam anlamıyla bilinmediğini; yönetim politikası olarak benimsenmediğini; yetenek yönetimi ile diğer yönetim yaklaşımları arasında ortak noktaların bulunduğu; bu benzerliklerin yetenek yönetimi olarak algılandığı söylenebilir. Bu nedenle yetenek yönetimi anlayışının örgütün yönetim politikası olarak benimsenmesi ve uygulanması önemli görülmektedir.

Yetenek yönetimi anlayışının temelinde çalışanların yeteneklerini ortaya koyması ve örgüt için artı bir değer katması söz konusudur. Çalışanların yeteneklerini ortaya koyabilmesi için iş motivasyonunun sağlanması oldukça önemlidir. Bireyin işini sevmesi, çalışmalarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi, kuruma aidiyet duygusuyla bağlanması iş performansını artırdığı gibi yaşanan yetenek savaşlarında örgüte avantaj sağlayacaktır. Bu çerçevede yetenek yönetimi anlayışının başarıyla uygulanmasında çalışanların iş motivasyonu önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Motivasyon kavramına yönelik yapılan farklı tanımlar bulunmaktadır. Dönmez (2013: 185), motivasyonu: bireyi belirli bir amaç için harekete geçiren, çalışmaya sevk

eden ve kişilerde çalışma isteğini artıran bir güç olarak ifade etmiştir. Vroom'a (1964: 7) göre motivasyon: "Bireylerin birden fazla hareket veya davranış arasından isteyerek yaptıkları seçimi (hareket veya davranışı) yönetme sürecidir." Başka bir tanımda ise Pareek (1974: 15), bir davranışı başlatma veya uyarılma, bir hareketi sürdürmeye yönelik psikolojik bir süreç olarak tanımlamıştır. Özetle; motivasyon, bireyi istekleri ve seçimleri doğrultusunda belirli amaçları gerçekleştirmek için harekete geçiren güç olarak ifade edilebilir.

Taş (2004: 43), motivasyonun insan davranışına enerji verme, davranışı isteğe bağlı olarak yönlendirme ve hedeflere ulaşmak için davranışı sürdürme özellikleri; örgütsel çerçevede çalışanın davranışlarını anlamak, yorumlamak ve verimliliğini artırmak için yöneticilere geri bildirim sağlamada önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Alan yazında, eğitim örgütlerinde ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi (Aksel ve Elma, 2018); öğretmenlerin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi (Demir, 2017); öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla okul iklimi arasındaki ilişkiyi (Yılmaz ve Günay, 2016); öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi (Ertürk ve Aydın, 2016); okulların örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi (Güçlü ve diğerleri, 2014); okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışların, öğretmenlerin iş motivasyonlarına etkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır.

Ertürk ve Aydın (2017), öğretmenlerin iş motivasyonlarını artıran ve olumsuz etkileyen faktörleri incelediği çalışmada motivasyonu artıran etmenleri; bireysel ve yönetsel durumlar, sistem, veli, okul ve öğrenci kaynaklı etmenler; motivasyonu azaltan etmenleri; meslektaş, yönetim, sistem öğrenci, veli, bireysel kaynaklı etmenler temaları altında toplamıştır. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin iş motivasyonunu artıran ve azaltan faktörler benzerdir. Esas olan; okul yöneticilerinin, öğretmenlerin iş motivasyonunu azaltan etmenleri mümkün olduğunca ortadan kaldırarak, motivasyonu artırmaya yönelik çalışmalar yapmaya odaklanabilmesidir.

Okullarda, öğretmenler arasında ayrımcılık yapılmaması, performans değerlendirmenin adaletli olması ve elverişli çalışma ortamının sağlanması öğretmenlerin yeteneklerinin performansa dönüştürülmesinde önemli rol oynadığı bilinmektedir. Bu çerçevede Eryılmaz ve Burgaz (2011: 273), öğretmenlerin iş motivasyonlarının ve iş doyumlarının yüksek olması, örgüt kültürünü benimsemeleri ve iş performanslarında görülen artış eğitim öğretimde verimliliğe önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin, iş motivasyonu yükseldikçe performansının ve verimliliğinin de artacağı söylenebilir.

Diğer taraftan motivasyonun kişiye özgü olduğu belirtilmelidir. Başka bir ifadeyle her öğretmenin motivasyonunu artıran veya azaltan durumlar çeşitlilik gösterebilmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin motive olmasını sağlayan faktörleri analiz etmesi ve bu doğrultuda çalışmalarını yürütmesi öğretmenlerin iş motivasyonunun artmasında etkili olduğu söylenebilir. İş motivasyonu yüksek olan ve olumlu bir okul kültürünün var olduğu kurumlarda öğretmenlerin aidiyet duygusunun yüksek olduğu söylenebilir. Aksi halde öğretmenlerin okula, iş arkadaşlarına ve okul çevresine karşı yabancılaşma yaşaması söz konusu olmaktadır.

Çalışanların, örgütsel performansını ve verimliliğini olumsuz yönde etkileyen en önemli etmenlerden birinin örgütsel yabancılaşma olduğu ifade edilmektedir (Kahya, 2018: 984). Yabancılaşma kavramı yaklaşık yarım asırlık zaman diliminde alan yazında önemli bir yere sahiptir (Seeman, 1959: 783). Yabancılaşma olgusu, örgütlerin kontrol altında tutmaları ve yönetmeleri gereken istenmeyen bir durumdur (Uysaler, 2010: 15).

Yabancılaşma kavramının temellerini Karl Marx'ın düşünceleri oluşturmaktadır. Karl Marx, işe yabancılaşma kavramını, insanın doğal yapısı ile işteki rolünün doğası arasındaki tutarsızlık olarak ifade etmektedir (Mottaz, 1981: 515). Bireyin işteki rolünün kişisel beklentilerine cevap vermediği durumlarda yabancılaşma duygusunun ortaya çıktığı söylenebilir. Örgütsel yabancılaşma kavramı, kişinin yaptığı işten soğuması, çalıştığı örgüte olan bağlılığını kaybetmesi ve örgütün gelişmesine katkı sağlamak için çaba göstermemesi olarak tanımlanabilir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011: 273).

Eğitim örgütlerinde yabancılaşma, modern eğitim anlayışının bir sonucu olarak ortaya çıkan bir olgudur ve uğraş verilen insan unsuru olduğundan okullarda sıklıkla yaşanmaktadır (Kılçık, 2011: 53). Okullardaki örgütsel yabancılaşmadan en çok etkilenen kişiler şüphesiz öğretmenlerdir.

Örgütsel yabancılaşma, birey için; yaptığı işin anlamsız hale gelmesi, işini yaparken fazladan enerji harcamak istememesi, örgüt içi ve dışındaki ödüllere ulaşmak için çaba göstermemesi veya bireyin sosyal ihtiyaçlarını karşılamasının mümkün olmamasına yol açan bir süreçtir (Aslan, 2018: 17). Eğitim örgütlerinde ise öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini anlamsız bulması, okul yöneticilerinin yönetimsel tutumlarından dolayı kendini güçsüz hissetmesi, öğretmenlerin oluşturmacılığını ve mesleki gelişimini sınırlayan veya engelleyen kurallardan bunaltılmasına neden olan duygusal bir durum olarak ifade edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde "eğitim örgütlerinde yabancılaşma" üzerine birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu çerçevede, Minaslı (2013), örgüt kültürü ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi; Güven Sarı (2018), Kazoğlu (2014) ve Zorgül (2014), mobbing algılarıyla örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi; Günsal (2010), örgütsel adalet ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi; Çiftçi (2015), örgütsel sessizlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi; Kahveci (2015), okullarda örgüt kültürü örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi; Averbek (2016), örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi; Boz (2014), örgütsel yabancılaşma ve öfke arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar bulunmaktadır.

Aiken ve Hage (1966), örgüt yapılarının yüksek derecede merkezi ve kamu olmasının çalışanların yabancılaşma duygusunu yaşamalarında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır. Öte yandan, Nair ve Vohra (2010), bilgi çalışanlarının işe yabancılaşmalarının % 20 oranında olduğunu ifade etmiştir. Başka bir çalışmada, Eryılmaz (2010), kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre hissettikleri yabancılaşma duygusunun daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kökalan ve Anaş (2016) ise öğretmenlerin en çok güçsüzlük duygusunu, daha sonra da yalıtılmışlık ve okula

yabancılaşma duygusunu yaşadıklarını ortaya koymuştur. Alan yazındaki araştırma sonuçlarına göre çalışanlar için yabancılaşma duygusu önemli bir sorun alanı olduğu söylenebilir.

Eğitim örgütlerinin insan kaynağı; öğretmen, yönetici, denetmen ve eğitim uzmanları gibi çeşitli meslek gruplarından oluşmaktadır. İnsan kaynaklarının etkili yönetiminde özellikle okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir.

Yetenek yönetimi eğitim yönetimi için yeni bir yönetim yaklaşımıdır. Yetenek yönetimi anlayışının başarıyla uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığındaki üst düzey yöneticiler başta olmak üzere eğitim sisteminin en temel birimi olan okullardaki yöneticilere, öğretmenlere ve yardımcı hizmetlilere kadar herkesin bu anlayışı benimsemesi ve destek olması gereklidir. Ancak Bakanlığın, yetenek yönetimi anlayışını eğitim yönetimi sisteminde uygulanmasına yönelik bir çalışma içinde olmadığı mevcut yönetici görevlendirme yönetmeliğinden anlaşılmaktadır. MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nin (2018) 5. maddesinin 2. fıkrasında "... görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birinde aylık karşılığında okutabileceği ders bulunmak" aranan şartlardan iken okul yöneticilerinin yetenekleri veya yetenekli çalışanları yönetme becerisine ilişkin bir değerlendirme bulunmamaktadır. Ayrıca, MEB'in düzenlediği Hizmet içi Eğitim Faaliyetleri incelendiğinde yetenek yönetimi anlayışının tanıtılmasına ve yaygınlaştırılmasına yönelik bir faaliyet düzenlemediği görülmektedir. Bu durum ise önemli bir problem olarak dikkat çekmektedir.

Yetenek yönetimi anlayışı, kamu sektöründen ziyade yoğun bir rekabetin yaşandığı özel sektörde uygulanmaya çalışılan, stratejik öneme sahip yönetsel bir araçtır. İşletmeler, özel sektörde yaşanan rekabet baskısından dolayı, sahip olduğu insan kaynağının yeteneklerinden en üst düzeyde verim almak istemektedir (Özdemir, 2014: V).

Devlet okullarında rekabetin nispeten daha az olması, devlet tarafından sağlanan iş güvencesi gibi nedenlerle; hızla değişen ve gelişen dünyada, devlet okullarının sahip olduğu insan kaynağının yeteneklerinden istenilen düzeyde istifade edilememektedir.

Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi anlayışını uygulamaya dönük bir bakış açısına sahip olmamasının; okulu geleneksel yönetim anlayışına göre yönetmesinin; öğretmenlerin ve diğer çalışanların sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkarma ve geliştirmeye dönük bir çaba içinde olmamasının, okulların işlevini tam olarak yerine getirememesine ve devlet okullarının toplum nazarında değersizleşmesine yol açtığı söylenebilir. Bu durumun bir sonucu olarak, öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri yüksek olduğunda öğrencilere sağladığı katkı da yüksek olmaktadır.

Dolayısıyla öğretmenlerin "iş motivasyonu", eğitimin niteliğinin artmasına doğrudan etki eden bir unsurdur. Diğer yandan okul yöneticilerinin yönetim anlayışlarına ve yönetsel tutum ve davranışlarına bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma duygusu yaşamaları, eğitim-öğretimde verimliliğin ve kalitenin düşmesine yol açmaktadır. Bu durum sunulan eğitim hizmetinin niteliğini son derece olumsuz etkilemektedir. Bunun yanında okul yöneticileri, öğretmenlerin yeteneklerini ortaya koyabileceği çalışma ortamları oluşturmadığında; öğretmenlerin çalışma isteğinin yok olacağı ve buna bağlı olarak iş motivasyonunun azalacağı; buna karşın öğretmenlerin okula karşı yabancılaşmasının artacağı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi anlayışını etkili bir şekilde uygulamaları öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşmaları üzerinde önemli rol oynamaktadır. Alan yazında yetenek yönetimi, iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma kavramlarının farklı değişkenlerle olan ilişkilerini ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi ile iş motivasyonunu; yetenek yönetimi ile örgütsel yabancılaşmayı; iş motivasyonu ile örgütsel yabancılaşmayı birlikte inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Örneğin; Güner (2016), bilişim sektöründeki çalışanların yetenek yönetimi algısının iş motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Koyuncu (2013) ise otomotiv, tekstil ve madencilik sektöründe çalışanların, örgütsel yabancılaşma olgusunun iş tatmini üzerindeki etkisini ele almıştır. Yorulmaz ve diğerleri (2015), öğretmenlerin mesleki uzmanlığı ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Tüm bu açıklamalar ışığında ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyinin, okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma

düzeylerinin belirlenerek okulların daha etkin ve verimli bir şekilde yönetilebilmesi için atılması gereken adımlara zemin oluşturmak, önemli bir problem olarak nitelendirilebilir. Bu araştırmanın temel problemini de bu durum oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle bu araştırmada; bir eğitim örgütü olarak ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre yetenek yönetiminin uygulama düzeyleri ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin ve bu değişkenler arasındaki ilişki ve etkileşim düzeylerinin belirlenmesi problemi çözümlenmeye çalışılmıştır. Buna göre araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir.

Problem Cümlesi

Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri nedir? Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma arasında ilişki var mıdır? Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyinin, iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisi nedir?

Alt problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde ifade edilebilir:

1. Öğretmenler ve okul yöneticileri okuldaki yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini nasıl değerlendirmektedirler?
2. Öğretmenleri ve okul yöneticileri okuldaki yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini değerlendirmelerinde;
 - 2.1. Cinsiyetlerine göre,
 - 2.2. Yaşına göre,
 - 2.3. Branşlarına göre,
 - 2.4. Okuldaki görev unvanına göre,
 - 2.5. Mesleki kıdemlerine göre,
 - 2.6. Çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre,
 - 2.7. Öğrenim durumuna göre,
 - 2.8. Kamu ortaokulunda ve özel ortaokulda görev yapıyor olmalarına göre farklılaşma var mıdır?

3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yetenek yönetiminin uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

4. Okul yöneticilerinin yetenek yönetiminin uygulanmasına ilişkin nitelikleri hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri ve önerileri nelerdir?

5. Öğretmenler ve okul yöneticileri iş motivasyonu düzeyleri konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedir?

6. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kendi iş motivasyonu düzeylerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerinde;

6.1. Cinsiyetlerine göre,

6.2. Yaşına göre,

6.3. Branşlarına göre,

6.4. Okuldaki görev unvanına göre,

6.5. Mesleki kıdemlerine göre,

6.6. Çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre,

6.7. Öğrenim durumuna göre,

6.8. Kamu ortaokulunda ve özel ortaokulda görev yapıyor olmalarına göre farklılaşma var mıdır?

7. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarda iş motivasyonunu olumlu veya olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?

8. Öğretmenler ve okul yöneticileri görev yaptıkları okullarda örgütsel yabancılaşma düzeylerini nasıl değerlendirmektedir?

9. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin okullarında hissettikleri örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin yaptıkları değerlendirmeler;

9.1. Cinsiyetlerine göre,

9.2. Yaşına göre,

9.3. Branşlarına göre,

9.4. Okuldaki görev unvanına göre,

9.5. Mesleki kıdemlerine göre,

9.6. Çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre,

9.7. Öğrenim durumuna göre,

9.8. Kamu ortaokulunda ve özel ortaokulda görev yapıyor olmalarına göre farklılaşma var mıdır?

10. Okullardaki yabancılaşmaya neden olan faktörler ve okula aidiyet duygularının güçlenmesi için öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleri ve önerileri nelerdir?

11. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin algılarına göre yetenek yönetiminin uygulanma düzeyleri ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

12. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin algılarına göre yetenek yönetiminin uygulanma düzeyinin; iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?

13. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş motivasyonu düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

14. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş motivasyonu düzeyleri, örgütsel yabancılaşma düzeylerini etkilemekte midir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Ortaokullarda yetenek yönetimi uygulamalarının iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisini belirlemektir. Bunun yanında okul yöneticileri ve öğretmenlerin yetenek yönetimi, iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerini değerlendirmelerinde cinsiyet, yaş, branş, görev unvanı, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, öğrenim durumu ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşma durumlarını ortaya koymaktır.

Ayrıca öğretmenler ve okul yöneticilerinin yetenek yönetiminin uygulanabilirliğine, yetenek yönetiminin başarıyla uygulanmasına okul yöneticilerinin sahip olması gereken niteliklere, iş motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlere ve örgütsel yabancılaşmayı azaltarak, örgütsel aidiyet duygusunu artırmaya yönelik görüş ve önerilerini ortaya koyarak alan yazına katkı sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Yetenek yönetiminin büyük ölçekli örgütlere sağladığı katma değer in önem inin fark edilmesiyle küresel şirketler kilit noktalardaki yönetim görevlerine yetenek yönetimi becerisine sahip olan personelleri keşfetmek ve örgüt içine katılımını sağlamak için 2000’li yıllarda “yetenek savaşlarını” (McKinsey, 2001; Hay, 2002) başlatmışlardır.

Okul, eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştiren en önemli alt sistemdir. Milli Eğitim Bakanlığı’na belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi ve bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulamaların başarıya ulaşmasında en önemli kişiler öğretmenler ve okul müdürleridir. Okulda uygun öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasında okul müdürleri, öğretmenlerin iş motivasyonlarını artırarak, öğretmenlerin çalıştıkları kurumda mutlu ve huzurlu olmalarını sağlamaları halinde eğitim öğretim faaliyetlerinde verimliliğin artması beklenebilir. Dolayısıyla eğitim sisteminin başarıyla uygulamaya aktarılmasında kilit rol üstlenen pozisyonlardan birinin okul müdürleri olduğu söylenebilir.

Temel eğitimin ikinci kademesi olan ortaokullar öğrencilerin eğitim kalitesi yüksek olan iyi bir liseye geçmeleri için önemlidir. Okul müdürlerinin okullarında yetenek liderliği davranışı sergilemelerinin öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerine daha çok odaklanmasına, bunun ise öğrenci başarısının yükselmesini kolaylaştıracağı öngörülebilir.

Eğitimde yetenek yönetimi dünyada özellikle son on yılda, Türkiye’de ise son dört yıldır tartışılan ve üzerinde araştırma yapılan bir konudur. YÖK tez katalogu incelendiğinde, özel ve kamu okullarda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetiminin uygulama düzeylerini karşılaştırmalı olarak değerlendiren yüksek lisans ve doktora çalışmasına rastlanmamıştır. Alanda yapılan ilk çalışma olması bakımından tez çalışma konusu literatürde önemli bir yer tutacağı söylenebilir. Ayrıca eğitim yönetiminde kilit noktada bulunan okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyleri ile öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki durumunun birlikte ve karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesini içermesi bakımından da eğitim yönetimi alanında yapılan ilk çalışma olduğu için önemli görülmektedir.

Bunun yanı sıra, bu çalışmanın eğitim alanında çalışmalar yapan bilim insanı ve

araştırmacılar ile okul idarecileri ve öğretmenler arasında eğitimde yetenek yönetimi kavramının tanınır olmasına, ilgi oluşturmaya, yetenek liderliğinin önemini daha iyi anlaşılmasına katkı sunacağına inanılmaktadır. Diğer taraftan, araştırmadan elde edilecek sonuçlara göre ortaokullardaki yetenek yönetiminin uygulanma düzeyleri ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymakla okul yöneticilerinin doğru yaptığı uygulamaların pekiştirilmesine, yanlış veya eksik yapılanların ise tespit edilerek gerekli düzeltme önlemlerinin ortaya konulmasına da katkı sunacağı düşünülmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı alanda yapılacak diğer araştırmalara kaynaklık edebileceği için bu çalışmanın bilimsel olarak önemli ve yararlı bir çalışma olacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek sorularına okul yöneticileri ve öğretmenler gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde samimi cevaplar vermişlerdir.
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ölçek sorularına cevap verirken araştırmaya katkı sağlamak için itina göstermişlerdir.
3. Veri toplama araçları araştırmanın amacına ulaştıracak içeriğe sahiptir.
4. Araştırmanın örneklemini olarak seçilen okullar Denizli ilinin farklı sosyo-ekonomik düzeylerini yansıtmaktadır.

Okul yöneticisi ve öğretmen sayısı bakımından örneklemin evreni temsil yeteneğine sahiptir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Tez çalışması, 2017/2018 Eğitim öğretim yılında Denizli ilinde yer alan kamu ve özel ortaokul müdürlerinin yetenek yönetimini uygulama düzeyi ile okul yöneticisi ve öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki durumunu kapsamaktadır.

Araştırma;

1. Araştırma Denizli ilinde yer alan ortaokullarla,
2. Kamu ortaokullarında ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve okul

yöneticileriyle,

3. 2017/2018 Eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Yetenek: Yetenek, kişinin belli ilişkileri kavrayabilme, analiz edebilme, çözümleyebilme, sonuca varabilme gibi zihinsel özellikleri ve bazı olguları gerçekleştirebilmesi şeklindeki bedensel özelliklerinin tamamıdır (Erdoğan, 1999: 87).

Yetenek yönetimi: Yetenekli bireylerin keşfedilmesi, geliştirilmesi ve elde tutulmasını öngören sistematik ve dinamik bir süreçtir (Davies and Davies, 2014: 4). Okula sınav sonucuna bağlı olarak ilk defa atanan, sıra ve özür tayinine bağlı olarak okula ataması yapılan veya görevlendirilen öğretmenlerin, yetenekleri doğrultusunda çalışmalar planlamak, yeteneklerini geliştirmek, performanslarını üst düzeye çıkararak; okulun eğitim öğretim kalitesini yükseltmek, öğrenci başarısını artırmak ve belirlenen hedeflere ulaşmak için elverişli eğitim öğretim ortamı oluşturulması süreci olarak tanımlanabilir.

İş Motivasyonu: Örgütsel hedeflere ulaşmak için bireylerin gösterdiği çaba ve istektir (Aslan, 2014: 31). Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin potansiyellerini performansa dönüştürmesi için isteklendirme, harekete geçirme şeklinde tanımlanabilir.

Örgütsel Yabancılaşma: Çalışanların iş arkadaşları ve yöneticileriyle olan iş ve sosyal ilişkilerinde hissettiği memnuniyetsizliğe denir (Aiken ve Hage, 1966: 497).

Okul Müdürü: Okul için gerekli insani, finansal, maddi kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişiye denir (Şişman, 2013: 131). Türk Milli Eğitim Kanunu'na göre unvanı öğretmen olan, "Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme" sınavı sonucuna veya Ek-1 değerlendirme ölçütlerine göre branşına uygun bir okula 4 veya 8 yıllığına ek görev olarak görevlendirilen kişidir.

Öğretmen: Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlü kişiye denir (Bircan ve Sefunç, 2015: 194).

Katılımcı: Özel ve Kamu ortaokullarda görev yapan, araştırmanın veri toplama araçları olan KBF, EYYÖ, İMÖ, ÖYÖ ve yapılandırılmış görüşme formunu dolduran, öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürlerini ifade etmektedir.



BÖLÜM I

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan yetenek yönetimi, iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma kavramlarının anlamı, kapsamı, özellikleri, alt boyutları, geliştirilen başlıca kuramlar, eğitim örgütleri açısından değerlendirilmesi ve yerli ve yabancı alan yazında kavramlarla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1. Yetenek ve Yetenek Yönetimi Kavramları

1.1 Yetenek Tanımı

Özellikle son yıllarda üzerinde çokça durulan, kuramsal ve uygulamalı çalışmalara konu edilen yetenek kavramının alan yazın incelendiğinde çok farklı şekillerde tanımlandığı dikkat çekmektedir. Bu tanımlamaların bir kısmında yeteneğin yapısı, kapsamı ve özellikleri öne çıkarılırken bir kısmında da işlevi ve gelişimsel durumuna vurgu yapıldığı söylenebilir.

Türk Dil Kurumu (2017), sözlüğünde yetenek dört farklı şekilde tanımlanmıştır.

1. "Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, kabiliyet, istidat."
2. Bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite."
3. Kişinin kalıtıma dayanan ve öğrenmesini çerçeveleyen sınır.
4. Dışarıdan gelen etkiyi alabilme gücü.

Altınöz'e (2009: 4) göre yetenek, bireyin potansiyel olarak herhangi bir konuda neleri daha iyi yapabileceği konusundaki becerisidir. Erdoğan'a (1999: 87) göre ise, yetenek, kişinin belli ilişkileri kavrayabilme, analiz edebilme, çözümleyebilme, sonuca varabilme gibi zihinsel özellikleri ve bazı olguları gerçekleştirebilmesi şeklindeki bedensel özelliklerinin tamamıdır.

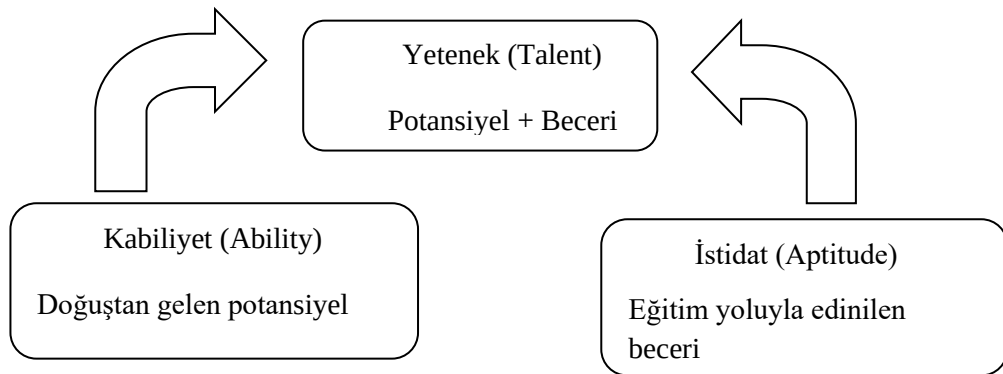
Diğer bir tanıma göre yetenek, yüksek seviyede başarıya ulaşmak için sahip olunan potansiyeldir (Tansley, 2011: 266). Gagne (2011: 271) ise yetenek kavramını: "Performans veya bireyin herhangi bir alandaki becerilerinin sistematik olarak

yetiştirilmesi ve geliştirilmesiyle var olan yüksek kabiliyetlerin ortaya çıkarılması" şeklinde ifade etmiştir. Başka bir tanıma göre "Bireylerin en yüksek seviyedeki potansiyellerini örgütsel performansa hemen veya uzun bir sürede dönüştürebilmesi" olarak ifade edilmiştir (NHS Leadership Academy, 2014: 7).

Akar (2015:17), Türkçe'de kullanılan "kabiliyet" ve "istidat" kelimeleri ile İngilizce'de kullanılan "ability" ve "aptitude" sözcüklerinin yetenek (talent) kelimesini tanımlarken kullanıldığını belirtmektedir. Türkçe'deki "kabiliyet" sözcüğü ile İngilizce'de kullanılan "ability" sözcüğü, "fiziksel ve zihinsel etkinlik sergileme yeterliliği veya kapasitesi" anlamına gelmektedir. "İstidat" sözcüğü ile İngilizce'deki "aptitude" kelimesi, "kişinin eğitim yoluyla edindiği yeterlik ve beceri kapasitesini" ifade etmektedir.

Atlı ise (2017), İngilizce'de yetenek sözcüğünün yerine "talent" ve "gift" sözcüklerinin kullanıldığını; "gift" sözcüğünün Türkçe karşılığının, "Doğuştan gelen üstün yetenek" şeklinde çevrilebileceğini ifade etmektedir.

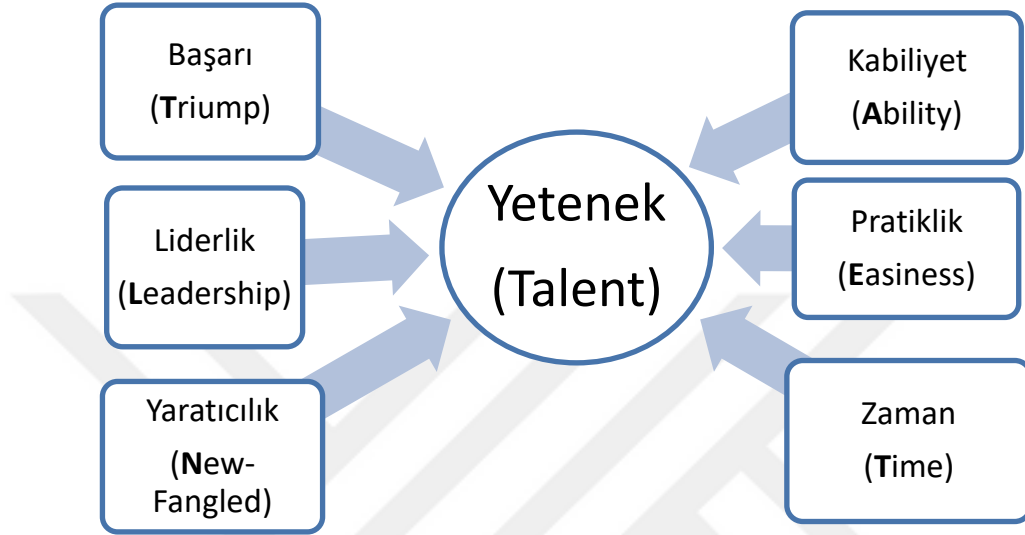
Buna göre; kabiliyetin, kişinin kalıtım yoluyla doğuştan getirdiği kişisel özelliklerini; istidat ise yaşantı ürünü olan ve eğitim yoluyla edindiği becerileri ifade ederken; yeteneğin ise, belli bir alanı ifade etmeyen geniş kapsamlı bir özellik taşıdığı söylenebilir. Yetenek, kabiliyet ve istidat kavramları arasındaki ilişki, Şekil 1.1'deki gibi özetlenebilir.



Şekil 1.1. Yetenek İstidat ve Kabiliyet Arasındaki İlişki

Yetenek kavramı aynı zamanda; başarı, kabiliyet, liderlik, pratiklik, yaratıcılık ve zamanı etkili kullanma becerisi anlamına da gelmektedir. Aşağıdaki şekilde "TALENT"

kelimesini oluşturan harfler; Triumph (Başarı), Ability (Yetenek), Leadership (Liderlik), Easiness (Pratiklik), New-Fangled (Yaratıcılık) ve Time (Zaman) kavramlarının bir bütünü olarak nitelendirilmektedir (Doğan ve Demiral, 2008: 151).



Şekil 1.2. Yeteneği Oluşturan Temel Özellikler

Alan yazındaki tanımlar ışığında yetenek kavramının genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- * Genellikle doğuştan gelen bir özelliktir.
- * Eğitim yoluyla geliştirilebilir.
- * Bireyin potansiyelinin performansa dönüşmesiyle ortaya çıkar.
- * Bireyin bilişsel ve duyuşsal kapasitesi yetenek olarak ifade edilebilmektedir.

Yetenekli çalışanları, diğer çalışanlardan farklı kılan yönlerinin ortaya konulması önemli bir husus olarak görülmektedir.

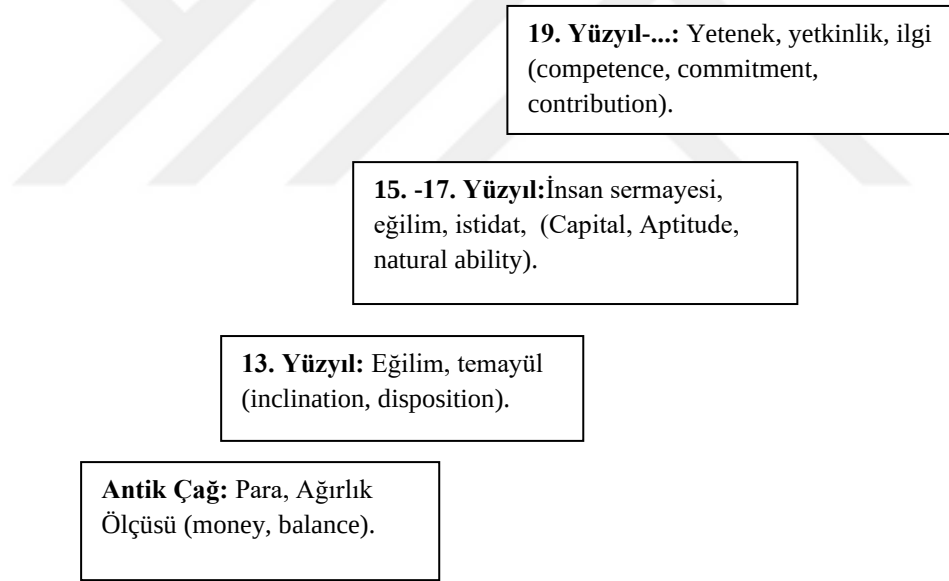
1.2. Yetenek Kavramının Tarihsel Gelişimi

Yetenek kavramının açıklaması veya tanımı konusunda yer, zaman ve topluma bağlı olarak oluşan ortak bir anlayış yoktur (Kaewsang-on, 2016: 19). Yetenek kavramı antik zamanlarda ağırlık ölçüsü ve para birimi olarak kullanılmıştır (Atlı, 2017: 25). 13. yüzyıla kadar bir eğilimi ifade etmiştir. 15.yüzyılda Greek dilinde yetenek kelimesi, "sermaye" olarak çevrildi ve kabiliyet, doğal yetenek anlamında

kullanıldı (Adamsen, 2016: 78; Kaewsaeng-on, 2016: 21). 17. ve 18. yüzyılda kabiliyet ve doğal yetenek anlamında kullanılmaya devam edildi (Adamsen, 2016: 78).

Yetenek kavramı, önceleri askeri amaçlara hizmet etmiş; 19. yüzyılda zekayla ilişkili olarak IQ testleriyle ölçümlenmiştir. 1920'li yıllardan sonra Galton, Thorndike, Spearman, Wechsler Guilford, Piaget gibi kuramcılar zeka ölçütlerini tanımlarken "yetenekler" şeklinde ifade etmişlerdir (Akar, 2015: 18). Günümüzde ise yetenek, üretilen bilginin iş dünyasına uygulanmasındaki başarı ile ilgilidir (Atlı, 2017: 33).

Yetenek kavramına geçmişten günümüze farklı anlamlar yüklenerek; farklı coğrafyalarda, kültürlerde değişik anlamlarda kullanılmıştır. Yetenek kavramının tarihsel gelişimi, Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1.3. Yetenek Kavramının Tarihsel Gelişim Süresi

1.3. Yetenekli Çalışan ve Özellikleri

İş ve eğitim örgütlerinin yaşanan hızlı değişim ve dönüşüme ayak uydurmasında yetenekli çalışanların önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır (Çayan, 2011: 14; Terlemez, 2013: 48). Yetenekli çalışanlar, bir kuruluş için en değerli varlıklardır. Bu bağlamda bilişim ve yazılım teknolojisinde önemli bir yere sahip olan Bill Gates, en değerli çalışanlara yönelik şöyle demektedir: "Bizden en iyi yirmi çalışanımızı

aldığınızda, böyle bir durumda Microsoft önemsiz bir kurum haline gelir" (Berger ve Berger, 2003:4).

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim ve dönüşümünden en çok etkilenen yapılardan birinin eğitim örgütleri olduğu söylenebilir. Eğitim örgütlerinin günümüzde yaşanan değişim ve dönüşüme kolay uyum sağlayabilmesi için yetenekli öğretmen ve okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Ceylan (2007: 9), iş örgütleri için yetenekli çalışanı: "rekabet üstünlüğü sağlamada kritik öneme sahip, çağın gereksinimlerini karşılayacak düzeyde bilgi ve nitelik sahibi, yüksek potansiyelli, üst düzeyde verim sergileyebilecekleri öngörülen, uyum kabiliyeti yüksek bireyler" şeklinde tanımlamaktadır. Bu çerçevede, eğitim örgütlerinde yetenekli çalışan (öğretmen veya eğitim lideri): Bilgi ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeleri takip eden ve uygulayabilen, iletişim becerisi yüksek, üretken, yüksek potansiyelli, çevresindeki insanları harekete geçirebilen, davranışlarıyla ve çalışmalarıyla rol model olabilen bireyler olarak tanımlanabilir.

Alan yazında (Ceylan, 2007: 9; Demircioğlu, 2010: 9; Çayan, 2011; 12; Arar, 2016: 55) ifade edilmiş olan yetenekli çalışanların özelliklerinden yola çıkarak eğitim örgütlerinde yetenekli çalışanlarda bulunması gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

- ✓ Yeni bilgiler öğrenmeye isteklidir. İyi bir okuyucu ve dinleyicidirler.
- ✓ Sosyal becerileri üst düzeydedir. Yeni katıldıkları ortamlara kolay uyum sağlarlar.
- ✓ Çevresindeki insanlar için iyi bir rol model davranışı sergiler.
- ✓ Çevresindeki insanların güven duyduğu kişilerdir.
- ✓ Eğitim-Öğretim veya yönetim işinde aşırı baskıdan ve kurallardan hoşlanmazlar.
- ✓ Ekip çalışmasında çok iyidirler.
- ✓ İş arkadaşlarıyla uyumludurlar. Kişisel egolarını ön plana çıkarmazlar.
- ✓ Kendisiyle barışıktırlar. Doğal, olduğu gibi davranırlar.
- ✓ Öğrencilerine veya öğretmen arkadaşlarının gelişimine destek olurlar.

Örgütlerde yetenekli çalışanların sayısı az olabilir. Ancak onların, örgütlere sağladıkları katma değerin çok yüksek olduğu belirtilmelidir. Yetenekli çalışanlar örgütlerin yapılanmasından, yaşanan küresel rekabetin gerektirdiği değişim ve gelişime katkı sunmaya kadar örgütsel faaliyetlerin her boyutunda etkin olarak önemli roller üstlenirler. Yetenekli çalışanların örgüte kazandırdığı katma değer ve taşıdıkları önem yokluklarında veya kaybedildiklerinde daha iyi anlaşılmaktadır.

Yetenekli çalışanlar örgütün iş yükünün önemli bir kısmını gerçekleştirirler. Bu bakımdan onları, örgütün atom karıncaları olarak nitelendirilebilir. Örgüt içinde yetenekli çalışanların ne kadar önemli olduğu Pareto kuralıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Pareto Kuralı: Pareto kuralı, Vilfredo Pareto tarafından ortaya konulmuştur. Pareto, 1897 yılında İtalya'daki servetin % 80'ine, nüfusun % 20'sinin; İngiltere'deki toprakların % 80'ine ise nüfusun % 20'sinin sahip olduğunu, servet dağılımına ilişkin daha sonra yaptığı çalışmalarda bu oranların değişmediğini gözlemlemiştir (Koch,1998: 7). Bu gözlemlerinin sonucunda önemli azınlıklar, önemsiz çoğunluğa ilişkin bir model ortaya koymuştur (Altınöz, 2009:14). Buna göre işletmelerdeki işin % 80'inin çalışanların %20'si tarafından yapıldığı, işin % 80'ini yapan çalışanların ise yetenekli çalışanlar olduğu ifade edilebilir.

Pareto kuralının etkili bir şekilde uygulanması, II. Dünya Savaşı'ndan sonra gerçekleşmiştir. Pareto kuralı, yetenek kavramı içinde geçerlidir. Bir işletmede işin % 80'inin çalışanların % 20'si tarafından yapıldığını ortaya koymaktadır. İşletmelerin geleceğinin % 95'i ise çalışanların sadece % 5'ini oluşturan en değerli çalışanlara bağlı bulunmaktadır (Altınöz, 2009:14; Tarakçı, 2016: 11).

Pareto kuralı, işletmelerdeki çalışanların niceliğinden çok niteliğine vurgu yapmaktadır. Yetenekli çalışanların örgüte sağladığı katkı diğer çalışanlardan daha fazla olduğu için elde tutmak için farklı yöntemler geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Her yetenekli çalışanın bir potansiyeli ve iş kapasitesi bulunmaktadır. Yetenekli çalışanlar, yeni bir görevin gerektirdiği birikime sahip olmadan ve gerekli beceriler kazandırılmadan terfi ettirildiğinde bazı olumsuzluklar yaşanabilmektedir. Yetenekli çalışanın bu durumu ve çözüm önerileri Peter İlkesiyle açıklanmaktadır.

Peter İlkesi: Peter Drucker, bilgi işçilerinin (Bryan ve Joyce, 2005: 25) üretkenliğini artırmak için yapılması gerekenin onları gerçek görevlerine yoğunlaştırmak olduğunu belirttikten sonra, terfi ettirilen üç çalışandan ikisinin başarısız olduğunu ifade etmiştir (Çayan, 2011: 14). Dr. Laurance J. Peter, gözlemlerini bilimsel bir temele dayandırarak, her çalışanın bir yetkinlik düzeyi olduğunu ortaya koymuştur.

Peter İlkesi, Dr. Laurance J. Peter tarafından geliştirilen ve Raymond Hull tarafından dile getirilen bir kavramdır. Peter, en yetenekli çalışanın sahip olduğu yetkinliğe bağlı olarak yükselebileceği bir pozisyon olduğunu, yetkinliğinin üzerinde bir pozisyona terfi ettirildiğinde kendisi için tehlikeli bir yıkıma neden olacağını ortaya koymuştur (Pluchino ve diğerleri, 2009: 2). Başka bir ifadeyle örgüt hiyerarşisi içinde yer alan her çalışan kişisel yetmezlik (memurun kişisel olarak kendisinden bekleneni vermemesi durumu) düzeyine ulaşma eğilimindedir. Peter’a göre, iyi bir komutan olan Macbeth, krallıkta; iyi bir politikacı olan Hitler, komutanlıkta ve tarihin en büyük öğreticilerinden olan Socrates de savunma avukatlığında, yetmezlik düzeylerine ulaşmışlardır (Muslu, 2013: 14).

Her çalışanın yetkinliğinin bir sınırı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin; yetenekli olduğu düşünülen bir öğretmen, müdür yardımcısı veya müdür olarak başarılı bir performans sergileyebilir. Fakat aynı öğretmen, yeni görevin gerektirdiği niteliklere göre yetiştirilmeden daha üst pozisyonlara terfi ettirilirse başarısız olması kuvvetle muhtemeldir. Görevin gerektirdiği yetkinliğe sahip olmayan çalışanlar bir takım sıra dışı davranışlar sergileyebilmektedir.

Kişisel yetmezlik durumuna ulaşan çalışanların sergilediği davranışlar şunlardır (Yıldırım, 2016: 56) ;

- Tikler ve garip alışkanlıklar,
- Kalıplaşmış konuşma teknikleri,
- Kâğıt düşmanlığı veya tutkusu,
- Kamu konuşmalar arasında fıkra anlatma ve nutuk atma.

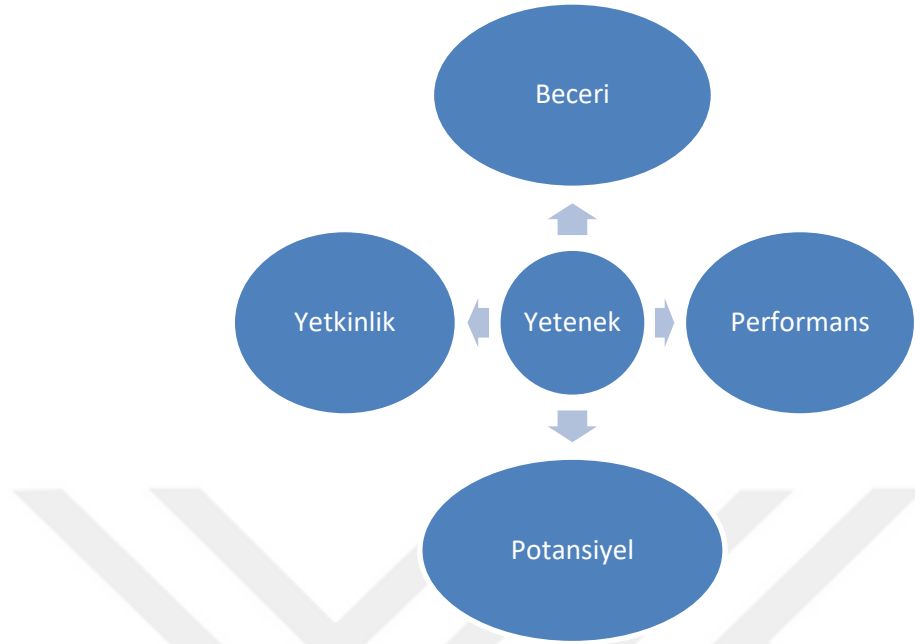
Kişisel yetmezlik durumuna ulaşan çalışanların Kendine Yabancılaşmalarını gizlemek için yapması gereken davranışlar şu şekilde özetlenmektedir (Yıldırım, 2016: 56):şunlardır:

- Somut iş yerine, görüntü üretiniz.
- En ilgisiz işlerle uğraşmaya bakınız.
- Dar bir alanda yoğun bir şekilde uzmanlaşınız.

Peter'in görüşlerine bağlı olarak; eğitim örgütlerinde görev yapan başarılı yöneticilerin bir üst göreve terfi ettirilmeden önce görevin gerektirdiği mesleki tecrübe, bilgi ve birikime sahip olması için gerekli ön çalışmaların yapılmasına önem verilmelidir. Görevin gerektirdiği yetkinliğe sahip olmayan kişilerin eğitim örgütlerinde yönetici olarak görev yapmaya devam etmesinin eğitim-öğretimin niteliğinin azalmasına yol açacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

1.4. Yetenek Kavramının Benzer Kavramlarla İlişkisi

Yetenek, birçok alanın yakından ilgilendiği ve dikkate aldığı kavramlardan biridir. Kapsamı, işlevi, özellikleri gibi yönleri yetenek değişkeninin farklı alanlarda hem inceleme konusu yapılmasını hem de kendilerine özgü açıklama ve ilişkilendirmelerde bulunulmasını beraberinde getirmiştir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da onu açıklamak adına bir takım kavramlarla ilişkilendirilmiş; bu kavram ve durumlar üzerinde yeteneğin belirleyici etkilerinin bulunduğu ifade edilmiştir. Beceri, yetkinlik, potansiyel ve performans kavramları bunların başında gelmektedir. Yetenek kavramının bu kavramlarla ilişkisini, Arar (2016: 51) şu şekilde görselleştirmeye çalışmıştır.



Şekil 1.4. Yetenek Kavramının İlişkili Olduğu Benzer Kavramlar

1.4.1. Yetenek - Beceri İlişkisi

Beceri kavramının sözlük anlamına bakıldığında eğitim bilimlerindeki karşılığı: "Bir kişinin bedensel ya da düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylıkla ve ustalıkla yapabilmesi" anlamındadır. Yönetim bilimlerindeki karşılığı ise; "Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Yetenek ve beceri kavramları, günlük kullanımda çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmakta; kişilerin hangi tür eylemlerinin beceri, hangilerinin yetenek olduğu konusunda kavram karışıklığı yaşanmaktadır (Arar, 2016: 51). Yetenek; hamdır, geneldir, geniştir, kapsamlıdır. Özel bir beceriyle sınırlandırılmaz. Farklı türdeki becerilerin toplamı, yeteneği oluşturur (Bahadanlı, 2013: 15).

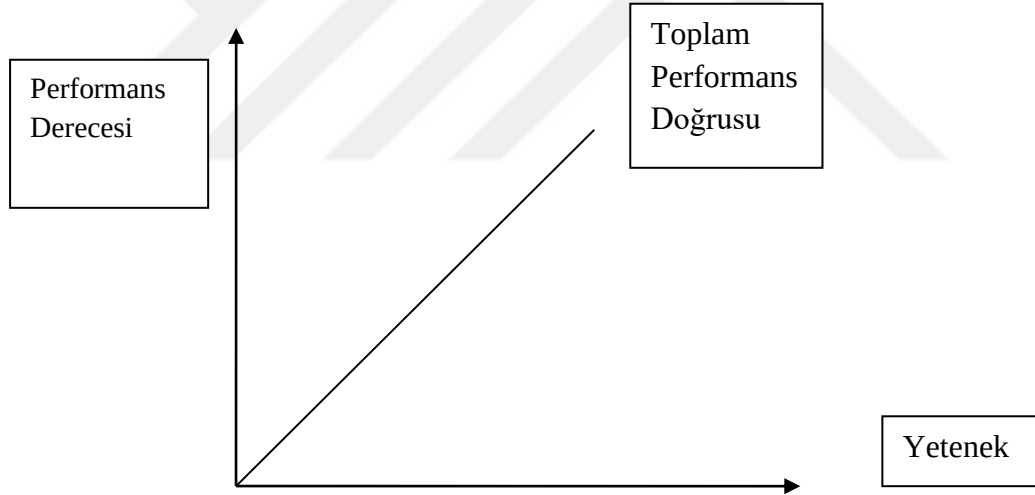
Yetenek ve beceri arasında iki temel fark vardır. Bunlardan birincisi; yetenek doğuştan gelen bir özellik, becerinin ise eğitim ve tecrübe yoluyla sonradan elde edilen bir özellik olmasıdır. İkinci fark ise yeteneğin kalıtsal yolla, becerinin ise kişiden kişiye, eğitim ve kurslar aracılığıyla aktarılmasıdır (Arar, 2016: 51).

Buna göre beceri, bireyin sahip olduğu yeteneğin; eğitim, tecrübe ve çalışma yoluyla davranışa dönüşmüş şekli olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle becerinin,

yeteneğin bir iş üzerine yansımaları ifade ettiği söylenebilir. Becerikli olmak, yetenekli olmanın bir sonucu olarak değeriendirilebilir.

1.4.2. Yetenek - Performans İlişkisi

Performans kavramının sözlükteki anlam karşılığı "verim", "başarı" ve "gösteri"dir (TDK, 2019). Performans, yapılması gereken bir iş veya görevde gösterilen başarı derecesidir. Önceden belirlenen kriterlere göre bir işin yerine getirilme düzeyi veya iş görenin ortaya koyduğu çaba olarak ifade edilebilir (Aslantaş, 2016: 23). Bayram'a (2006: 48) göre; performans, bir iş görenin veya grubun, ilgili oldukları birimin ve örgütün amaçlarına, niteliksel ve niceliksel katkılarının toplam ölçüsü olarak Tanımlanabilir. Yetenek ve performans arasındaki ilişkiyi Çayan (2006: 9) şu şekilde görselleştirilmiştir.



Şekil 1.5. Yetenek Performans İlişkisi

Performans, yeteneğin doğrusal bir fonksiyonudur. Performans: Doğuştan kazanılmış + sonradan eğitim ve deneyimle geliştirilmiş yetenekler bütünüdür (Çayan, 2006: 9).

Performans; örgütün hedefleri doğrultusunda bireyin yeteneklerini kullanarak ortaya koyduğu çaba olarak ifade edilebilir. Çalışanın performansında örgütsel hedeflerin yanı sıra bireyin gelecekle ilgili kariyer planlarının da önemli yer tuttuğu

söylenir. Örgütsel hedefler ile kişisel hedeflerin örtüşmesi sonucu üst düzey performansın ortaya çıktığı dile getirilebilir.

1.4.3. Yetenek - Potansiyel İlişkisi

TDK terimler sözlüğündeki karşılığı, "Durum veya konuma bağlı eylem yeteneği"; tıp terminolojisindeki karşılığı ise "Gizli güç" anlamında kullanılmaktadır (TDK, 2019). Potansiyel, bireylerin içinde var olan doğuştan getirdiği, henüz davranışa dönüşmeyen gizli güçtür.

Potansiyel kavramı, olası gerçekleşme ihtimalini ifade eder. Çalışanın gelecekte yerleştirileceği yeni pozisyonlarda başarılı olup-olmayacağının ölçütüdür (Bahadanlı, 2013: 16). Örgütler, ihtiyaç duydukları bilgi, beceri potansiyele sahip kişilerle çalışmak ister. Bu nedenle işletmeler ve kurumlar kişileri işe alırken anlık performansın yanında, potansiyeli de tespit etmek durumundadırlar (Arar, 2016: 52; Aker, 2008: 18)). Potansiyel, çalışanın gelecekte sorumluluk alabileceği üst görevler için ortaya koyacağı başarının ölçüsü olarak kabul edilmektedir (Altınöz, 2009: 9).

Potansiyel kavramının karşılığı bireyin doğuştan gelen ve yetenekli olduğu alanlarda kendisinden beklenen performansı sergileyebilme durumunu ifade ettiği söylenebilir.

1.4.4. Yetenek - Yetkinlik İlişkisi

Yetkinlik kavramını insan kaynakları alanında 1957 yılında ilk kez kullanan Selznick; "ayrıt edici yetkinlik" kavramını, işletmenin kilit başarı faktörlerini belirlemek için kullanmıştır (Çayan, 2011: 9). 1959 yılında Robert White, competence (yetenek, beceri, yeterlilik) olarak tanımladığı kavram ile insana özgü özelliklerden bahsetmiştir (Budak, 2016: 49). David McClelland, daha sonra bu kavramı 1973 yılında American Psychologist dergisinde yayınlanan "Testing for Competence Rather Than for Intelligence" (Zekâ Yerine Yeterliliği Ölçmek) adlı makalesinde kullanmıştır (McClelland, 1973). Bu makalesiyle McClelland, o zamanlar geniş kabul gören zekâ testlerinden farklı olarak, competence olarak adlandırdığı yetenek ve becerilerin ortaya konmasına yönelik bir yaklaşım geliştirmiştir. Bu makaleyi izleyen diğer çalışmalarında

McClelland, competency (yetkinlik) kavramını kullanmış ve yetkinliği, "üstün başarı sağlayan ayırt edici özellikler" olarak tanımlamıştır (Çayan, 2011: 7-8).

"Yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmelliyet" olarak ifade edilmektedir (TDK, 2019). Liyakat anlamındadır (Aslantaş, 2016: 22). Başka bir ifadeyle, bir işletmede üstün performansın elde edilmesinde fark yaratıcı olan; bilgi, beceri ve kişilik özelliklerini kapsayan gözlemlenebilir davranışlar olarak tanımlanabilir (Ünsar, 2009: 44). Boyatzis'e göre yetkinlik: "Bir kişinin güdü, beceri, imaj, sosyal rol veya kullandığı bilgi birikim gibi kişiye ait ve kişiliğin bir parçası olan özellikleridir (Akt. Paksoy, 2007: 16). Başka bir tanıma göre; iyi belirlenmiş standartlarla ölçülebilen, eğitim yoluyla geliştirilebilen ve çalışanın işinin önemli bölümünü etkileyen tutum, bilgi ve yetenek kümesidir (Özçelik ve Ferman, 2007).

Yetkinlik, işletmede mükemmel performansın ortaya çıkmasını sağlayan bilgi, beceri ve tutumdan oluşan, gözlemlenebilir davranışlardır (Güngör, 2013: 42). Yetkinlikler, bireysel ve örgütsel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bireysel yetkinlikler; bilgi, beceri, kişilik özellikleri ve yeteneğe bağlı olarak ortaya çıkan davranışları ifade ederken; örgütsel düzeyde, müşteri veritabanı, teknoloji, yöntemler, iş süreçleri ve örgüt kültürünü kapsamaktadır (Terlemez, 2013: 31).

Örgütlerin yetkin olmasını sağlayan esas faktör istenilen niteliklere sahip insan gücüdür. Öncelikle her örgütün, hedeflerine ulaşmasını sağlayacak çalışanların hangi yetkinliklere sahip olması gerektiğini belirlemesi önem arz etmektedir. Eğitim sisteminin belirlediği özel ve genel amaçlara ulaşılabilmesi için okul yöneticilerinden başlayarak en üst düzeydeki yöneticilere kadar görevin gerektirdiği yetenek ve yetkinlikleri tespit edip, ihtiyaç duyulan insan gücünü bu ölçütlere göre seçmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Yetenek ile yetkinlik arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade edebiliriz. Yetenek kişinin zihinsel ve bedensel kapasitesini belirtirken; yetkinlik, bu kapasitenin üstün performansa ulaşmada bilgi, beceri ve tutumlar gibi yetkinlik unsurlarının nasıl kullanıldığını ifade etmektedir (Tümen, 2014: 35).

Başka bir ifadeyle yetkinlik, görevin gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyimleri ifade ederken; yetenek ise bireyin sahip olduğu zihinsel ve fiziksel potansiyelini belirtmektedir. Bireyin yetenekli olması, her alanda yetkin olduğu anlamına gelmez. Dolayısıyla yetenekli bireyleri görevin gerektirdiği niteliklerle donattıktan sonra görev verilmesinin örgütsel hedeflere ulaşmak için önemli olduğu söylenebilir.

1.5. Yetenek Yönetimi Kavramı

1.5.1. Yetenek Yönetimi Kavramının Tanımı

Yetenek yönetimi, işletmelerde rekabet avantajı sağlamak amacıyla, işletmenin stratejik hedefleri doğrultusunda ihtiyaç duyduğu yüksek performans ve potansiyele sahip kişilerin işletmeye kazandırılması, geliştirilmesi ve elde tutulmasını kapsayan insan kaynakları yönetimine yüklenen yeni rollerin ve sorumlulukların getirdiği yeni bir yaklaşım ve yönetim felsefesidir (Atlı, 2017: 58). Yetenek yönetimini, şirketin karşılaşacağı zorluklarla baş edebilmesi ve stratejilerini hayata geçirerek hedeflerine ulaşabilmesi için ihtiyacı olan yetenekler ile sahip olduğu mevcut yetenekleri arasındaki boşluğu sistematik olarak kapatmaya çalışan, merkezinde insan kaynağının yer aldığı bir yönetim süreci olarak tanımlanmaktadır (Çırpan ve Şen, 2009: 110). Yetenek yönetimi, sürekli ve etkin örgütsel performanstan emin olarak gelecekteki kritik roller için sistematik olarak yeteneklerin ortaya çıkarılması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesindeki dinamik bir süreçtir (Keçelioğlu, 2017: 17).

Alan yazın incelendiğinde, yetenek yönetimine ilişkin birçok farklı tanımın yapıldığı görülmektedir. Yetenek yönetiminin temeli, örgütün hedefleri ile çalışanların yeteneklerinin bütünleştirilmesidir (Aytaç, 2014: 4). Alan yazında yer alan tanımların bazıları Tablo 1.1'de özetlenmiştir (Akar, 2015: 26-27).

Tablo 1.1. Yetenek Yönetimi Tanımları

Tanımlayan	Tanım
Jackson ve Schuler (1990)	Örgüt içindeki işlerin, yeterli sayıdaki iş görenin teminini garantilemek üzere dizayn edilen bir dizi sürecin yer aldığı yapıdır.
Micheals, Handfield-Jones, Axelrod (2001)	Performans ve rekabet başarısının, daha iyi yetenekle oluşacağına dair yaygın bir inanç, bir anlayış, kafa yapısıdır.
Kesler (2002)	Doğru işler için, doğru zamanda doğru kaynaklara sahip olmadır.

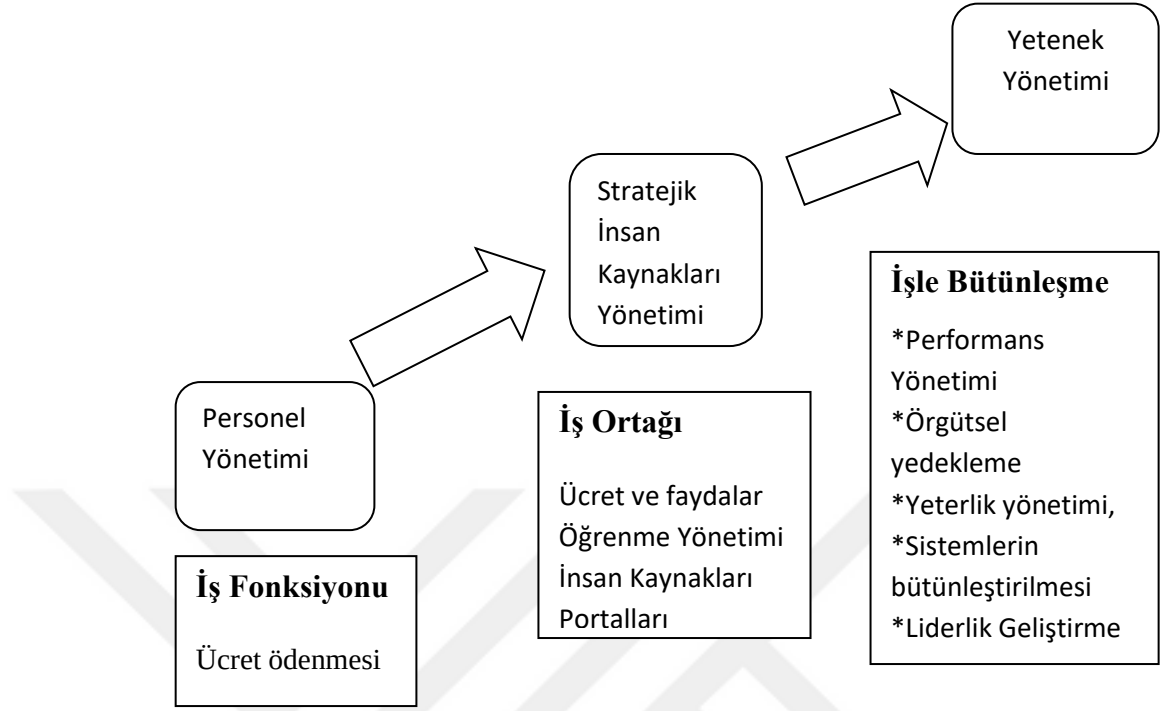
Stockley (2003)	Örgütün var olan ve gelecekteki ihtiyaçları ile iş görenin yetenek ve becerileriyle birlikte; çekme, işe alma, geliştirme, çalıştırma, eylemlerinin üstesinden gelmekte bilinçli düşünülmüş bir yaklaşımdır.
Byham (2001), Heinen ve O'Neill (2004), Olsen (2000), Sweem (2008)	İşe alma, eleme, geliştirme, yedekleme planlamasını işlevlerini kapsayan insan kaynakları işlev ve uygulamaları koleksiyonunun toplamıdır.
Sinclair (2004)	Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli yeteneklerin nasıl örgüte çekileceği, örgütte tutulacağı ve geliştirileceği gibi konuları içermekte; aynı zamanda, liderlik ve kilit yönetim pozisyonlarını doldurmak için örgüt içindeki yetenekli iş görenlerin geliştirilerek terfi edilmesini de kapsamaktadır.
McCauley ve Wakefield (2006)	İş görenlerinin en yüksek kapasitelerinin, örgütün en yüksek performansına ulaşabilmesi için yönetilmesi becerisi olduğunu içeren düşünce akımıdır. Bu bağlamda yetenek yönetimi aynı zamanda bu süreci gerçekleştirecek iş görenlerin geliştirilmesini de içerir. Bu çalışmalar tüm düzeylerdeki yöneticiler arasında işbirliğini ve iletişimini gerektirir.
CIPD (2006)	Yüksek potansiyelleri ile örgüt için özel bir değere sahip olan kişilerin, sistematik olarak örgüte çekilmesi, tanımlanması, yerleştirilmesi, geliştirilmesi, bağlılık ve örgütte kalmalarının sağlanmasıdır.
Further, Pfeffer, Sutton (2006)	Performans ölçüm sonuçlarını, potansiyellerini kullanamayıp doyum sağlayamayan ve bundan dolayı düşük yetenek olarak yansıyan koşulların anlaşılabilmesini sağlayan değerlendirme olanağıdır.
Ewanovich (2004)	Gelecek nesil liderlerini yetiştirmek, önemli performans noktalarına liderlerin bulunması ve yerleştirilmesi, doğru işe doğru kişiyi yerleştirme, işe alım sürecini hızlandırma, seçme ve yerleştirme, örgütsel yedekleme, yetenek sorunlarını çözmek, bilgiyi transfer etmek, üst yönetimi zayıf performansın üstesinden gelmek için cesaretlendirmek, kişisel ve mesleki sorumluluk ve hesap verebilirliği ödüllendirmek, performansı yönetmektir.
Blass (2007)	Örgütte yetenek gerektiren pozisyonlara iş gören sağlamak ek bir süreç ve olanaktır.
Davis (2007)	Sürekli ve tutarlı olarak yüksek performans gösteren bireylerin işe alımı, geliştirilmesi ve işe bağlanmasıdır.
Gay ve Sims (2006);	Örgüt içindeki liderlerin ve iş görenlerin, kilit önemdeki yeteneğin örgütte tutmayı artırmak ve liderlerin en ileri düzeyde bilgi ve işlevlere

Krauss (2007)	hazırlanmak için tanımlama, geliştirme, kariyer hareketlerinin yürütülmesidir.
Galagan (2008)	Yeterlikler ve performans süreciyle ilgilidir.İş görenin neyi bilmesi ve yapması gerektiği, iş görenin yetenek ve kapasitesinin sonucunu almak için örgütte hangi bölüm ve pozisyona yerleştirileceği ve bu iş görenlerin örgütün gerçek amaçlarına yaptığı katkının ölçülmesidir.
Bingham (2008)	İş hedefleri ile uyumlu yeteneklerin; kazanılması, geliştirilmesi, yerleştirilmesi süreçleri vasıtasıyla, örgütün kapasite, yeterlik, bağlılık ve kültürünü inşa ederek insanları yönetme yaklaşımıdır.

Yetenek yönetimiyle ilgili yapılan tanımların ortak yönünün, günümüz dünyasında yaşanan küresel rekabet içinde örgütlerin ayakta kalabilmesi ve bilgiye dayalı yeni teknolojik ürünleri üretebilmesi için ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip yetenekli bireyleri keşfetme, örgüte kazandırma, bireyin yeteneklerini geliştirme ve örgütte tutmak için geliştirilen bir yönetim yaklaşımı olduğu söylenebilir.

1.6. Personel Yönetiminden Yetenek Yönetimine Geçiş Sürecine Bakış

İnsanların toplu olarak yaşamaya başladığı zaman diliminden başlayarak insan kaynakları yönetiminin varlığından söz edilebilir. Özellikle 19. yüzyılın üçüncü çeyreğinde ortaya çıkan sanayi devriminden sonra insan kaynakları yönetimi önemli aşamalar kaydettiği görülmektedir. Akar (2015: 33) personel yönetiminden stratejik insan kaynakları yönetiminin yeni vizyonu olarak kabul edilen yetenek yönetimine geçiş sürecini ve özelliklerini şu şekilde görselleştirmiştir.



Şekil 1.6. İnsan Kaynakları Yönetiminin Tarihsel Gelişim Süreci

1.6.1. Personel Yönetimi

Personel yönetiminin ortaya çıkmasına ilişkin tarihsel araştırmalar, 1980'li yıllarda yapılmaya başlanmıştır (Thorntwaite, 2012: 313). Bu araştırmaların yapılmasında, işletmeler için insan faktörünün öneminin anlaşılmasının etkili olduğu söylenebilir.

1768 yılında James Watt'ın buhar makinesini icadıyla başlayan sanayi devriminden 1900'lü yıllara kadar geçen sürede yöneten-yönetilen arasında yaşananlar ve edinilen tecrübeler, iş dünyasında personel yönetiminin bir bilim alanı olarak ortaya çıkmasının zeminini hazırlamıştır. Personel yönetimi, klasik ve neo-klasik yaklaşım olmak üzere iki dönem olarak ele alınmaktadır.

1.6.1.1. Klasik Yaklaşım

Personel yönetiminin yönetsel pratiğin bir fonksiyonu olarak başladığı ilk gelişim aşamalarında, F. Taylor'un bilimsel yönetim anlayışının etkisi büyük olmuştur (Sayılar, 2005: 148). Taylor ve arkadaşları fabrikalarda üretimi etkili ve verimli hale getirmek için işbaşında eğitim, performans göre ücret, çalışanları seçme teknikleri, işi

yeniden tasarlama ve verimliliğe dayanan yeni bir çalışanları yönetme yaklaşımı ortaya koymuşlardır (Steers vd. , 2004: 380).

Personel yönetimi, işçilerin çalışma sürecine mekanik olarak yaklaşan, çalışanları işletmeler için bir maliyet unsuru olarak gören, üretimde verimlilik artışını temel alan yaklaşımın hakim olduğu bir dönemdir (Özdemir, 2014: 10). Üretim sürecinde verimliliği artırmaya yönelik, çalışanların kişisel ve insani özelliklerinin dikkate alınmadığı söylenebilir. Bu anlayışın en önemli temsilcileri, F. Taylor, H. Fayol ve M. Weber'dir (Atlı, 2017: 44).

Personel yönetimi, I. Dünya Savaşı'na kadar bir uzmanlık alanı olarak görülmemiştir. I. Dünya Savaşı'nda orduya doğru kişilerin alınması için uygulanan psikolojik testlerin kullanılmasıyla, alan yazındaki yerini almıştır. 1920'li yıllarda sendikaların baskısı ve dünyada yaşanan gelişmelere bağlı olarak personel yönetiminin fonksiyonları genişletilmiştir. Çalışanlar için yemek odaları, dinlenme alanları, personel şikâyetlerini dinlemek için Refah Sekreterleri ve Sosyal Hizmet Görevlileri bulundurulması, personel yönetiminin ilk uygulamalarıdır (Özdemir, 2014: 11). 1970'li yıllarda, işletmelerde, çalışanların işe girişi-çıkışı, ücretlerinin ödenmesi ve ihtiyaçlarının giderilmesi işlerini takip eden ayrı bir yönetim bölümü olarak yer almıştır (Fang Li ve Devos, 2008: 17).

1.6.1.2. Neo-Klasik Yaklaşım

Örgütlerde "İnsan İlişkileri Yaklaşımı", "Beşeri İlişkiler Yaklaşımı" ve "Davranışsal Yaklaşım" olarak da adlandırılan "Neo-Klasik Yönetim Kuramı"; psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji alanlarında elde edilen araştırma sonuçlarına göre çalışanların örgütsel davranış biçimlerinin açıklanmasına dayanmaktadır (Atlı, 2017: 45). En önemli temsilcileri olarak, Elton Mayo, Frederick A. Herzberg, Douglas Mc Gregor, Rensis Likert gibi araştırmacılar bu okula katkıda bulunanlar arasında sayılabilir. Araştırmacıların yaptıkları sosyal deneylerle elde ettikleri bulguları, personel yönetiminde verimliliğin artırılması noktasında kullandıkları anlaşılmaktadır.

Neo-klasik yönetim yaklaşımı, yönetime yepyeni ilkeler koymaktan ziyade klasik yönetim anlayışının boşluğunu doldurmak ve eksikliklerini tamamlayıcı nitelikte

bir yaklaşımdır (Ceylan, 2007: 16). 1930'lu yıllarda yöneticiler ve sosyal bilimciler davranışların sosyal etkilerini göz önünde bulundurmaya başlamıştır (Steer vd. , 2004: 381).

Neo-Klasik yönetim anlayışı sadece çalışanlarla iyi ilişkiler kurmayı en önemli ölçüt olarak kabul etmesi (Atlı, 2017: 46) yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler karşısında işletmelerin, insan kaynakları alanında yeni yaklaşımlara başvurması, stratejik insan kaynakları yönetiminin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. İkinci dünya savaşı nedeniyle azalan iş gücünü etkin ve verimli kullanma düşüncesi tasarlanan yeni yönetim yaklaşımlarının odak noktası olmuştur.

1.6.2. Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi

1980 ve 1990'lı yıllarda yaşanan gelişmeler, işletmeleri insan kaynaklarını daha etkin kullanmaya sevk etmiş ve bu amaç doğrultusunda Japonya'da ortaya çıkan insan kaynakları yöntemlerindeki çalışanların yönetime katılması anlayışının yaygınlaşmasını sağlamıştır (Güçlü, 2003: 66). Bu yönetim anlayışında insan faktörü, "iş ortağı" olarak görülmektedir (Akar, 2015: 33).

Bu yaklaşımda insan faktörü, hem üretim kaynağı hem de işletmeye katma değer sağlayan önemli bir değer olarak görülmektedir (Atlı, 2017: 47). İşletmelerin en iyi çalışanların işe alması ve yetiştirmesi, en iyi performansı göstermesine yönelik iş ortamında ve çalışma koşullarında düzenlemeler yapması (Fang Li ve Devos, 2008: 17), stratejik insan kaynakları yönetimini, klasik ve neo-klasik yönetim yaklaşımlarından ayıran özellikleri olarak ifade edilebilir.

Entelektüel sermaye kavramının yeniden gündeme gelmesi, 1991 yılında Thomas Stewart' ın "Beyin Gücü" (Brain Power) adlı çalışması, Edvinsson' un Scandia şirketinde entelektüel sermayeyi şirkete rekabet avantajı oluşturacak şekilde profesyonel yetenekler, müşteri ilişkileri, örgütsel teknoloji ve bilginin bir bütünü olarak tanımlaması (Kanıbir, 2004: 78-79) yetenek yönetimi yaklaşımına giden süreci hızlandırmıştır (Atlı, 2017: 51).

1.7. Yetenek Yönetiminin Önemi ve Yararları

21. yüzyılda yaşanan değişim ve dönüşüme uyum sağlayabilen örgütleri diğer örgütlerden ayıran temel unsur, sahip olduğu çalışanların yetenekleridir. Yetenekli çalışanlar, işletmelerin zorlu rekabet koşullarına uyum sağlayabilmesi ve ayakta kalabilmesi için en değerli ve stratejik varlıklarıdır (Muslu, 2013: 7). İnsan odaklı bir örgüt olan okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin yetenekleri, okul başarısında kritik faktör olarak ele alınmaktadır (Davies ve Davies, 2014: 3).

Stratejik insan kaynakları yönetiminin yeni vizyonu olarak kabul edilen yetenek yönetimi anlayışı, işletmeler için önemli bir yere sahiptir. Örneğin; Boston Consulting Group (2015: 2) tarafından 27 Avrupa ülkesinde 1355 yönetici ile 2010-2015 yılları arasında yapılan web anketinde yöneticiler, insan kaynaklarının en önemli gördükleri beş konunun, yetenek yönetimiyle ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan, "The Economist Intelligence Unit" ile "Development Dimensions International" kuruluşlarının işbirliğiyle, 10 ülkenin en büyük işletmelerinde görev yapan 18 CEO ve 2 CEO yardımcısıyla "Yetenek Yönetiminde CEO'ların rolü" konulu araştırmada üst düzey yöneticiler, işletmelerin yetenek havuzu yönetiminin, stratejik insan kaynakları yönetiminden ayrılmasının çok önemli olduğu ve yetenek yönetimi sorumluluğunun işletmenin en üst düzey yöneticisine verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Economist Intelligence Unit, 2005: 3).

Amerika'da bulunan "Project Management Institute" (2013: 3) adlı proje kuruluşu CEO'larının yetenek yönetimi ve insan sermayesinin örgütler için çok önemli olduğunu belirtmelerine rağmen bazı işletmelerin yetenek boşluğunu doldurmak için çalışma yapmadığını, şirketlerin kilit pozisyonlarının yeteneksiz kişilerle doldurulduğunu belirterek, bu durumun meydana getirdiği olumsuzları şöyle özetlemiştir:

- Üretim ve hizmet kalitesi % 31 azalmaktadır.
- Yeniliklere uyum sağlamakta % 29 zorlanmaktadır.
- Şirket için önemli iş fırsatlarının % 27'sinin ertelenmekte veya iptal edilmektedir.
- Büyüme tahminlerini gerçekleştirmede % 25 yetersiz kalmaktadır.

- Piyasa fırsatlarını takip etmekte % 20 yetersiz kalmaktadır.

Yetenek yönetimi anlayışı başarılı bir şekilde uygulandığında örgütlere sağladığı yararlar şunlardır (Byrne, 2013: 14):

- ✓ İşletmelerde oluşturulan "Yetenek havuzu" sayesinde, işletmedeki kilit pozisyonlara yetenekli kişiler kolaylıkla bulunabilir.
- ✓ Örgütlerin başarısı için gelecekte ne tür yeteneklere ihtiyaç duyulacağı belirlenebilir.
- ✓ Kariyer gelişimine imkân tanınması, çalışanları motive etmektedir.
- ✓ Yetenekli çalışanların örgütte kalmasını sağlamaktadır.

Yetenekli çalışanların işletmeden ayrılması örgüt için önemli bir ekonomik külfet getirmektedir. Fitz-enz (1997), işten ayrılan her 10 yönetici ve yetenekli çalışanın örgüte maliyetinin yaklaşık 1 milyon dolar olduğunu ifade etmektedir (Ramlall, 2004: 52). Buna göre, örgütler sahip olduğu yetenekli çalışanları veya yöneticileri örgütte tutmayı başardığında, yetenekli çalışanların işletmeye sağladığı ekonomik katkının ne denli önemli olduğu görülmektedir.

Yetenek yönetimi anlayışı başarılı bir şekilde uygulandığında, şirketler için ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, örgütlerin bilgi teknolojisinde yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurabilmesi ve varlığını sürdürebilmesi açısından, yetenek yönetiminin önemli ve yararlı olduğu ifade edilebilir.

1.8. Yetenek Yönetimi Yaklaşımının Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluklar

Yönetim yaklaşımları doğru uygulandığında örgütlere yarar sağladığı gibi belirlenen kurallara göre uygulanmadığı takdirde olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir. Buna göre yetenek yönetiminin kurallarına göre uygulanmasında örgüt çalışanlarından kaynaklanan bir takım zorluklar şöyle sıralanabilir:

- Yetenek yönetimine örgütteki tepe yönetiminden başlayarak bütün kademedeki yönetici ve çalışanların inanması, en önemli husustur. Tepe yönetim başarılı olacağına yeterince inanmazsa ve önem vermezse, istenilen başarı elde edilemez (Şahin, 2015: 70).

- Yetenek yönetiminin uygulanma maliyeti yüksektir ve uygulanması uzun zaman alır (Byrne, 2013: 15). Yeterli parasal kaynak ve zaman ayrılmazsa başarı elde edilemez.
- Kariyer gelişimine imkân verilmemesi, işletmenin belirli kurallar çerçevesinde oluşturulan terfi sisteminin bulunmaması, çalışanların motivasyonunu düşürmektedir. (Şahin, 2015: 70). Çalışanlara örgütte yükselme fırsatı verilmediğinde, yetişen yetenekli çalışan kariyer fırsatı sunan rakip firmalara geçebilir. Bu durumda yetenekli çalışan elde tutulamaz ve rekabet edilen diğer firmalar avantajlı konuma geçebilir.
- İşletme içinde kilit pozisyonların gerektirdiği beceri ve deneyime sahip çalışan bulunmadığında ve dışarıdan getirildiği durumlarda, örgüt içinde terfi bekleyen çalışanlarda kırgınlık oluşabilir (Byrne, 2013: 15). Yetenekli çalışanın dışarıdan getirilmesi, mevcut çalışanların kendilerini yetersiz hissetmelerine, işletmeye olan bağlılıklarının azalmasına, dışarıdan gelen çalışana karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olabilir. Bu durum örgüt kültürünün bozulmasına yol açabilir.

Buna göre, her işletmenin ihtiyaç duyulan yetenek ve niteliklere sahip yönetici ve çalışanını kendi içinde yetiştirmesi, çalışanlarına kariyer imkânı sunması ve en tepe yönetimden en alt kademedeki görev yapan çalışanların yetenek yönetiminin gerekliliğine inanmasının yetenek yönetimi anlayışından beklenen yararın sağlanması için önemli olduğu ifade edilebilir.

1.9. Yetenek Yönetiminin Kuramsal Temelleri

Yetenek yönetiminin kuramsal temellerini, yetenek savaşlarının ortaya çıkışı ve Mckinsey araştırmalarının oluşturduğu kabul edilmektedir (Micheals ve diğerleri, 2001; 2). Başka bir ifadeyle bu durum, alan yazına yetenek yönetimi kavramının girmesine ve üzerinde çalışmaların yapılmasına yol açtığı ifade edilebilir.

1.9.1. Yetenek Savaşları Olgusu ve Yetenek Savaşlarının Ortaya Çıkışı

20. yüzyılın sonlarına doğru Dünya genelinde yaşanan hızlı nüfus artışına bağlı olarak, işsizlik oranı da artış göstermiştir. ABD'de 1998 ile 2008 yılları arasında toplam

işgücünün % 12 artış göstermesine rağmen, 25-44 yaş aralığındaki çalışan nüfusun % 6 oranında azalacağı, 55-64 yaş aralığındaki yöneticilerin oranının % 45'ten daha fazla olacağı öngörülmektedir. 2020 yılında yaşlanan yöneticilerin emekli olmasıyla birlikte, yetenekli yöneticilere duyulan ihtiyacın daha fazla olacağı ifade edilmektedir (Micheals vd., 2001: 7). Nüfusun artış göstermesine rağmen, örgütlerin aradığı niteliklere sahip çalışan bulmakta zorlandıkları görülmektedir (Tarakçı, 2016: 20). Örgütlerin nitelikli çalışan bulma ihtiyacı, küresel ölçekli şirketler arasında yetenek savaşlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır.

İşletmelerin aradığı niteliklere sahip nitelikli işgücü bulmakta zorlanmasıyla birlikte diğer şirketlerdeki yetenekli çalışanları örgüte kazandırma ve sahip olduğu yetenekli çalışanları örgütte tutmak için verilen mücadelenin yetenek savaşları olgusunun temelini oluşturduğu söylenebilir.

Yetenek savaşlarının, 1980'li yıllarda bilgi toplumuna geçişle birlikte "Bilgi işçileri" olarak ifade edilen entelektüel birikime sahip çalışanların önem kazanmasıyla ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Micheals vd., 2001: 3; Muslu, 2013: 19). Bilgi toplumuna geçiş sürecine kadar kabul gören anlayışın, "İnsanların ihtiyaç duyduğu kuruluşlar" olduğunu; bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte bu anlayışın, "Kuruluşların ihtiyaç duyduğu insanlar", şeklinde değişime uğradığı vurgulanmaktadır (Beechler ve Woodward, 2009: 274). Örneğin; 1900'lü yıllarda bilgi işçilerine duyulan ihtiyaç % 17 iken 2000'li yıllarda % 60'ın üzerindedir. İşletme için yetenekli bir yazılımcı ortalama bir yazılımcıya göre ortaya koyduğu ürünün 10 kat daha kullanışlı ve 5 kat daha verimli olduğu vurgulanmaktadır (Micheals vd., 2001: 3).

Yetenekli çalışanın örgütlere kattığı değer anlaşıldıktan sonra işletmeler için en önemli rekabet unsuru olarak kabul edilmesi özellikle küresel ölçekli şirketler açısından "Yetenek için savaş" anlayışının önem kazandığı söylenebilir.

1.9.2. McKinsey Araştırmaları

Yetenek kavramı, 1990'lı yıllardan itibaren alan yazında konuşulmaya ve yazılmaya başlanmıştır (Ceylan, 2007: 12). McKinsey danışmanlık şirketi, 1997 yılından itibaren belirli periyotlarla yetenekli çalışanların örgütler için önemi üzerinde

araştırmalar yapmış ve sonuçlarını paylaşmışlardır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar yetenek savaşları kavramının yayılmasına neden olmuştur.

1997 yılında Amerika'nın en geniş ve en prestijli danışmanlık şirketi (Guthridge vd., 2008: 1) McKinsey kuruluşunun ABD'deki dünyanın en iyi 200 şirketi arasında yer alan 77 küresel ölçekli işletmedeki 400 çalışan ve 6000 yöneticisi ile şirketlerin insan kaynakları bölümünün yetenek inşa etme felsefesini, uygulamalarını ve mücadelesini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği araştırma (Chambers vd., 1998: 46) sonucunda "War for Talent" (Yetenek için savaş) veya "Yetenek savaşları" terimi bir fenomen olarak alan yazında yerini almıştır (Micheals vd., 2001: 1).

McKinsey danışmanlık şirketi yetenek savaşları konusunda araştırmalara devam etmiştir. 2000 yılında gerçekleştirdiği araştırmada % 89'u 3 yıl öncesine göre yetenekli çalışanı örgüte çekmenin daha zor olduğunu; % 90'ı ise yetenekli çalışanı örgütte tutmanın daha zor olduğunu ortaya koymuştur (Beechler ve Woodward, 2009: 274).

2006 yılında yapılan bir diğer araştırmada, on yıl sonra yöneticilerin zihnini en çok meşgul edecek konunun, yetenekli çalışanı bulmak olacağını vurgulamıştır. 2007 yılında yapılan bir diğer araştırmada ise yaklaşık yarısı, yetenekli çalışanı örgüte kazandırma ve elde tutma konusunda yoğun bir rekabet yaşanacağını ortaya koymuştur (Guthridge vd., 2008: 1).

Özetle, yetenek savaşları olgusunun, işletmenin ihtiyaç duyduğu yeteneklere sahip çalışanların işletmeye kazandırılması ve şirketler arasında yetenekli çalışanları örgüte kazandırma noktasında yaşanan rekabetten dolayı yetenekli çalışanları elde tutmak için verilen mücadeleyi ifade ettiği söylenebilir. Özellikle 1980'li yıllardan günümüze kadar işletmelerin zorlu rekabet koşullarında ayakta kalabilmeleri için yetenekli çalışanlara duyduğu ihtiyaç artarak devam ettiği ve yetenekli çalışanlar için verilen mücadelenin şiddetini artırarak süreceği söylenebilir.

1.10. Yetenek Kavramının İlişkili Olduğu Yönetim Kavramları

Bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte, örgütler için en önemli rekabet unsurunun, yetenekli çalışanlar olduğu anlaşılmıştır. Stratejik insan kaynakları yönetiminin yeni vizyonu olarak tanımlanan yetenek yönetimi anlayışının, insan

unsurunun yer aldığı birçok yönetsel kavramlarla ilişkilendirilmesi mümkündür. Bu bölümde eğitim örgütleriyle doğrudan ilişkili olan liderlik, motivasyon, eğitim, kurumsal yönetim ve iletişim kavramları ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkiye değinilmiştir.

1.10.1. Stratejik Liderlik ile Yetenek Yönetimi İlişkisi

Strateji, örgütün belirlediği amaçlara ulaşmak için izlediği yoldur (Terlemez, 2013: 56). Freedman ve Tregoe'ye (2003) göre strateji, bir örgütün yönünü ve doğasını belirleyen tercihlerinin çerçevesidir (McKinney, 2007: 4). Stratejik liderlik ise küresel ölçekte yaşanan değişimleri önceden öngörerek, örgütü ve çalışanları değişime hazırlama ve uyumunu kolaylaştırma olarak ifade edilmektedir (Demircioğlu, 2010: 33).

Stratejik liderlik, sisteme ve durumsallığa odaklanır. Gelişmek için politika, kültür, teknoloji gibi dışsal faktörleri kullanmayı gerektirir (McKinney, 2007: 19).

Daives and Davies (2004: 25), stratejik liderlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Stratejik düşünmeye ve öğrenmeye önem verirler.
- ✓ Örgütün gerçek durumu çerçevesinde zihinsel bir yönetim modeli oluşturabilirler.
- ✓ Güçlü bir kişiliğe ve mesleki birikime sahiptirler.
- ✓ Örgüt içindeki değişimin başarıya ulaşması için doğru zamanda harekete geçerler.
- ✓ Örgüt çalışanlarının anlayış ve davranışlarını değiştirirler.

Stratejik liderlerin örgütlerin yaşanan hızlı değişim ve dönüşüme ayak uydurabilmesi için doğru zamanda, doğru kişilerle hareket ederek örgütün yönünü belirleyerek, küresel rekabet ortamında işletmelerin doğru konumlanmasını sağladıkları söylenebilir. Yetenek yönetimi anlayışı, varlığını sürdürebilmesi için yetenekli çalışanları doğru zamanda, doğru yerde, doğru göreve getirilmesi ve yeteneklerinden üst düzeyde faydalanılmasını gerekli kılmaktadır. Örgütün gelişmesi ve büyümesi için yetenekli insan faktöründen faydalanılması gerektiği, her iki yaklaşımın temelini oluşturması nedeniyle benzerlik taşıdığı ve ilişki içinde oldukları ifade edilebilir.

1.10.2. Motivasyon ile Yetenek Yönetimi İlişkisi

Bireyi bir amaca yönelten veya harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır. Yöneticiler, çalışma ortamında motivasyonu düşüren faktörlerin neler olduğunu doğru tespit ederek, çalışanların performansı ve iş verimliliğini artırmak için gayret göstermelidir (Şahin, 2004: 525).

Çalışanların motivasyonu, yönetim alanında teorik ve pratik bakımdan örgütsel hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynar (Steers vd., 2004: 379). Okullar, belirlenen amaçlara ulaşmak için kurulan ve temel ögesi insan olan bir eğitim örgütüdür. Okul örgütünün amaçlarıyla öğretmenlerin amaçlarının uyumlu hale getirilmesi, eğitimde beklenen başarıyı elde etmek için önemlidir. Bunun için öğretmenlerin maddi ve manevi ihtiyaçlarının karşılanmasında, okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticilerinin başarılı olabilmesi; öğretmenleri motive etmesine, okulun hedefleri doğrultusunda öğretmenlerde çalışma isteği uyandırmasına ve bu isteği çeşitli motivasyon araçlarını kullanarak canlı tutmasına bağlıdır. Çalışma saatlerinin azaltılması, ücretlerin artırılması, iş koşullarının elverişli hale getirilmesi çalışanların motivasyonunu artırdığı (Rastgoo, 2016: 654) alan yazında yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır.

Eğitimde yetenek yönetimi anlayışının başarıya ulaşmasında, okul yöneticileri ve öğretmenlerin motivasyonu çok önemlidir. Okul müdürleri, dışsal motivasyon araçlarını iyi kullanırsa, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde daha verimli olmasını sağlayabilir.

1.10.3. Eğitim ile Yetenek Yönetimi İlişkisi

Eğitim, örgütün rekabet gücünü artıran ve taklit edilmesi en zor olan yetenekli insan kaynağının geliştirilmesini kapsayan seminer, uzaktan eğitim ve toplantı gibi faaliyetleri ifade etmektedir (Tabancalı ve Korumaz, 2014: 145).

Yetenek yönetim yaklaşımının örgüt çalışanlarınca benimsenmesinde eğitimin işlevsel rolü yadsınamaz. Örgütlerin eğitime ayırdıkları maddi kaynak ve zaman, çalışanlarının verimliliğini ve kârlılığını artmasına olumlu katkı sağlamaktadır (İmamoğlu, 2018: 18). Türkiye'de eğitim yönetimi içinde yer alan okul yöneticisinden

en üst düzeyde bulunan yöneticilere kadar yetenek yönetimi anlayışının benimsenmesi ve uygulanması, verilecek eğitimin niteliğine bağlıdır.

Yetenek yönetimi anlayışının benimsenmesi ve başarılı olması eğitim yolu ile sağlanabilir. Yetenekli çalışanların yeteneklerinin geliştirilmesi yine eğitimle sağlanabilir. Bu çerçevede eğitim ile yetenek yönetiminin birbiriyle önemli ölçüde ilişkili olduğu söylenebilir.

1.10.4. Kurumsal Yönetişim ile Yetenek Yönetimi İlişkisi

Örgütün üst kadroları arasında var olan hiyerarşik yapı arasındaki güç ve denge ile ilgilidir. İngilizce'de "*Corporate governance*" olarak ifade edilen kurumsal yönetim kavramı "*yönetişim*", "*kurumsal egemenlik*" şeklinde kullanılabilmektedir (Muslu, 2013: 42). İşletmenin üst yönetiminin yönetilmesi şeklinde de ifade edilmektedir (Demircioğlu, 2010: 34). Kurumsal yönetim kavramı, işletme yönetimi alan yazınında 1990'lı yıllarda kullanılmaya başlanmıştır (Yıldırım, 2016: 71).

Kurumsal yönetim ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkiyi dört farklı açıdan incelemek mümkündür.

- Yeteneklerin yönetilmesi, işletmenin finansal ve operasyonel faaliyetlerinin gözden geçirilmesi sırasında inceleme altına alınabilecek ve böylece insan kaynaklarının yönetiminde etkinlik ve etkililiğe ilişkin ölçütler net bir şekilde belirlenebilecektir (Yıldırım, 2016: 71).
- Yüksek potansiyele sahip yetenekli çalışanların önem kazanması ile kurumsal yönetim ilkeleri de işletmenin müşterilerine ve çalışanlarına yaklaşımı açısından önem kazanacaktır. Kurumsal yönetim, en iyi yeteneklerin seçilmesi ve geliştirilmesi sürecinde başarı sağlayacak anahtar faktörlerden olacaktır (Muslu, 2013: 43).
- Bütün çalışanların birer yetenek olarak görüldüğü işletmelerde, kurumsal yönetim ilkeleri çalışanların işlerini nasıl yönetecekleri ve onların nasıl yönetilecekleri konusunda bilgi verecek, işletmenin temsilcileri olarak görülen çalışanların kendi işleriyle ilgilenecekleri ve performanslarına dayanılarak değerlendirilecekleri işletme ortamının yaratılmasında etkili olacaktır. Etkin

kurumsal yönetim, üst kademedan alt kademelere kadar bütün çalışanların şeffaflık, doğruluk, hesap verme sorumluluğu ve etkinlik gibi ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayacaktır (Çayan, 2011: 40).

- Kurumsal yönetişimde, işletmenin yönetim kurulu üyeleri başrol oynayacaklar ve onların sahip oldukları yeteneklerin de değerlendirilmesine ve geliştirilmesine ihtiyaç duyulacaktır. Bu sayede şirketin sahip olduğu yetenekler, kurumsal yönetişim uygulamaları ışığında daha etkili gelişim sağlayabileceklerdir (Çevik, 2014: 46).

Kurumsal yönetişim kavramı, örgütlerin yetenekli insan kaynaklarına odaklandığı, yetenekli çalışan ve yöneticilerden üst düzeyde verim almaya önem verdiğinden, yetenek yönetimi anlayışı ile ilişkili ve birbirini tamamlayan yönetim kavramları olduğu söylenebilir.

1.11. Yetenek Yönetiminin Alt Boyutları

Yetenek yönetimi basamaklaması ya da kapsamı dikkate alındığında bir takım alt boyutlardan oluşan bir bütünü ifade ettiği belirtilebilir. Alan yazındaki boyutlandırmalar çoğunlukla işletmeler ve (Atlı, 2010; Manyaslı, 2015) sağlık örgütlerinin (Çayan, 2011) çalışma sistemleri göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi üzerine (Yerlikaya, 2017; Demirkasımoğlu ve Taşkın, 2015; Tabancalı ve Korumaz, 2015; Zafer Güneş ve Keskinçilic Kara, 2016) yapılan çalışmalarda oluşturulan büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada eğitimde yetenek yönetimi, hedefler ve yeteneklerin geliştirilmesi; performans değerlendirme ve yeteneklerin tutulması şeklinde dört başlık altında ele alınmıştır.

1.11.1. Hedefler

Örgütler açısından yetenek yönetimi anlayışının başarıya ulaşmasında atılacak en önemli adım hedeflerin belirlenmesidir. Hedefler, örgütlerin kısa, orta ve uzun vadeli planlarında ulaşmak istediği noktayı ifade etmektedir. Hedefler, stratejileri belirlemek için gerekli olduğu gibi yetenek yönetimi uygulamalarının temelini oluşturur (Çırpan ve Şen, 2009: 113). Kısaca, örgütlerin belirlediği hedeflere ulaşmak için nasıl bir yol izlemesi gerektiği olgusunun, örgütün stratejisini oluşturduğu söylenebilir.

Strateji, örgütsel hedeflere ulaşılmasına yönelik kaynakların ayrılmasına ve yönlendirilmesine aracılık eder (Davies ve Daives, 2014: 16). Eğitim örgütlerinde hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin yeteneklerinden yararlanma yollarını belirlemeye yönelik bir yönelimi ifade eder.

Eğitimde yetenek yönetimi anlayışının uygulanmasında; hedeflerin paydaşlarca anlaşılır olması, hedefler belirlenirken öğretmenler başta olmak üzere diğer paydaşların görüşünün alınması hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracığı kabul edilmektedir.

1.11.2. Yeteneklerin Geliştirilmesi

Çalışanların yeteneğine ve yeteneğinin geliştirilmesine odaklanan bir örgütte, çalışanların yeteneklerinin keşfedilmesi, yeteneğini ortaya koyabileceği bölümlerde görevlendirilmesi ve yeteneğinin geliştirilmesine yönelik eğitim programları planlanmakta ve yürütülmektedir (Günbey, 2016: 42). Çalışanlara uygulanan gelişim programları, mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığı için çalışanların mutlu olmasına ve örgütsel bağlılıklarının artmasına, örgütlerin yaşanan hızlı değişime ayak uydurmasına ve verimliliğinin artmasına yol açmaktadır (Muslu, 2013: 72).

Yetenek geliştirme programları hazırlanırken; (1) program genel olarak bütün okul yöneticilerine mi yoksa "yetenekli" olarak kabul edilen okul yöneticilerine mi uygulanacağı; (2) programa alınan okul yöneticilerinin yetenek geliştirme programlarının ne amaçla yapıldığını bildiği açık, şeffaf bir süreç olarak mı yürütüleceği yoksa üst düzey yöneticiler tarafından gizli olarak yürütülen ve sadece değerlendirme sonuçlarının açıklandığı bir süreç olarak mı yürütüleceği; (3) yetenek geliştirme programının herkes için fırsat eşitliği sağlama ilkesine uygun olup olmadığı dikkate alınması gereken hususlar olarak belirtilmektedir (Daives ve Daives, 2014: 73).

Krewson (2004: 293-306), "Integrating Coaching, Training, and Development with Talent Management" adlı çalışmasında yetenek yönetimi kapsamında, yetenekli çalışanların geliştirilmesi için yapılacak çalışmaları: Koçluk, mentorluk, problem çözmeye yönelik gelişimsel toplantılar, iş değiştirme, geçici ve acil atamalar, zorluk derecesi yüksek görevler verme, hizmet içi eğitim, yönetici programları ve dış kurs çalışmaları, rehber eşliğinde okuma programları, müfredat dışı etkinlikler, e-öğrenme ve

öğretirken öğrenme şeklinde sıralamıştır. Bu faaliyetler, bankacılık sektöründe uygulanabilecek geliştirme programları olarak sunulmuştur. Bu tür yetenek geliştirme programları eğitim örgütlerinin yönetim yapısına uyumlu hale getirildiğinde, okul yöneticilerinin yeteneklerini geliştirmek için faydalı olabilir.

Türkiye İnsan Yönetimi Deneği ve Towers Watson (2011) tarafından ortaklaşa gerçekleştirilen yetenek yönetiminde yetenek geliştirme yöntemleri olarak; farklı işlerde görev almak % 94, iletişim ağı ve meslektaşlarıyla işbirliği yapma % 93, yönetici koçluğu % 91, iş rotasyonu % 90, şirket dışı seminerler % 84, şirket içi eğitim oturumları % 69, sınıf eğitimleri % 61 ve internetten kişisel öğrenim % 53 şeklinde sıralanmıştır (Şahin, 2015: 58). Araştırma sonuçlarına göre örgütte farklı kademelerde görev almak, örgüt içi iletişim, koçluk ve iş rotasyonunun en etkili yetenek geliştirme yöntemlerinden olduğu söylenebilir.

Eğitim örgütlerinde yapılan başka bir araştırmada Günbey (2016: 80), "Yetenek Yönetimi ile İlgili Üniversite Yöneticileri ve Akademik Personelinin Görüşleri" adlı çalışmasında üniversitelerde uygulanan yetenek geliştirme programlarının geleneksel geliştirme uygulamalarından (hizmet içi eğitim, kurs, seminer, sempozyum, kongre vb.) farklı olmadığını; yetenek yönetimi anlayışındaki koçluk, mentorluk, elektronik öğrenme ve uyum eğitimi gibi yetenek geliştirme programlarının uygulanmadığını ifade etmiştir.

Koçluk: Bir örgütün değeri ve iş amaçları kapsamında mesleki hedeflerine ulaşması için başarılı bir lideri desteklemek için tasarlanan süreçtir (Larson ve Matthew, 2004: 307). Yöneticiler ve çalışanların başarılı olmalarında ve yüksek performans göstermeleri ve değişime ayak uydurabilmeleri için bir uzmana ihtiyaç duymaktadır (Çevik, 2014: 101).

Nieuwerburg'a (2012: 17) göre eğitimde koçluğu, kişisel sorumluluk ve kişisel farkındalığı artırmak yoluyla öğrenme ve gelişimi bire bir konuşarak güçlendirme şeklinde tanımlamıştır (Alhouti, 2015: 12). Eğitim koçluğu; kariyer gelişimi, liderlik, ekip olma, sınıf içinde öğrenmeyi destekleme şeklinde yüksek düzeyde kişisel olabilmektedir (Munro, 2016: 1).

Öğretmenliğe veya yöneticiliğe yeni başlayan kişilere deneyimli çalışanların iş başında rehberlik yapması, yapmak istediği proje ve çalışmalar için cesaretlendirmesi, yanlış yaptığında uyarması, moral ve motivasyonunu artırması şeklinde, yapısal olmayan eğitim ve yetiştirme desteği sağlanmasıdır (Çelik, 2011: 88).

Buna göre koçluğun, alanında uzman kişilerin çalışanlara veya yöneticilere işle ilgili, ihtiyaç duyulan süreler çerçevesinde danışmanlık yapmasını ifade ettiği; örgüt çalışanlarını örgütsel çalışmalar ve hedefler konusunda yol gösterme, motive etme işlevlerinin öne çıktığı söylenebilir.

Mentorluk: "Kişisel ve profesyonel gelişime yardımcı olmak amacıyla deneyimini, uzmanlıklarını ve düşüncelerini paylaşan iki insan arasındaki anlaşmaya denir" (Altınöz, 2009: 76). Mckimm ve diğerlerine (2007: 1) göre, bir kişinin başka bir kişiye, kişisel veya kariyer gelişimini içeren koşullarla ilgili yeni bir iş veya önemli bir değişim durumuyla başa çıkabilmesi için yardım etmesini mentorluk olarak tarif etmişlerdir. "Akıl hocalığı" olarak da ifade edilmektedir (Çevik, 2014: 103). Mentor, anlaşma yaptığı kişi ile ilgili yapılan kariyer planlaması doğrultusunda kişisel ve mesleki gelişimine katkıda bulunarak belirlenen hedeflere ulaşılmasına yardımcı olan kişi şeklinde tanımlanabilir.

Koçluk ve mentorluk birbirine karıştırılan veya birbirinin yerine kullanılan iki kavramdır. Koçluk ve mentorluk arasındaki fark şöyle özetlenebilir: Koçluk, işle ilgili kısa süreli danışmanlık hizmeti sunmayı; mentorluk ise, kariyer gelişim planına bağlı olarak kişisel ve mesleki gelişimi sağlamaya yönelik uzun süreli profesyonel destek sağlamayı ifade etmektedir. Koçluk ve mentorluk kavramlarını birbirinden ayıran özellikler Tablo 1.2'de gösterilmiştir (Munro, 2016: 1).

Tablo 1.2. Koçluk ve Mentorluk Arasındaki Fark

Koçluk	Mentorluk
Bilgiyi Keşfetme	Bilgi Toplama
Etkin Dinleme	Talimat Verme
Soru Sorma	Öğüt Verme, Anlatma
Açıklama Yapma	Rehberlik Yapma
Empati Kurma	Seçenekleri Paylaşma

Koçluk (danışmanlık) yapan kişi, işle ilgili bilgi ve birikimlerini yerinde ve zamanında kullanarak danışan kişiye katkı sunmayı gerektirmektedir. Koç ile danışan kişi arasında iş düzeyinde ve belli süreler çerçevesinde bir destek alımı söz konusudur. Mentorlukta ise alanında uzman bir kişinin mentorluk hizmeti alan kişiyi yönlendirmesi, kariyer gelişimine uygun bir yaşam tarzı sürmesini sağlamak için geleceği planlamayı gerektirdiği söylenebilir.

E-Öğrenme: Son yıllarda, teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan fırsatlardan eğitim örgütlerinin de faydalandığı çalışan odaklı bir yetenek geliştirme modelidir (Karadayı, 2018: 47). E-öğrenmenin en önemli üç özelliği şunlardır (Manyaslı, 2015: 57):

- Bilgi ve talimatları paylaşma, yenileme ve ulaştırmayı gerektiren elektronik ağların varlığını gerektirmektedir.
- E- öğrenme internet erişimine sahip bilgisayarlar aracılığıyla sağlanmaktadır.
- Sunduğu araçlar ve bilgi miktarı ile geleneksel eğitim araçların ötesine geçebilmektedir.

Öğrenme yönetim sistemleri, öğrenme içerik yönetim sistemleri, öğrenme portalları e-öğrenmenin ana bileşenlerini oluşturmaktadır (Şahin, 2015: 61).

Günümüzde internetin yaygınlaşmasıyla bireyler, bir öğretmene ihtiyaç duymadan, sanal ortama yüklenen eğitsel videolar sayesinde öğrenme hızına uygun olarak kişiselleştirilmiş eğitim olanaklarından faydalanabilmektedir (Çevik, 2014: 105).

Üniversiteler ve diğer eğitim hizmeti sunan örgütler, yetenekli çalışanlarının gelişimini sağlamak için sunulan eğitim imkânlarından önemli ölçüde yararlandıkları ifade edilebilir.

Uyum Eğitimi: Eğitim örgütlerine yeni katılan bireylerin yeni görevine, iş ortamına, kurum kültürüne kolay uyum sağlaması kurumsal aidiyet duygusunun gelişmesi ve verimliliğinin artması açısından önemlidir. Uyum eğitimi, göreve yeni başlayan çalışanın, görevlerine, ast-üst ilişkisine, iş arkadaşlarına ve kurumun değer sistemine alıştırılması sürecidir (Çevik, 2015: 105).

Uyum eğitimlerinin başarılı olması için örgütün bütün kademelerindeki yöneticilerin işe yeni alınan çalışanın örgüte uyumunu kolaylaştırmak için destek olması gerekmektedir. Uyum eğitimi, yüksek performanslı işletmelerin % 75'inde uygulanmaktadır (Atlı, 2017: 133).

Kısaca, işe yeni alınan veya kurumda göreve yeni başlayan bireylerin örgüt yöneticileri tarafından uyumunu kolaylaştıracak eğitim faaliyetlerinin planlanması ve uygulanması, çalışanın kurumsal aidiyet duygusunu hissetmesinde ve mesleki verimliliğinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

1.11.3. Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme, çalışanın görevdeki başarısını, görevini ifa ederken sergilediği tutum ve davranışları, ahlaki durumunu ve kişisel özelliklerini kapsayan ve çalışanın örgütün başarısına olan katkısını değerlendiren planlı bir araç olarak tanımlanmaktadır (Bahadanlı, 2013: 97). Performans değerlendirme, bireyin örgüt için ortaya koyduğu performansı belirlemek ve geliştirmek için elde edilen performans verilerini toplama ve analiz etme sürecidir (Akar, 2018: 90). Başka bir ifadeyle, çalışanların performanslarının kalitesi ve seviyesiyle ilgili onlara geri dönüt sağlayan ölçme sürecini içerir (Van Dick ve Schodl, 2015: 716).

Performans değerlendirme sisteminin esas amacı, bireysel ve örgütsel performansı geliştirmektir. Performans değerlendirmenin iki temel amacı vardır: Birincisi; çalışanların iş performansına bağlı olarak ücret artışı ve terfi gibi alınacak yönetsel kararlar için gerekli bilgileri elde etmek; ikincisi ise, çalışanların iş performansı anlamında belirlenen standartlara ne ölçüde ulaştığını tespit ederek geri bildirim sunmaktır (Güngör, 2013: 96).

Performans değerlendirme, çalışanların kişisel ve mesleki gelişimlerini planlama, yeteneklerini geliştirme açısından çok önemlidir. Bu çerçevede değerlendirme sonucunda elde edilen veriler, çalışanların örgüte sağladığı katkının artırılması için güçlü yönlerini ön plana çıkarmak, zayıf yönlerini tespit etmek, düzenlenecek eğitim programlarını belirlemek, zaman içinde çalışanların gelişim düzeylerini tespit etmek ve yönetsel açıdan geleceğe dönük sağlıklı kararlar almak için kullanılmaktadır (Manyaslı, 2015: 65).

Çalışanların performanslarını değerlendirmek için kullanılan birçok yöntem vardır. Yetenek yönetimi anlayışında ise 360° performans değerlendirme ve değerlendirme merkezi uygulamaları en çok yararlanılan değerlendirme yöntemleri olarak ön plana çıkmaktadır (Öner, 2014: 52).

360 Derece Performans Değerlendirme yöntemi alan yazında "360 Derece Performans Değerlendirme ve Geri Besleme", "360 Derece Geri Bildirim", "Yukarıya Doğru Değerlendirme", "İş Arkadaşlarınca Değerlendirme", "360 Derece Performans Geri Bildirimi" ve "Çok Kaynaklı Performans Değerlendirme" gibi isimlerle kullanılmaktadır (Uygur ve Sümerli Sarıgül, 2015: 192).

360 derece performans değerlendirme yöntemi, yöneticilerin karar almasına rehberlik etmek için zengin ve yararlı bilgiler sağladığı için geleneksel performans ölçüm yöntemlerinden farklılık göstermektedir (London ve Beatty, 1993, 354). Performansı değerlendirilen çalışan, farklı kişiler tarafından birçok farklı koşul altında ve ortamda görebileceğinden; bu yöntem performansa ilişkin daha tamamlanmış bir resim sunar (Daives ve Davies, 2014: 14).

360 derece performans değerlendirmede çalışanı; yöneticiler, aynı pozisyonda bulunan iş arkadaşları, müşteriler, astı durumunda bulunan çalışanlar ve kişinin kendini değerlendirmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu yöntem anket temelinde toplanan veriler sayesinde performans değerlendirmeye bilgi kaynağı sağlayan bir yöntemdir (Mukhopadhyay, 2006:1). Bu yöntemde; çalışanların liderlik vasfı, iletişim becerisi, insan ilişkileri, görevindeki yönetim gücü, astlarını yetiştirmesi, çalışanları geliştirmesi, değişimlere ayak uydurabilme kabiliyeti ve sonuç odaklı olma yetkinlikleri değerlendirilmektedir (Uygur ve Sümerli Sarıgül, 2015: 195-197).

360 derece performans değerlendirme aracının okullarda öğretmen ve yönetici performansını ölçmede kullanılması, mevcut eğitim yönetimi yapısı içinde amacına hizmet etmediği söylenebilir. Öğretmen veya okul yöneticisinin ticari kuruluşlardaki bakış açısıyla hizmet sağlayıcısı; öğrenci ve velilerin müşteri olarak kabul edilmesi, özellikle öğrenci ve velilerin müşteri bakış açısıyla öğretmenlerin performansını değerlendirmesi tartışmalara neden olmuştur. Tartışılan husus ise öğretmenler öğrencilerin akademik başarısını değerlendirirken, öğrenci ve velilerin performans

değerlendirme sürecinde bu durumun göz önünde bulundurulacağı şeklinde açık tehdidine maruz kalmalarıdır. Bu sebeple, öğretmen ve yöneticilerin performans değerlendirmesi yapılırken okulların ticari kuruluş olarak kabul edilmemesi ve öğretmenlerin, öğrenci ve velilerin insafına bırakılmaması gerektiği vurgulanabilir.

360 derece performans değerlendirme yöntemi, son yıllarda en çok tercih edilen performans ölçüm yöntemidir. Bunun dışında yer alan çalışanların performansını değerlendirmede kullanılan ikili karşılaştırma, basit sıralama, zorunlu seçme, grafik dereceleme, kritik olaya ve davranışsal sınıflandırma adı verilen performans değerlendirme yöntemleri vardır. Bu performans değerlendirme yöntemleri ve tanımları Tablo 1.3'te gösterilmiştir (Uludağ, 2016).

Tablo 1.3. Performans Değerlendirme Yöntemleri ve Tanımları

Performans Değerlendirme Yöntemleri	
	Tanımı
İkili Karşılaştırma	Bir çalışanın diğer çalışanlarla genel başarı düzeyi, işletmeye kattığı değer gibi genel ölçütler boyutunda tek tek karşılaştırılması yöntemidir.
Basit Sıralama	Çalışan kişilerin bir veya daha fazla özelliklerine göre sıraya sokularak daha iyi olanların belirlenmesi yöntemidir.
Zorunlu Seçme	İşveren tarafından hazırlanan beyanlar dizisi arasından çalışanların kendilerine en az veya en çok uyanları seçmesi yoluyla performanslarının belirlendiği yöntemidir.
Grafik Dereceleme	Çalışanların yapılan işin özellikleri, güvenilirlik boyutu, işe devamlılık gösterilmesi, kişiler arasındaki ilişkilerde gösterilen tutum, yapılan işle ilgili sahip olunan bilgi ve detaylara dikkat etme gibi 10-15 ölçüt üzerinden yapılan değerlendirmelerden elde edilen puanlara göre yapılan değerlendirme yöntemidir.
Kritik Olay	Çalışanların kişisel özelliklerinin dikkate alınmayıp işle ilgili yaptığı başarılı ve başarısız davranışlarının not edilip yönetici ve çalışanla tartışılarak yapılan performans değerlendirmesidir.

Davranışsal Sınıflandırma	Çalışan tarafından yapılan işin başarıyla gerçekleştirilmesinde çalışanın sergilediği davranışlarının değerlendirilmesidir.

1.11.4. Yeteneklerin Tutulması

İçinde bulunduğumuz zaman diliminde yetenekli çalışanları örgütte tutma stratejilerini belirlerken nesil farklılıkları, nesil farklılıklarına bağlı olarak oluşan beklenti ve amaçlar, göz önünde bulundurulması gereken hususlardır. İş piyasasında bebek patlaması diye adlandırılan dönemde doğan çalışanlar, X nesli ve Y nesli birlikte çalışmaktadır. Bu nesillerin doğup büyüdüğü toplumsal dönemleri, yaşantıları, değerleri, beklentileri tamamen farklıdır. Örneğin; X nesli çalışmak için yaşar, Y nesli iş ve sosyal hayatı arasında denge olmasını ister ve kişisel başarıyı paradan daha önemli görürler. Günümüz çalışanları, bütün kariyerleri boyunca aynı işte çalışmak istememektedir (Fang Li ve Devos, 2008: 75). Özellikle Y nesli olarak kabul edilen çalışanların iş veya iş yeri değişikliği yapma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Yetenek yönetimi anlayışının uygulanmasında yetenekli çalışanların bilgi, beceri ve deneyim açısından örgüte sağlayacağı katkı göz önünde bulundurulduğunda, yetenekli çalışanların elde tutulması hayati öneme sahiptir. Yeteneklerin elde tutulmasına yönelik alan yazında, bir çok tanım bulunmaktadır. Örgütte bulunan mevcut çalışanların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik politika ve uygulamaları teşvik etme çabası; "Çalışanları elde tutma" olarak ifade edilmektedir (Chee, 2017: 25). Eğitim örgütleri açısından yetenekli çalışanların elde tutulması ise, "Eğitim örgütünün kendisi için kritik öneme sahip çalışanlarını kaybetmemek için gösterdiği gayret, yeteneklerin elde tutulması" olarak tanımlanmaktadır (Tabancalı ve Korumaz, 2014: 146).

Yapılan bir araştırmada, çalışanların yüksek derecede memnuniyetinin sağlanması ile hizmet kalitesi ve müşterileri elde tutma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya konulmuştur (Kaewsaeng-on, 2016: 60). Bu çerçevede örgütteki hizmet kalitesi, müşterilerin elde tutulmasını sağlarken; verdiği hizmetten memnun olan çalışanların da örgütte kalmasına neden olduğu söylenebilir. Çalışanların örgütten ayrılmasına neden olan çeşitli faktörler vardır. Bu faktörlerden en önemlileri: ücret,

işverenlerle çalışanlar arasındaki ilişkinin kalitesi, iş-yaşam dengesi, kariyer ilerlemesi ve terfi şeklinde sıralanmıştır (Stan, 2012: 10).

Günümüzde özellikle yetenekli çalışanları örgütte tutmak daha da zorlaşmıştır. Örgütler için, çalışanların sık değişmesi önemli bir maliyet unsuru haline gelmiştir. Küresel şirketlerde çalışanların değişim oranı % 15-20 arasındadır. Deloitte şirketi, çalışanların % 1'inin elde tutulduğunda firmaların yıllık 400-500 milyon dolar arasında tasarruf sağladığını hesaplamıştır (Schuler ve diğerleri, 2011: 511). Festing ve diğerleri (2013: 1879) Almanya'da orta ölçekli işletmelerde yetenek yönetimi uygulamalarını araştırdığı çalışmada % 63'ü yetenekli çalışanları elde tutmanın işletme için kilit öneme sahip olduğunu belirtmiştir.

Diğer yandan Rudhumbu (2014: 94) özel yüksek eğitim enstitülerinde gerçekleştirdiği çalışmada sadece % 21'i uygulanan yetenek yönetimi stratejilerinin yetenekli çalışanı elde tutmada başarılı olduğunu ifade ederken % 58'i başarılı olmadığını belirtmiştir. Örgütler için yetenekli çalışanları elde tutmanın ekonomik getirisi ve piyasa rekabeti açısından hayati öneme sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim örgütleri açısından yetenekli öğretmenleri elde tutabilmek öğrenci başarısının artırılması ve okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesi bakımından yüksek düzeyde önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre sınıfın büyüklüğü, okulun öğrenme çevresi, aile desteği, eğitimde kullanılan araç gereçlere ve diğer kaynaklara erişimin öğretmenlerin okulda geçirdiği zamanı, mesleki rollerini ve performanslarını önemli derecede etkilediğini ortaya koymuştur. Buna göre Amerika'nın batı bölgeleri okullarında görev yapan beyaz öğretmenlerin okul bağlamındaki faktörlere bağlı olarak yaşanan olumsuzluklar nedeniyle % 74,77 ile % 89,1'i en çok üç yıl; aynı olumsuzluklar nedeniyle siyah öğretmenlerin % 76,5 ile % 94,1'i en çok 5 yıl süreyle görev yaptığı ifade edilmektedir (Balyejjusa, 2010; 35). Bu sonuçlardan hareketle okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik ve demografik yapısı, öğrenci başarı düzeyi, veli desteği, okul yöneticilerinin liderlik davranışları, okulun fiziki yapısı gibi faktörlerin yetenekli öğretmenlerin okulda tutulabilmesinde önemli etkisinin olduğu söylenebilir.

1.12. Eğitimde Yetenek Yönetimi

Eğitim örgütleri küreselleşme ve post-modernizm çerçevesinde yaşanan sürekli değişime ayak uydurabilme ve rekabet üstünlüğü sağlama ve sürdürme konusunda zorlanmaktadır (Aytaç, 2014: 4). Eğitim örgütlerinin yaşanan hızlı değişime yön verebilmesinin yolunun yetenekli öğretmenlerin yeteneklerinden faydalanarak eğitim öğretimdeki verimliliği artırmaktan geçtiği söylenebilir. Demirkasımoğlu ve Taşkın'a (2015: 269) göre, eğitim konusunda idealist yaklaşım sergileyen pek çok eğitimci, nitelikli öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin eksikliğinden dolayı okuldaki kaynakların iyi yönetilemediği, bu kaynaklardan eğitim-öğretim kalitesinin geliştirilmesi konusunda yeterince faydalanılamadığını belirtmektedir.

Eğitim örgütlerinin yönetiminde kilit rol üstlenen okul müdürlerine yüklenen görev ve sorumluluklarının artmasına rağmen, yüklenen görev ve sorumlulukların üstesinden gelebilecek şekilde yetiştirilmesi ve hazırlanması sağlanamamıştır (Tabancalı ve Korumaz, 2014: 149). Dolayısıyla okul müdürleri kendilerini öğretmen olarak değerlendirmekte, eğitim liderliği yapmak yerine, okul idarecisi bakış açısıyla okulu yönetmeye çalışmaktadır. Bunun doğal sonucu olarak da eğitim yönetiminde kritik öneme sahip okullardan istenilen yararın sağlanamamasına ve eğitim sisteminin tartışılmasına neden olduğu ifade edilebilir.

İnsan odaklı bir örgüt olan okullarda temel kaynak, öğretmen ve okul yöneticilerinin yetenekleridir. Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimine odaklanma, yüksek performanslı öğrenme ortamı oluşturmak ve derinlemesine liderliği inşa etmek, belirlenen stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır (Davies ve Davies, 2014: 3). Öğretmen ve okul müdürleri öğrenci öğrenmesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (George W. Bush Institute, 2016: 2). Ancak kırsal bölgelerde ve şehirlerde bulunan okullardaki Kendine Yabancılaşmalara ek olarak, yüzlerce etkisiz okul müdürü ve öğretmenin iş garantisine sahip olmasının bir sonucu olarak okullar düşük düzeyde öğrenci öğrenmesi oranına sahiptir (Odden, 2013: 5). Bu durumun, Amerikan eğitim yönetimi sistemindeki çarpık yapının bir göstergesi olduğu söylenebilir. Eğitim çalışanların yetenekleri ve örgüte sağladığı katkıya bakılmaksızın

öğretmen ve okul yöneticilerine verilen iş garantisinin, yetenekli binlerce öğrencinin toplumsal bir değer olmasına engel teşkil ettiği ifade edilebilir.

Yetenekli öğretmenlerin istihdamı konusunda Amerika'da eğitim reformcusu olan Michelle Rhee, 2007 yılında öğretmen olarak atanmadan önce, şehir yönetimlerinin, devlet okullarına en kaliteli öğretmenleri çekemediğini fark ettiğini belirtmektedir. Açıklamasının devamında, öğretmen alımını gerçekleştiren şehir yönetiminin, açık bulunan 250 öğretmen ihtiyacı için 2500 adayın başvurduğunu; ilgili birimin, öğretmen yetiştirme enstitülerinin kalitesini gösteren puanları incelediğinde başvuruları değerlendirmeye başlamadığını ve öğretmen alımından vazgeçtiğini, oluşturulan aday havuzundan artakalanlarından öğretmenleri kiralamak zorunda kaldığını vurgulamıştır (Odden, 2013: 6).

Amerika'nın Denver eyaletindeki devlet okullarının 2020 yılına kadar olan 5 yıllık stratejik planında, yetenekli öğretmenleri ve okul yöneticilerini işe alma ve elde tutabilmek için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çalışma koşullarının desteklenmesi ve geliştirilmesine özel olarak yer verilmiştir (George W. Bush Institute, 2016: 23). Çalışma koşullarının elverişsiz olmasının yetenekli okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev yapmak istememesine neden olduğu söylenebilir.

Eğitimde yetenek yönetimi anlayışının, yetenekli öğretmen ve okul yöneticilerinin okullarda görev yapmasının sağlanmasına, eğitim-öğretim kalitesinin yükselmesine ve öğrenci başarısının artmasına önemli katkısı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Nicel olarak çok sayıda okul yöneticisi adayı olmasına rağmen nitelikli, iyi yetişmiş okul yöneticisi bulmak ve elde tutmak her geçen gün zorlaşmaktadır. Eğitimle ilgili amaçlara ulaşmada genel olarak eğitim yöneticilerinin, özelde ise okul müdürlerinin önemli bir rol üstlendikleri ve yeteneklerinden yararlanmanın ülke açısından oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

1.13. Yetenek Yönetimiyle İlgili Araştırmalar

Stratejik insan kaynaklarının yeni vizyonu olarak kabul edilen yetenek yönetimi ile ilgili yapılan yerli ve yabancı alan yazında yer alan çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

1.13.1. Türkiye' de Yapılan Araştırmalar

Yetenek yönetimi alanında son on yılda işletmelerde, üniversitelerde bankacılık sektöründe, son on yılda yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Eğitim bilimleri alanında ise yapılan araştırmaların özellikle son beş yıl içinde önem kazandığı görülmektedir.

Akar (2012), 2010/2011 akademik yılında İstanbul ilinde bulunan kamu ve vakıf üniversitelerinde "Yetenek Yönetiminin Bazı Türk Üniversitelerinde Uygulanmasına İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüş ve Önerileri" adlı çalışmasında vakıf üniversitelerinin, kamu üniversitelerine göre yetenek yönetimine daha olumlu yaklaştığını ortaya koymuştur.

Aytaç (2014), 2012/2013 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği "Okullarda Bütünleştirilmiş Yetenek Yönetimi Modeli: Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmada yetenek yönetimi yaklaşımının özel okullarda uygulanabilecek bir model ve insan kaynakları yönetimi becerisi ve yeterliği olarak algılandığını; bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modelinin boyutları bağlamında, yöneticilerin bu yeterliklere istenilen düzeyde sahip olmadığını ortaya koymuştur.

Tabancalı ve Korumaz (2014), "Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi" adlı çalışmasında eğitim örgütlerinin hedef ve stratejilerinin belirlenmesi, kilit pozisyonlarının belirlenmesi, yetenek havuzu oluşturulması, eğitim ve geliştirme, performans değerlendirme, elde tutma, bağlılık ve kariyer geliştirme yetenek yönetimi süreçlerini oluşturması gerektiğini dile getirmiştir.

Aytaç (2015), Ankara ilinde bulunan Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen "The Relationship between Teachers' Perception about School Managers Talent Management Leadership and the Level of Organizational Commitment" adlı çalışmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi liderliği ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı, yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015) 2014/2015 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan özel okullarda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği "Yetenek Yönetiminin Örgütsel Etkililik ile İlişkisi" adlı çalışmada özel okullarda yetenek yönetimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmışlardır. Ayrıca özel okullarda yetenek yönetimi algısının kısmen düzeyinde olduğunu; cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre yetenek yönetimi algısı arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığını ortaya koymuşlardır.

Tabancalı ve diğerleri (2015), "Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi Ölçeği Geliştirme Çalışması" adlı çalışmada "Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmişlerdir.

Günbey (2016), 2015/2016 akademik yılında Giresun Üniversitesi'nde görev yapan yönetici ve akademik personelle gerçekleştirdiği "Yetenek Yönetimi ile İlgili Üniversite Yönetici ve Akademik personelin Görüşleri" adlı çalışmada yeteneği çekmek için kurumun kongre, konferans ve sempozyum gibi etkinlikleri kullandığını, potansiyel yetenekli öğrencileri çekmek için kariyer günleri düzenlediğini, yeteneği geliştirmek için yönetsel bir politikasının olmadığını, yeteneği tutma ile ilgili üniversitenin ortak bir politikasının bulunmadığını, yetenekli akademisyenleri seçme ve yerleştirme sürecinde bilimsel yeterliklere önem verildiğini ifade etmiştir.

Bulgulu (2017), 2014-2017 yılları arasında İstanbul ilinde gerçekleştirdiği "Özel Ortaokullarda Müzik Branşındaki Öğretmenlerin Yetenek Yönetimi" adlı çalışmada öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki deneyimlerini, işe alınma, motive edici unsurlar, iletişim ve okulların kariyer planlama süreçleriyle ilgili görüşlerini ortaya koymuştur.

O'Neill (2017), 2015/2016 akademik yılında, İstanbul ilinde bulunda devlet ve vakıf üniversitelerinin İngilizce hazırlık okullarında çalışmakta olan okutmanlarla gerçekleştirdiği "Devlet ve Vakıf üniversitesi Hazırlık Okullarında Yetenek Yönetimi Uygulamaları ve Okutmanların İş Doyumu İlişkisi" adlı çalışmada yetenek yönetimi uygulamalarını "İyi" düzeyinde olduğunu; yetenek yönetimi uygulamaları ile okutmanların iş doyumu arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Zafer Güneş ve Keskinlik Kara (2017), İstanbul'da bulunan özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen "Özel Okullarda Yetenek Yönetimi Uygulamaları" adlı çalışmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen "Özel Okullarda Yetenek Yönetimi Ölçeği'nin" geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bunun yanında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul türü ve öğrenim durumu değişkenleri ile yetenek yönetimi algısı arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur.

Yerlikaya (2017), 2015/2016 Eğitim-Öğretim yılında, İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde yer alan özel ve kamu ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirdiği "Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimi ile Öğretmenlerin Arasındaki Farklılıkları Yönetme Yeterlikleri" adlı çalışmasında okul yöneticilerinin yetenek yönetimini "Bazen" düzeyinde uyguladıklarını; öğretmenlerin farklılıklarını "Sıklıkla" düzeyinde fark ettiklerini; okul yöneticilerinin cinsiyet, medeni durum ve öğrenim durumuna göre yetenek yönetimi algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını; sendika üyeliği, okul türü, yaş ve mesleki kıdeme göre yetenek yönetimi algıları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunduğunu dile getirmiştir.

Dağ (2018), 2017/2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bahçeşehir ilçesinde bulunan özel okullarda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği "Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumu, Örgütsel Güvenin Yordayıcısı Olarak Yetenek Yönetimi" adlı çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre yetenek yönetimi algıları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığını; yetenek yönetimi algılarının iş doyumu üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını; buna karşın yetenek yönetiminin örgütsel güven üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğunu ifade etmiştir.

Yarar (2018), 2017/2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticileriyle gerçekleştirdiği "Okullarda Yetenek Yönetimine ilişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmada öğretmenlerin yetenekleri süreç içinde yapılan çalışmalarla ve gözlem yoluyla belirlendiğini, performansa dayalı yetenek belirlemeden hiç bahsedilmediğini, yeteneğin gösterilmesine fırsat verilmediğini, okul yöneticilerinin yeteneklerini göz ardı ettiğini,

okul mdrlrinin görevlendirmeleri yeteneğe dayalı olarak yapmadığını, okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

1.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yetenek yönetimi kavramı Dünya genelinde özellikle son yirmi yılda üzerinde araştırma yapılan en popüler araştırma konularında biridir. Bu bölümde yetenek yönetimi ile ilgili eğitim ğretim alanında yapılan araştırmalara ve araştırmalardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Lewis ve Heckman (2006), "Yetenek yönetimi: Eleştirel Bir Bakış" adlı çalışmada yetenek yönetimini anlayışını eleştirel bir açıdan ele almışlardır. Yetenek yönetiminin stratejik insan kaynakları yönetiminden farkının olmadığını, araştırmacıların ortaya koyduğu moda bir yaklaşıma olduğunu, belirgin bir tanımının yapılamadığını ifade etmişlerdir.

Fang Li ve Devos (2008), "Yetenek Yönetimi: Sanat mı yoksa bilim mi?" adlı çalışmada, örgütlerde yetenek faktörünün nasıl inşa edilebileceğini, işletmelerin ihtiyaç duyduğu en yetenekli çalışanları nasıl işletmeye kazandıracağını, çalışanların potansiyelini en üst düzeyde nasıl ortaya çıkarılabileceğini, doğru çalışanı doğru pozisyonda nasıl yerleştirebileceğini, yetenekli çalışanları nasıl işletmede tutulabileceğini ortaya koymaya çalışmışlardır.

Mellahi ve Collings (2009), "Stratejik Yetenek Yönetimi: Araştırma Ajandası ve Bir Bakış" adlı çalışmasında yetenek yönetiminin belirli bir kavramsal sınırının ve kısa ve öz bir tanımının bulunmadığını ifade ederek stratejik yetenek yönetiminin tanımını ve kavramsal çerçevesini ortaya koymaya çalışmışlardır.

Riccio (2010), "Yüksek Eğitimde Yetenek Yönetimi: Üniversiteler ve zel Kolejlerin Yönetiminde Liderlerin Ortaya Çıkmasını Geliştirme" adlı çalışmanın sonucunda insan kaynakları bölümüne ve üniversitelere yetenek yönetimi anlayışını başlatmak veya uygulanmasını yaygınlaştırmak için geniş kapsamlı bir model ortaya koyarak alan yazına katkı sağlamıştır.

Veladat ve Navehebrahim (2011), İran'daki ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin görüşleri alınarak gerçekleştirilen "İlkokuldaki Öğrencilerin Yeteneklerini Yönetmek için Bir Model Tasarlama: Gömülü Teori Temelinde Nitel Bir Çalışma" adlı araştırmada, ilkokullardaki öğrencilerin yeteneklerini göstermeleri için sunulan fırsatları veya engellerin neler olduğu sorularına verilen cevapların analizi sonucunda elde edilen veriler dört tema altında toplanmıştır. Okul yöneticileri öğrencilerin yeteneklerinin sınırlı olduğunu, kalabalık sınıflarda etkili eğitim verilemediğini, çocukların okul çevresi dışında gözlemlenerek aile dışındaki kişi veya kurumlara bırakılmasını, okul dışında öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek için olanaklar sağlanması gerektiğini ve İran eğitim sisteminin merkezi olduğundan öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek ve elde tutmanın mümkün olmadığına ilişkin ulaşılan sonuçları ortaya koymuşlardır.

Davies ve Davies (2014) tarafından kaleme alınan ve Aytaç ve İpek tarafından Türkçe'ye çevrilen "Eğitimde Yetenek Yönetimi" kitabı okullarda yetenek yönetiminin uygulanma aşamalarını ve bütünleştirilmiş yetenek yönetimini modelini ortaya koyan bir eser olarak alan yazında yer almaktadır.

Hafisa (2014), Uganda'da özel ortaokullarda gerçekleştirdiği " Naddangira Bölgesinde Bulunan Özel Ortaokullarda Okul Bağlamındaki Faktörler, Yetenek Yönetimi, Öğretmenlerin Yetkinlikleri ve Öğrenci Katılımı" adlı çalışmasında öğrencilerin katılımında ev ve okuldaki baskın unsurların belirleyici olduğunu; öğretmenler öğrenciler için rol model olarak kabul edildiğinden öğrencilerin katıldığı etkinliklerde öğretmenlerin kabiliyetlerinin öğrenci seviyesi üzerinde etkili olduğunu ortaya koyarak bütün okulların izledikleri okul politikalarında yeteneği çekme, yeteneği geliştirme ve yeteneği elde tutabilmek için yetenek yönetimi anlayışını benimsemeye ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuştur.

Rudhumbu (2014), Botswana'daki özel yüksek üniversitelerde gerçekleştirdiği "Yüksek Eğitimde Yetenek Yönetimi Stratejilerinin Sürdürülmesi: Botswana'dan Deliller" adlı çalışmasında, özel üniversitelerin yetenek yönetimi stratejilerini (yetenekli çalışanı çekme ve elde tutma) uygulamada eksiklikleri bulunduğunu ve yetenek

yönetiminin uygulanmasına yönelik bilgi edinme çalışmalarının hâlâ devam ettiğini ortaya koymuştur.

Boichenko (2015), "Büyük Britanya, Amerika ve Kanada Üniversitelerinde Yetenek Yönetimi Programları: Karşılaştırmalı Bir Çalışma" adlı çalışmada Büyük Britanya, Amerika ve Kanada'daki üniversitelerde uygulanan yetenek yönetimi programlarının farklılıklarını ortaya koyarak Ukrayna'daki yetenek yönetimi programlarının hazırlanmasında veya uygulanmasına katkı sağlamaya çalışmıştır.

Sonia ve Krishnan (2015), tarafından Hindistan'da gerçekleştirilen "Yüksek Eğitim Sektöründe Yetenek Yönetimi" adlı çalışmada yetenekli çalışanları cezbetme, işe alma ve elde tutmada ücret, destekleyici çevre, araştırma kaynakları sağlamanın büyük oranda etkili olduğunu, bu stratejilerin bazılarının üniversitelerde uygulanmasının mümkün olduğunu ortaya koymuştur.

Bradley (2016), Avusturalya'daki "Üniversiteler için yetenek Yönetimi" adlı çalışmada üniversitelerin açık bir strateji ve yetenekli akademisyenleri işe alma, geliştirme, elde tutma ve ödüllendirme konularında yaşanan eksiklikleri ortaya koyarak yönetim sisteminin her gün performans ölçümlerinin yapılmasıyla üniversite stratejilerinin birleşmesiyle uzun vadeli performans değerlendirmenin kavramsal çerçevesinin güçlendirilmesine yetenek yönetiminin katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Rastgoo (2016), İran'ın Buşehr Üniversitesi'nde 170 kişiyle gerçekleştirdiği "Çalışanların İş Motivasyonları ile Örgütsel Gelişim ve Yetenek Yönetimi Arasındaki İlişki" adlı çalışmada yetenek yönetimiyle iş motivasyonu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Tyagi ve diğerleri (2017), Hindistan'da bulunan üniversiteler bağlamında gerçekleştirdiği "Eğitim Sektöründe Yetenek Yönetimi" adlı çalışmada, yetenek yönetimi anlayışının örgütlerinin büyümesine ve gelişmesine öncülük ettiğini, doğru yeteneği tanımlama, geliştirme ve elde tutma stratejilerinin enstitülerin başarısı ve gelişmesi için katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir.

2. İŞ MOTİVASYONU

2.1. Motivasyon Kavramı

Okul örgütlerinin başarılı olması ve bu başarının sürdürülebilir hale getirilmesinde, öğretmenlerin motivasyon düzeyi önemli rol oynamaktadır. Motivasyon, Latince "Movere" kelimesinden türetilmiştir (Aslan, 2014: 45; Steer vd., 2004: 379). Motivasyon; harekete geçiren, uyarıcı veya yönlendiren güç anlamında kullanılmaktadır. Türkçe'de güdüleme, isteklendirme, özendirme anlamlarına gelmektedir (Güner, 2016: 51; Özdemir, 2014: 174).

Alan yazında, motivasyon kavramına ilişkin birçok tanım bulunmaktadır. Örneğin; Vroom'a (1964: 7) göre motivasyon: "Bireylerin birden fazla hareket veya davranış arasından isteyerek yaptıkları seçimi (hareket veya davranışı) yönetme sürecidir." Kısaca, kişilerin birden fazla hareket veya davranıştan birini seçme sürecini yönetme olarak tanımlanabilir. Tezcan'a (2015: 127) göre motivasyon, davranışa enerji veren ve amaca yönlendiren bir ihtiyaç veya istek halinde bulunma durumudur. Aksel ve Elma (2018: 1254) ise motivasyonu; organizmanın iç ve dış uyarıcıların etkisiyle harekete hazır hale gelerek davranışta bulunması, şeklinde tanımlamışlardır.

Dönmez (2013: 185) motivasyonu; bireyi belirli bir amaç için harekete geçiren, çalışmaya sevk eden ve kişilerde çalışma isteğini artıran bir güç olarak ifade ederken; Pareek (1974: 15) ise motivasyonu, bir davranış başlatma veya uyarılma, bir hareketi sürdürmeye yönelik psikolojik bir süreç olarak tanımlamıştır. Erdem ve Gözel'e (2014: 50) ise; motivasyon; kişinin bir hedefe ulaşmak için göstermiş olduğu tutarlılık, kararlılık ve azimdir.

Tanımlar genel olarak incelendiğinde; motivasyonun kişiyi harekete geçiren, davranışlarına hedefler doğrultusunda yön veren, davranışların süresini ve yoğunluğu belirleyen güç olduğunun vurgulandığı dikkati çekmektedir. İnsanın tutum ve davranışlarına yön ve güç veren bir özelliği taşıması nedeniyle motivasyonun, birçok bilim alanının önemsediği bir kavram haline geldiği söylenebilir.

Bu çerçevede bünyesinde insanı barındırması nedeniyle motivasyonun, örgütler açısından da önemli bir kapsam ve işlevinin bulunduğu belirtilmelidir. Alan yazında iş motivasyonu kavramıyla ifadelendirilen bu motivasyon türünün temel amacı belirlenen

örgütsel amaçları gerçekleştirmek için çalışanların yüksek performansa ulaşmasını sağlamaktır (Gökkaya vd. , 2018: 504).

Motivasyon bireysel ve örgütsel davranışları ortaya çıkaran enerji kaynağıdır (Dönmez, 2013: 187). Motivasyonun insan davranışına enerji verme, davranışı isteğe bağlı olarak yönlendirme ve hedeflere ulaşmak için davranışı sürdürme özellikleri; örgütsel çerçevede çalışanın davranışlarını anlamak, yorumlamak ve verimliliğini artırmak için yöneticilere geri bildirim sağlaması açısından önemlidir (Taş, 2004: 43). Motivasyon kişiye özgüdür. Her bireyin motivasyonunu sağlayan faktörler farklılık gösterebilmektedir. Kişi, bazen aynı olaya; farklı zamanlarda, farklı tepkiler verebilmektedir. Ayrıca bireyi davranışa yönelten istek veya güç, çoğunlukla tek bir sebebe bağlı değildir. Bu nedenle insan, anlaşılması güç bir varlık olarak kabul edilmektedir (Güner, 2016: 51).

İnsanları davranışa sevk eden etmenlerin çeşitliliği, çalışanların motivasyonunu sağlama araçlarını ve yöntemlerini belirlemeyi güçleştirmektedir. Hedef kitlesi insan olan okul yöneticilerinin en çok şikâyet ettikleri sorunlardan biri de öğretmenlerin motivasyonunu sağlama noktasında yaşadıkları problemlerdir (Dalkıran, 2018: 44).

Örgüt yöneticilerinin en önemli görevi, örgüt içindeki bireylerin davranışlarını örgütsel hedeflerle uyumlu hale getirmek ve çalışma performansını yükseltmektir (Mercanlıoğlu, 2012: 48). Dolayısıyla okul yöneticileri, okullarda eğitim öğretimin kalitesini artırmak için her bir öğretmenin nasıl motive olduğunu tespit edip, uygun motivasyon araçlarını işe koşması gerektiği söylenebilir.

Örgüt yöneticilerinin çalışanları motive ederken şu ilkelere uyması gerekmektedir (Tunçer, 2013: 91):

- ✓ Bireylere değer verip çalışmalarında onları cesaretlendirip teşvik etmek.
- ✓ Başarılı performans sergileyen çalışanların yükselmesine imkân tanımak.
- ✓ Çalışanlara mesleki gelişim imkânı sunmak ve adaletli davranmak.
- ✓ Başkalarının yanında çalışana küçük düşürücü davranışlarda bulunmamak.
- ✓ Çalışanların sorunlarıyla ilgilenmek.
- ✓ Çalışanlara örnek olmak, onlara başarı ve başarısızlık yaşadıkları

konularda bilgi vermek; başarısız oldukları konularda çözümler üretmeye yardımcı olmak şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin akademik açıdan başarılı olması, öğretmenleri motive eden en önemli araç olduğu söylenebilir. Evans (2003), öğretmenlerin motivasyonu üzerinde dışsal motivasyon araçlarına (maaş, çalışma koşulları vb.) göre içsel motivasyon kaynaklarının (başarılı olma, takdir edilme, mesleki doyum vb.) daha etkili olduğunu ifade etmiştir (Daives ve Daives, 2014: 49). Bu bağlamda, öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde öğrencilerden kaynaklı etmenlerin daha etkili olduğu; öğrencilerin akademik başarıları, ders içinde ve derse karşı tutum ve davranışları, öğretmenlere karşı sergilediği davranışların belirleyici olduğu söylenebilir.

2.2. İş Motivasyonu Kavramı

İş motivasyonu; bu kavramla ilgili çalışmaların başladığı 1930'lu yıllardan günümüze, sosyal bilimlerde en yoğun çalışılan ve kamu yönetiminde yaşanan en büyük sorun alanlarından biri olarak görülmektedir (Selden ve Brewer, 2000: 531).

İş motivasyonu çalışanların işini severek ve isteyerek yapma düzeyiyle ilgilidir (Ertürk ve Aydın, 2016: 149). İş motivasyonu kavramının alan yazında görüş birliğine varılan bir tanımı bulunmamaktadır (Donovan, 2001: 53). Katzell ve Thompson'a (1990: 144) göre iş motivasyonu: "Bir kişinin işiyle ilgili gayretini sürdürme, uyarılma, yöneltme, işine önem verme ile ilgili koşul ve süreçlere bağlı olan geniş bir yapıdır. Başka bir tanıma göre iş motivasyonu; "Örgütsel olarak kişiye enerji veren, kişiyi harekete geçiren, işle ilgili davranışları başlatan, işin yapılış şeklini, yönünü, yoğunluğunu ve süresini belirleyen güçtür." (Latham ve Pinder, 2005: 486; Donovan, 2001: 53).

İş motivasyonu örgütsel açıdan ele alındığında, bir kişinin veya iş grubunun örgütsel hedefler doğrultusunda iş davranışlarını başlatma, yöneltme ve sürdürmeye yönelmesi için sağlanan güç şeklinde tanımlanmaktadır (Ertürk, 2016: 2). Yılmaz ve Günay (2016: 3068), çalışanları örgütsel stratejiler doğrultusunda yönlendiren, stratejik hedeflere ulaşılmasını sağlayan, dinamik ve döngüsel süreci oluşturan, itici güç olarak tanımlamaktadır. Çayırbaşlı'na (2013: 37) göre iş motivasyonu, örgütsel amaçlara ulaşmak için çalışanlar tarafından gösterilen yüksek çaba ve isteklilik durumudur.

2.3. İş Motivasyonunun Amacı ve Özellikleri

Örgütlerde çalışanlara iş motivasyonu sağlamanın amacı; çalışanların iş performansını artırmak için çalışanlarda daha fazla çalışma isteği oluşturabilecek etmenleri bulmak ve örgüt olarak bu istekleri karşılamaya çalışmaktır (Özmutaf ve Aktekin, 2016:413). Başka bir ifadeyle, bireylerin performansını yükselterek iş verimliliğini artırmak ve kurumsal hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmaktır (Dalkıran, 2018: 46). İş motivasyonu, çalışanların; gösterdiği performansa, işin gerektirdiği davranışları sergileme ve çalışanın işine devam edip etmeme durumuna ilişkin açıklayıcı veriler sunar (Lee ve Wilkings, 2011: 46).

Motivasyon bireyler ve çevre arasındaki etkileşimin sonucu olarak ortaya çıkan bir süreçtir (Latham ve Pinder, 2005: 486). Çalışanların davranışları üzerinde bireysel ilgi, istek ve ihtiyaçların yanı sıra; sosyal durum, çalışma koşulları, kişisel tutumlar ve çevresel etmenler de belirleyici olmaktadır (Avşar, 2014: 6). Bu bağlamda okul yöneticileri, örgütsel hedeflere ulaşabilmek için hem öğretmenlerin gereksinimlerinin farkında olarak nasıl motive edilmesi gerektiğini bilmek hem de çalışma koşullarını ve çevresel etmenleri örgütsel hedefler doğrultusunda elverişli hale getirmek durumundadır.

İş motivasyonunun; "örgütsel hedefler", "bireysel ihtiyaçlar" ve "çaba" olmak üzere üç temel bileşeni vardır (Önen ve Kanayran, 2015: 8). Bu doğrultuda örgüt yöneticileri, kurumsal hedeflere ulaşabilmek için çalışanların bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bireyin hedefleri ile örgütün hedefleri uyumlu hale getirildiğinde çalışanların performansı artacağı için örgütsel hedeflere ulaşmak kolaylaşacaktır.

Özetle; çalışanın bireysel ihtiyaçları karşılanıp örgütsel hedefler yönünde harekete geçirildiğinde çalışanların göstereceği çabanın düzeyi hedeflere ulaşma üzerinde belirleyici etken olduğu söylenebilir.

Motivasyon kavramının özellikleri şunlardır (Tezcan, 2006: 44-45):

- Motivasyon kişiye özgüdür ve kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir.
- Motive etme süreci karmaşık bir süreçtir.

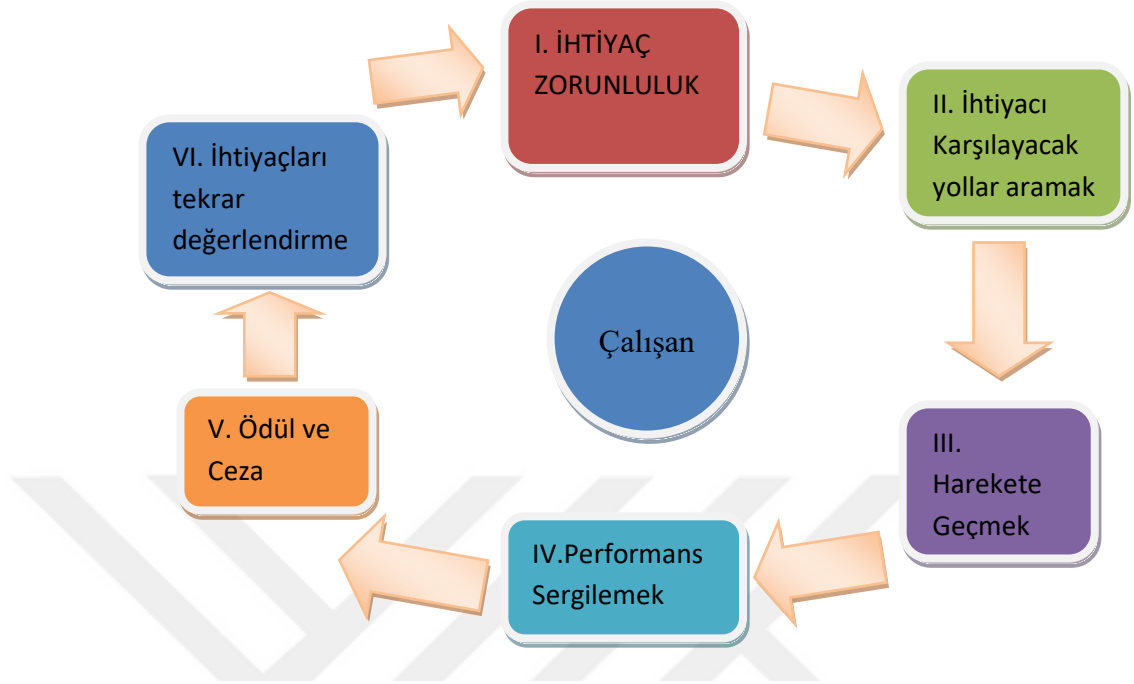
- Çalışanların motive olup olmadıkları davranışlarının gözlenmesiyle anlaşılabilir (Ertürk, 2017: 584).
- İnsanları ilgi, istek ve ihtiyaçları zaman içinde farklılık göstermesi nedeniyle motivasyon araçları ve yöntemleri sürekli değişebilmektedir.
- Motivasyon; çalışanların moral durumu, verimliliği ve etkinliği, iş doyumunu ve iş başarısı ile doğrudan ilişkili olan, çok yönlü bir kavramdır.

Motive edilmeyen bireyden, yüksek performans göstermesi beklenemez (Eker, 2018: 32). Bu çerçevede birey, örgütsel hedefler doğrultusunda motive edilmedikçe örgütsel hedeflere istenilen düzeyde ulaşamayacağı vurgulanmaktadır (Öztürk ve Dündar, 2003: 58). Başka bir ifadeyle okul örgütleri açısından öğretmenler okulun hedefleri doğrultusunda motive edilmedikçe eğitimsel hedeflere ulaşmanın zor olacağı ifade edilebilir.

2.4. Çalışanları Motive Etme Süreci

Örgütsel boyutta çalışanların motivasyonu üzerinde; örgüt kültürü, çalışanın iş deneyimi, maddi ve manevi ödüller, çalışanın eğitim düzeyi, öğrenme kültürü ve örgütteki iş rollerinin çeşitliliği gibi etmenler etki etmektedir (Ünsar, 2011: 3).

Motivasyon süreci sürekli kendisini yenileyen dinamik bir süreçtir. Çalışanların motivasyon sürecini Mercanlioğlu (2012) şu şekilde görselleştirmeye çalışmıştır.



Şekil 1.7. Motivasyon Süreci

İş motivasyonu süreci, çalışanın içsel veya dışsal faktörlerin etkisiyle görevini yerine getirmek için bir ihtiyaç hissetmesiyle başlar. İşin kendisi çalışanı motive etmiyorsa bu ihtiyaç zorunluluktan kaynaklanabilir.

İkinci aşamada; görevin nasıl, ne kadar sürede ve hangi yöntemleri kullanarak yerine getirileceğine yönelik bir arayış başlar. Sonrasında, çalışan görevini yerine getirmek için belirlenen stratejiler doğrultusunda harekete geçer. Dördüncü aşamada, görevin yerine getirilmesi için çaba ortaya koyar. Bu aşama, işi yerine getirme kalitesini gösterir. Çalışanın daha iyi performans göstermesi ve ürünün kalitesini artırmak için çalışanın motive edilmesi önemlidir. Çalışan, beşinci aşamada ortaya koyduğu ürünün kalitesine bağlı olarak ödüle veya cezaya ulaşabilir. Başlangıçta içsel faktörlere bağlı olarak göreviyle ilgili ihtiyaç hissettiyse ve ortaya koyduğu ürünün kalitesi yüksekse çalışan için en büyük ödül, başarıma duygusunu yaşayarak doyuma ulaşmaktır.

Dışsal faktörlerden kaynaklanan bir zorunluluk nedeniyle işi yerine getirdiyse çalışanı performans göstermeye sevk eden faktörün, örgütün uyguladığı ödül veya ceza sisteminin etkiliği ile doğru orantılı olarak değiştiği söylenebilir. Çalışan, son aşamada örgütün devamlılığı ve başarısı için ihtiyaç duyulan diğer görevleri değerlendirerek yeni

sorumluluklar üstlenecektir. Bu iş ve motivasyon süreci bu şekilde periyodik olarak devam etmektedir.

Etkili yöneticiler, çalışanların performanslarını yükseltmek için nasıl motive edeceğini, onların ihtiyaç veya beklentilerini nasıl karşılayacağını bilmek zorundadır (Pardee, 1990: 15). Öğretmenlerin okullardaki varlık sebebi, okuldan beklenen eğitimsel amaçları gerçekleştirmektir. Okul yönetici açısından da belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin iş motivasyonunu sağlamasının önemli bir görev olduğu söylenebilir.

Öztürk ve Dünder (2003: 64-65) takdir edilme, terfi etme ve çalışanların görüşlerinin alınmasının, kamu çalışanlarının iş motivasyonunu yükselttiğini; çalışanlar arasındaki ücret adaletsizliğinin, iş motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca, kamuda çalışan yöneticilere manevi ödüller daha çok motivasyon sağlarken; kamuda çalışan memurların maddi ödüllerle daha çok motive olduklarını ortaya koymuştur.

2.5. Motivasyon Türleri

Bireylerin iş yaşamındaki motivasyonunu etkileyen faktörler genel olarak iki farklı bakış açısına dayandırılarak açıklanmaktadır. Bunlardan birincisi, bireyin işle ilgili olarak kendi kendini motive etmesini sağlayan içsel motivasyon; ikincisi ise, iş ortamı ve çevresi tarafından sağlanan dışsal motivasyondur (Ertürk, 2016: 3).

2.5.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyonu sağlayan en önemli unsur; bireyin, işini severek ve isteyerek yapmasıdır. İçsel motivasyon, *"bireyin davranışlarını düzenleyen dışsal bir kontrol veya etki olmaksızın işin kendisi tarafından motive edilmesi"* şeklinde tanımlanmaktadır (Ersarı ve Naktiyok, 2012: 83). Kişilerin başarılı olmak ve kişisel hedeflerine ulaşma isteğinden kaynaklanan enerji olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 2017: 584). Çalışanın işle ilgili yeteneklerini ortaya koymak istemesi en önemli motivasyon kaynağıdır.

İçsel motivasyonda, kişiyi uyaran ve harekete geçiren dürtü işin kendisidir (Dalkıran, 2018: 49). İlgi duyulan, tercih edilen, memnun kalınan, isteyerek yapılan davranışların kaynağını bireyin kişisel istekleri ve amaçları oluşturur (Legault, 2016: 1).

İnsan yaptığı işten zevk alıyorsa kendi kendini şarj eden araçlar gibi, sürekli olarak insanın da kendini sürekli motive ettiği; bir nevi motivasyon ürettiği söylenebilir.

Birey için ödül, işini tamamladığında elde ettiği başarılı olma duygusudur (Avşar, 2014: 25). Başka bir çalışmada, Dünder ve arkadaşlarının (2007: 116) yaptığı araştırma, çalışanların iş motivasyonu üzerinde içsel motivasyon araçlarının, dışsal motivasyon araçlarına göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bireyi harekete geçmeye zorlayan içsel güç; merak, bilme veya öğrenme ihtiyacı, yeterli olma isteği, başarılı olma arzusu olarak ifade edilebilir (Yılmaz ve Günay, 2016: 3069). Buna göre okul örgütleri açısından öğretmenlerin işini sevmesi, iş doyumuna ulaşması, başarılı olma, takdir edilme gibi içsel motivasyon araçlarının öğretmenler üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

2.5.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyonun kaynağı, bireyin içinde bulunduğu iş ve sosyal çevresidir (Ertürk, 2016: 3). Dışsal motivasyon, bireye örgüt için yaptığı çalışma veya elde ettiği başarı sonunda verilen ikramiye, terfi ettirilme gibi maddi ödüller veya yöneticiler tarafından takdir edilme gibi sözlü ödüller yoluyla sağlanır (Gagne ve Deci, 2005: 331).

Dışsal motivasyonun sosyal ve örgütsel olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Sosyal motivasyon araçları; arkadaşlık, yardımseverlik, iş arkadaşlarının ve yöneticilerin sağladığı manevi destek olarak ifade edilirken, örgütsel boyutta yararlanılan dışsal motivasyon araçları; çalışma ortamındaki kaynakların yeterliliği, fiziksel şartların elverişli olması, ücret adaletinin sağlanması, ikramiyeler, ödüller, terfiler ve iş güvencesi olarak sıralanmaktadır (Ersarı ve Naktiyok, 2012: 84).

Kişiyi harekete geçiren gücün, örgütsel boyutta takdir edilme, ücret artışı ve terfi gibi maddi ve manevi ödüller iken, sosyal çevrede ise saygınlık ve takdir edilme gibi çoğunlukla manevi ödüller olduğu söylenebilir.

Dışsal motivasyonun kaynağı, *"bireyin işini iyi yaptığında alacağı maddi ve manevi ödüller, işini iyi yapmadığında; işten çıkarılma, işini kaybetme veya diğer disiplin cezaları çerçevesinde değerlendirilerek bireyi istenilen davranışı yapmaya veya beklenen performansı göstermeye zorlayan güç"* olarak ifade edilebilir.

Okul müdürleri dışsal motivasyon araçlarını doğru zamanda ve etkili kullandığı takdirde, öğretmenlerin motivasyonunu artırır (Aksel, Elma, 2018: 1254). Bu çerçevede okul yöneticilerinin, öğretmenlerin verimliliğini artırabilmek için hem iyi düzeyde motivasyon bilgisine sahip olması hem de öğretmenlerin kişilik özelliklerini iyi analiz ederek motivasyon araçlarını etkili kullanabilmesi gerektiği söylenebilir.

2.6. Motivasyon Kuramları

Alan yazın incelendiğinde iş motivasyonu konularını açıklayan, "içerik" ve "süreç" olmak üzere iki tür motivasyon kuramı olduğu görülmektedir.

2.6.1. İçerik Kuramları

İçerik kuramları, ihtiyaç kuramları olarak da adlandırılmaktadır. İçerik kuramları, motivasyonun duygusal yönüne yoğunlaşmıştır (Lundberg vd. , 2009: 891). İçerik kuramları bireylere enerji veren, onları davranışa yönelten ve bir hedef doğrultusunda ilerlemesini sağlayan gücün, bireyin ihtiyaçlarından kaynaklandığını öne süren kuramlardır (Erdem ve Gözel, 2014: 50).

1950'li yıllarda ortaya çıkan Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, Alderfer'in ERG Kuramı, McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı, McGregor'un X,Y Kuramı modelleri, içerik kuramları olarak ifade edilmektedir (Steers vd. , 2004: 381).

2.6.1.1. Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Abraham Maslow tarafından bireysel gelişimin aşamalarını hiyerarşik olarak ortaya koyan kuram, insanın; fizyolojik, güvenlik, sosyal bir gruba ait olma, saygı görme ve kendini gerçekleştirme şeklinde bir dizi öncelikli ihtiyaçlarını tamamlama temeline dayanmaktadır (Steers vd. , 2004: 381).

İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, insan motivasyonunu açıklayan en güçlü kuram olarak kabul edilmektedir (Saeednia ve Md Nor, 2013: 417). Kurama göre, bireyin alt basamaktaki bir ihtiyacı karşılanmadıkça, üst düzeydeki ihtiyaçları karşılanamamaktadır (Önen ve Kanayran, 2015: 51). Kurama göre, örgüt içinde çalışanların motivasyonunu artırmak için öncelikle bireyin gereksinim duyduğu ihtiyaç düzeyini belirlemenin, kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Örneğin; içine kapanık, iletişim becerisi zayıf olan, iş

ve sosyal çevresinde arkadaşı olmayan bir kişinin sosyal bir gruba ait olma ihtiyacı karşılanmadan saygınlık ihtiyacını karşılaması için çaba göstermesi beklenemez.

İş motivasyonu açısından Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı değerlendirildiğinde, iş örgütlerinde çalışanların, normal şartlarda fizyolojik, güvenlik ve sosyal bir gruba ait olma ihtiyaçları karşılandığından; çalışanların iş motivasyonunu artırmak için örgüt yöneticilerinin, çalışanların saygınlık ve kendini gerçekleştirmelerine (Mercanlıoğlu, 2012: 50) yönelik çalışmalara ağırlık vermesi gerektiği söylenebilir.

2.6.1.2. F.Herzberg'in Çift faktör Kuramı

Herzberg (1968: 57), insanların iki farklı ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi hijyen faktörleri, ikincisi ise motive edici veya gelişimsel faktörlerdir.

Herzberg (1968: 57), hijyen faktörlerini kişisel ve örgütsel olmak üzere ikiye ayırmıştır. Kişinin doğal ihtiyaçlarını içeren hijyen faktörleri; açlık, susuzluk ve para kazanmak gibi basit biyolojik ihtiyaçlardır. Örgütsel hijyen faktörleri ise örgüt politikaları, yönetici-denetçi ve kişiler arası ilişkiler, çalışma koşulları, ücret, statü ve güvenlik olarak ifade etmektedir.

Çift faktör kuramını oluşturan diğer faktörleri; insanların kişiliğiyle ilgili olan; başarılı olma, tanınma, işin içeriği, sorumluluk alma, ilerleme ve kendini geliştirme gibi motive edici faktörler veya gelişim ihtiyaçları olarak ifade etmişlerdir (Herzberg, 1968: 57).

Herzberg ve arkadaşları (1968: 56), insanların işiyle ilgili olumlu tutumlara yol açan faktörlerle; işiyle ilgili olumsuz tutumlara yol açan faktörlerin birbirinden farklı olduğunu öne sürmüşlerdir. Çalışanların iş memnuniyetine ve iş memnuniyetsizliğine neden olan faktörlerin birbirinden farklı olduğunu ifade etmektedir (Kurt, 2005: 287). Başka bir deyişle, iş memnuniyetine neden olan faktörler sağlanmadığında, kişinin iş memnuniyetsizliği yaşayacağı anlamına gelmemektedir. Örneğin; okulda akademik yönden başarılı olan bir sınıfta görev yapan bir öğretmen, öğrencilerinin başarılı olmasından dolayı işini severek yapabilir ve iş doyumuna ulaşabilir. Akademik başarısı

düşük olan bir sınıfta aynı öğretmen, öğrencilerin başarı durumunun düşük olmasından dolayı iş doyumuna ulaşamadığı söylenemez.

Özetle; insanların örgütün uyguladığı fazla çalışma süresini, çalışanların iş doyumuna ulaşmasına engel olan bir faktör olarak görülebilmektedir. Bu nedenle çalışanların mutsuz olduğunu ve iş doyumuna ulaşamadığını düşünen örgüt yöneticileri fazla çalışma sürelerini çalışanların isteklerine göre düzenleyebilir. Ancak, fazla çalışma süresinin ortadan kalkması çalışanların iş doyumuna ulaşmasını garanti etmediği ifade edilebilir.

İş örgütlerindeki çalışma koşulları, kişiler arası ilişkiler, ücret, işletme politikaları, yönetsel uygulamalar ve iş güvenliği uygulamaları hijyen faktörleri arasında yer almaktadır (Furnham vd. , 1999: 1036). Başarma, tanınma, sorumluluk alma ve mesleki ilerleme gibi psikolojik gelişme ihtiyaçlarını oluşturmaktadır. Bireyin gelişim ihtiyaçlarından kaynaklanan güdüleyicilerin uzun dönemde iş performansını olumlu yönde etkilediği gözlemlenirken, hijyene bağlı faktörlerin, çalışanların iş motivasyonu üzerindeki etkisinin kısa süreli olduğunu ortaya koymuştur (Kurt, 2005: 290).

Kuramın tartışılan yönü, iş yerinde çok iyi düzeyde sağlansa bile, çalışanların iş memnuniyetini sağlamakta "hijyen faktörlerinin" yetersiz kalmasıdır. Hijyen faktörleri ile gelişim ihtiyacından kaynaklanan faktörler, birbirinden bağımsız olarak çalışanların iş motivasyonunu olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Özetle; "iş memnuniyetinin yüksek olması" hijyen faktörlerinin çok iyi olmasına bağlı olmadığı gibi çalışanların iş memnuniyetsizliğinin sebebi hijyen faktörlerinin çok kötü olduğunu göstermemektedir.

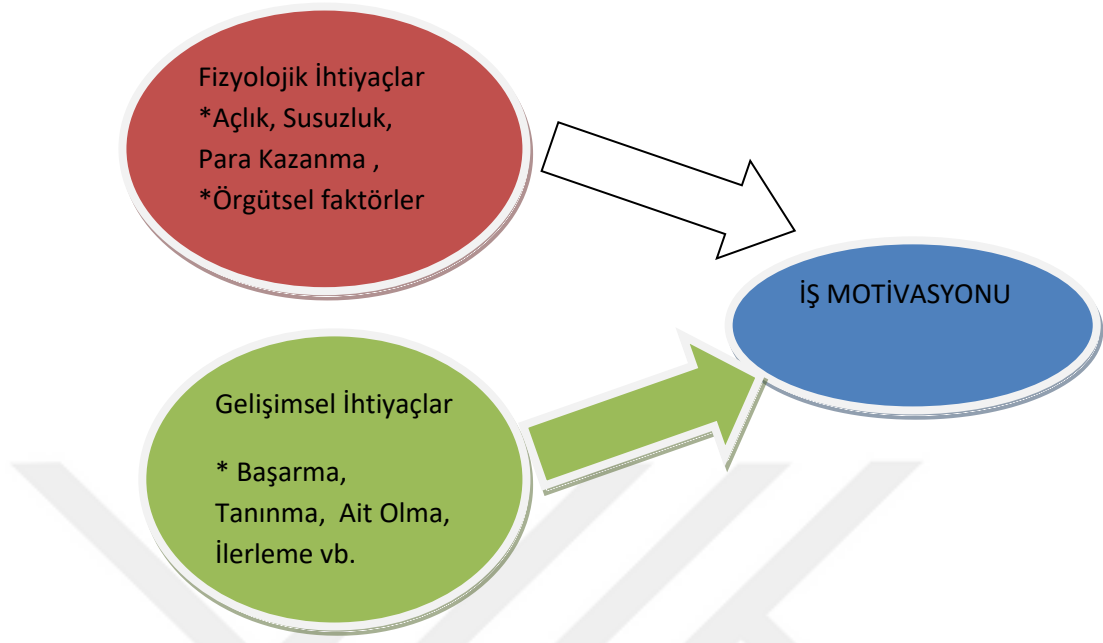
Örgüt yöneticilerine iş motivasyonu sağlayan araçların ne para ne de sosyal ihtiyaçlar olduğunu ileri sürerek; yöneticilerin başarma, tanınma, sorumluluk alma, işin zorluklarıyla mücadele etme ve gelişme fırsatlarının kişileri motive eden gerçek motivasyon araçları olduğunu ortaya koymuştur (Bhatia, 1985: 319). Çift faktör kuramı yöneticiler açısından değerlendirildiğinde, hijyen faktörlerinden çok, kişisel gelişime yönelik motivasyon araçlarının "iş motivasyonunun" sağlanmasında daha etkili olduğu söylenebilir.

Herzberg'e göre hijyen faktörleri arasında yer alan "ücret", çalışanların iş motivasyonunu doğrudan etkileyen bir araç değildir. Çalışanların aldıkları ücret, hem iş doyumuna hem de iş doyumsuzluğuna neden olan bir faktör olarak görülmüştür (Kurt, 2005: 293).

Herzberg'in çift faktör kuramına yönelik yapılan olumsuz eleştiriler de vardır. Eleştirilerin odak noktası, işin içeriği veya işi zenginleştirmenin yolunun; kişilerin sorumluluk alma, başarılı olma, tanınma ve ilerleme isteği olarak görülmesi ve bunların iş motivasyonunu artırmanın tek yolu olarak kabul edilmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Ayrıca iş motivasyonunu açıklarken bireysel farklılıklardan kaynaklanan ihtiyaçları ve değerleri görmezden gelmesi kuramın eleştirilen bir diğer noktasıdır (Lundberg vd. , 2009: 892). Furnham ve arkadaşları (1999: 1036) ise Herzberg'in çift faktör kuramına yönelik eleştirilerini beş madde halinde sıralamıştır. Bunlar;

- Davranışların savunulması ve ön yargı.
- Araştırmanın farklı metotlar ve değişkenler bağlamında ele alınarak yapılmaması.
- İş memnuniyetinin ölçümü ve doğası ile ilgili varsayımlar.
- Kişisel değişkenlerin dikkate alınmaması
- Örgütsel farklılıkların göz ardı edilmesi şeklinde ifade etmiştir.

Özetle, Herzberg'in çift faktör kuramı, kişilerin fizyolojik ihtiyaçlarını önceleyen hijyen faktörleri ve kişilerin; başarıma, sorumluluk alma, tanınma gibi gelişimsel faktörler oluşturmaktadır. Herzberg'in çift faktör kuramını oluşturan faktörler ve özellikleri görselleştirilmeye çalışılmıştır.



Şekil 1.8. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı'nın İş Motivasyonu İlişkisi

2.6.1.3. Aldefer'in ERG (Existence-Resistance-Growth) Kuramı

ERG kuramı; Alderfer tarafından, 1961 ile 1978 yılları arasında yapılan deneysel çalışmalarla test edilerek geliştirilmiştir. Teoriye göre ihtiyaçların önemi, nasıl karşılandığına bağlıdır (Caulton, 2012: 2).

Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını basitleştirerek geliştirdiği bir kuram özelliği taşımaktadır. İnsanların motivasyonunun sağlanması için varlık, ilişki ve gelişme ihtiyaçlarının karşılanması üzerine inşa edilmiştir (Önen ve Kanayran, 2015: 50).

Bu ihtiyaçların karşılanmasında bir hiyerarşi söz konusu değildir. Aynı anda birden fazla ihtiyacın aktif olması ve karşılanması mümkündür. Çalışanların ihtiyaçlarından birisi karşılandığında daha üst düzeyde başka bir ihtiyacın ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Karabekir vd. , 2016: 134). ERG kuramına göre kişi bir ihtiyacını karşılamak için çok uzun süre beklerse ve sonunda ihtiyacını karşılamakta sorun yaşarsa hayal kırıklığına uğramakta ve bir alt düzeydeki ihtiyaçları aktif hale gelebilmektedir (Eker, 2012: 23).

Özetle; bir kişi, var olma ihtiyacını karşıladıktan sonra sosyal ilişki düzeyindeki ihtiyaçlarını karşılamak için uğraş vermektedir. Ya da ilişki düzeyindeki ihtiyaçlarını karşılariken gelişme ihtiyacı aktif olabilir ve aynı anda iki ihtiyacını da karşılamak için çaba harcayabilir. İlişki düzeyindeki ihtiyacını karşılamak için çok uzun zaman harcayıp sonunda başarısız olduysa hayal kırıklığı yaşayabilmektedir. Bu durum, bireyde varlık ihtiyacının yeniden karşılanması isteğini uyandırabilmektedir.

2.6.1.4. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı

Başarı ihtiyacı kuramı ilk olarak 1938 yılında Murray tarafından tanıtılmış; McClelland tarafından geliştirilmiştir (Önen ve Kanayran, 2015: 52). McClelland, Maslow'un ileri sürdüğü hiyerarşi kavramını kabul etmeyerek, ihtiyaçların temeline; başarıma, üye olma, güç ve özerklik gibi açıkça tanımlanan ve bağımsız bir dizi ihtiyacı oluşturan motivasyonel güce odaklanmıştır (Steers, 2004: 381). Başarma ihtiyacı, başarı için mücadele etme, başarılı olmanın standartlarını belirlemek, en iyi olma dürtüsü olarak tanımlanmaktadır. Güç ihtiyacı, herhangi bir koşulda diğerlerini cesaretlendirmek; üye olma ihtiyacı ise kişiler arası ilişkilerde samimi ve dostça ilişkiler kurmayı arzu etme şeklinde tanımlanmıştır (Ramlall, 2004: 55).

McClelland, kişiler arasındaki farklılığın, örgüt içindeki başarıma, ait olma ve güç ihtiyacından kaynaklandığını ifade etmiştir (Steers, 2004: 381). Bu teoriye göre ihtiyaçlar, bireylerin kişisel özelliklerinin bir yansıması olarak görülmektedir (Lundberg vd. , 2009: 892).

Başarı ihtiyacı teorisi, sahip olunan önceki standartlarda birinin diğerleriyle oluşturulan mükemmel standartlardaki bir rekabetteki başarıma isteğini ifade etmektedir (Bhatia, 1985: 321). Buna göre başarıma ihtiyacı kuramı, bireyin motivasyonu üzerinde etkili ihtiyaçları göz ardı ederek; örgütsel boyutta başarılı olma ihtiyacının bireyi motive eden en önemli etmen olduğu söylenebilir.

2.6.2. Süreç Kuramları

1965 ve sonrasında iş motivasyonu çalışmalarında ortaya çıkan yeni yaklaşımlar "Süreç Kuramları" olarak adlandırılmıştır. Bu dönem, iş motivasyonu teorilerinin "Altın Çağı" olarak ifade edilmektedir (Steers vd. , 2004: 381). Süreç kuramları ağırlıklı ve

göreceli olarak durağan bir çevredeki motivasyonla ilgili kurumsal etmenleri tanımlamaya odaklanmıştır. (Steers vd. , 2004: 381). Victor Vroom'un "Beklenti Kuramı", Lawler ve Porter'ın "Geliştirilmiş Beklenti Kuramı", Edwin Locke'un "Amaç Kuramı" süreç kuramlarından bazılarıdır.

2.6.2.1. Victor H. Vroom'un Beklenti Kuramı

Beklenti kuramını sistematik olarak Victor H. Vroom ortaya koymuştur. Vroom, değer (valence), araçsallık (Instrumentality) ve beklenti (expected) olmak üzere üç faktörün, bireylerin motivasyonunun bir ürünü olduğunu ileri sürmektedir (Önen ve Kanayran, 2015: 52). Çalışanlar, iş yerinde çeşitli çalışma davranışlarını değerlendirme (ödül, terfi vb.) eğilimindedir (Steers vd. , 2004: 382). Bireyin işi gerçekleştirdikten sonra belirli ödüllerle ödüllendirileceği beklentisi ile ödüle ulaşmak için gösterilen çabanın çarpımı, çalışanın motivasyon düzeyi olarak ifade edilmektedir (Mercanlıoğlu, 2012: 50).

Kısaca; çalışanların, iş yerinde işin zorluk derecesine göre önemli bir görevi başardıklarında herhangi bir ödül veya terfi ettirilme gibi bir beklenti içine girdiklerini; beklentileri gerçekleşirse diğer zorlu görevleri başarmak için motive olduklarını ifade etmektedir.

2.6.2.2. Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Beklenti Kuramı

Lawler ve Porter, Vroom'un beklenti kuramını örgütsel açıdan ele alarak geliştirdikleri bir kuramdır. Örgüt çalışanları işle ilgili göstermiş oldukları performans neticesinde elde ettikleri ödülü, diğer çalışanların performansı ve elde ettikleri ödüllerle karşılaştırmaktadır. Göstermiş oldukları performans ile ulaşılan ödül arasında adaletsizlik olduğu yargısına ulaşırlarsa motivasyonları olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmektedir (Önen ve Kanayran, 2015: 53). Başka bir ifadeyle, çalışanların performansı ile memnuniyeti arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Steers vd. , 2004: 382). Çalışanların iş performansında belirleyici olan faktörleri açıklayarak, içsel ve dışsal ödül koşullarını düzenlemeye çalışmışlardır (Gallagher ve Einhorn, 1976: 364). Örgüt çalışanlarının görevi yerine getirmek için gösterdiği çabaya karşılık alacağı ödülün belirlenmesi sürecini ifade etmektedir.

Geliştirilmiş beklenti kuramına göre örgütteki insan davranışı üç çeşittir.

1. Çaba-Performans Beklentisi: Çalışanlar istenilen performans seviyesine ulaşmak için çaba göstereceklerdir.
2. Performans-Ürün Beklentisi: Çalışanlar ödül almak için istenilen performansı göstereceklerdir.
3. Görev Performansı- Dışsal Ödül: Çalışanların verilen görevi başarması ve dışsal ödül gösterilen performansın sonucudur (Bhatia, 1985: 321).

Özetle; geliştirilmiş beklenti kuramına göre her çalışan, yerine getirdiği görevin zorluk ve önem derecesine göre bir ödül beklentisi içindedir. Ödül, çalışanların iş performansını artırmak için kullanılan bir motivasyon aracıdır. Çalışanların memnuniyetini sağlamak ve iş performansını artırmak için gösterilen çabanın derecesine göre verilecek ödülün cinsinin ve miktarının belirlenmesi kuramın temelini oluşturduğu söylenebilir.

2.6.2.3. Locke ve Latham'ın Amaç Kuramı

Locke ve Latham (1990: 240), çalışanların işte gösterdikleri çabalar amaç bilinciyle doğrudan düzenlendiğini ileri sürmüşlerdir. Bireyler ve çalışma grupları örgütsel amaçlara kendini adanmak ve belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba göstermek zorundadırlar. İnsanlar amaca ulaşmanın mümkün olduğunu düşündüklerinde "amaca kendini adanma" daha yüksek düzeyde olmaktadır.

Örgütsel amaçlar özel, açık, çekici, zor ve en önemlisi ulaşılabilir olmalıdır. Amaca ulaşıldığında elde edilen bilgi veya sonuç, amacın motivasyonel gücü olarak kullanılmalıdır (Katzell ve Thompson, 1990: 149).

Eğitim örgütlerinde belirlenen amaçlar, açık ve ulaşılabilir olduğunda öğretmenlerin amaca ulaşmak için adanmışlık düzeyinin daha yüksek olacağı söylenebilir.

2.6.2.4. Adams'ın Eşitlik Kuramı

Adams, Eşitlik Kuramını iş yerindeki adaletsizlik algısını çalışanların nasıl açıkladıklarını ortaya koymak için geliştirmiştir. Teoriye göre motivasyonun temelinde, örgüt içinde çalışanların kendilerine eşit davranılması düşüncesinin yer aldığı dile

getirilmiştir (Önen ve Kanayran, 2015: 52). Çalışanların hak ettikleri ücretten düşük veya yüksek alma koşullarının sonraki davranışlarını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır (Steers vd. , 2004: 382).

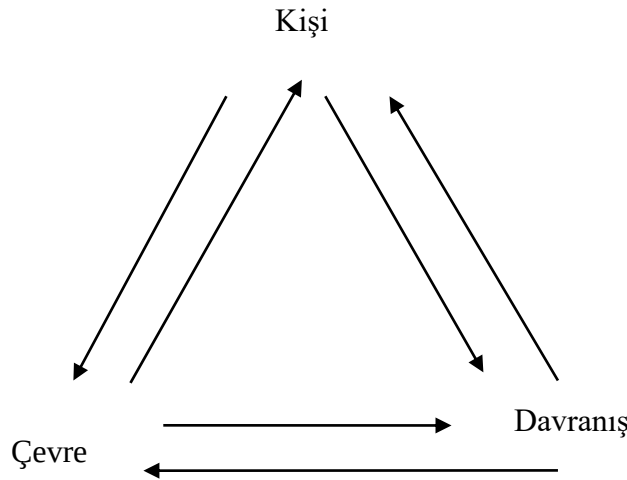
Kısaca çalışanlar kendi aralarında veya kişisel olarak yaptıkları değerlendirmede eşitlik olmadığı yargısı oluşursa, çalışanların motivasyonunun olumsuz etkilendiği söylenebilir. Okul müdürlerinin öğretmenlere eşit davranmadığında, öğretmenlerin hissettiği ayrımcılık duygusunun iş motivasyonlarını olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

2.6.2.5. Sosyal Biliş Kuramı

Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir. Sosyal biliş kuramının temelini kişilerin öz yeterlik (Self-efficacy) veya öz güven (Self-confidence) algısı oluşturmaktadır. Bandura:

"İnsanların harekete geçmesini sağlayan uyarana veya dürtüye çok az sahiptir. Kişiler iradeleri sayesinde istenilen davranışı yapabilir veya istenmeyen davranışları engelleyebilir. İnsanların harekete geçmesini sağlayan motive ediciler (kişi veya araçlar), diğer faktörleri yöneterek, istenilen davranışları gerçekleştirme gücüne sahiptir" (Stajkovic ve Luthans, 2003: 126).

Sosyal biliş kuramı, kişi (kişisel özellikler, yetenek gibi), çevre (örgütsel çevre, performansa göre ücret gibi) ve davranış (önceki dönemlerde gösterdiği başarılı veya başarısız performanslar) arasındaki karşılıklı ilişkinin sonucunda ortaya çıkan örgütsel davranışlarını açıklamaktadır. Bu karşılıklı ilişkiyi Stajkovic ve diğerleri (2003: 126) şu şekilde görselleştirmeye çalışmışlardır.



Şekil 1.9. Sosyal Biliş Teorisine Göre Karşılıklı Etkileşim

Şekil 1.9'a göre sosyal biliş kuramı örgüt içindeki çalışanın sahip olduğu kişisel özellikler ve örgütün çalışma şartları ve iş uygulamaları bireyin iş performansı üzerinde karşılıklı etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

2.7. Motivasyonda Kullanılan Araçlar

Çalışanların farklı kişilik özelliklerine sahip olması farklı motivasyon araçlarının kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Mercanlıoğlu, 2012: 50).

2.7.1. Ekonomik Araçlar

İnsanlar yaşamlarını sürdürmeleri ve belli bir yaşam standardına ulaşmak için para kazanma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Gedik vd. , 2018: 92). Dolayısıyla çalışma karşılığında alınan ücretin miktarının çalışanların iş motivasyonunu sağlamada önemli bir araç haline gelmesine neden olmuştur.

Çalışanların motivasyonunu artırmada kullanılan ekonomik araçlardan bazıları; ücret artışı, elde edilen kârdan pay verme, prim, sosyal yardımlar, servis hizmeti sağlama, öğle yemeği verme, içecek servisi, giyecek yardımı vb. şeklinde sıralanabilir (Özmutaf ve Aktekin, 2016: 413).

Öztürk ve Dündar (2003) tarafından yapılan araştırmada, kamu kurumlarında ücret artırımını veya parasal ödüllerin çalışanlara daha çok motivasyon sağladığını ifade ederken; çalışanlar arasındaki ücret adaletsizliği, çalışanların iş motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

2.7.2. Psiko-Sosyal Araçlar

Bireylerin kendini örgüte bağlı hissetmesi, çalışmalarının yöneticilerce beğenilmesi ve yöneticiler ile çalışanlar arasında ilişkilerin iyi olmasının, çalışanların iş motivasyonunu artırdığı tespit edilmiştir (Karabekir vd. , 2016: 134; Öztürk ve Dündar, 2003: 65).

Çalışanların örgüt içinde bağımsız hareket edebilmesi, işin sağladığı sosyal statü, yöneticiler tarafından takdir edilme, yöneticilere kolay erişim gibi etmenler çalışanların motivasyonunda kullanılan psiko-sosyal araçlar olarak dile getirilmektedir (Özmutaf ve Aktekin, 2016: 414).

2.7.3. Örgütsel ve Yönetsel Araçlar

Örgüt içinde; amaç birliğinin sağlanması, çalışanlara verilen yetki ve sorumluluğun dengeli olması, bireysel ve mesleki gelişim olanaklarının sağlanması, işle ilgili konularda çalışanların görüşlerinin alınması ve kararlara katılma, iş güvencesinin sağlanması, örgüt içi iletişim, işi zenginleştirme, işi genişletme, çalışma koşullarının elverişli olması, örgütün çalışanlara kariyer gelişim fırsatı sunması vb. araçların kullanılması çalışanların iş motivasyonlarını artırdığı belirtilmektedir (Özmutaf ve Aktekin, 2016: 414).

Örgütlerdeki terfi sisteminin işlevselliği, iyi ve sağlıklı çalışma koşulları, yöneticilerin çalışanlara adil davranması, iyi bir örgüt kültürünün varlığı, çalışanların örgütsel bağlılığını sağlamaya yönelik yapılan faaliyetler ve örgüt yöneticilerinin, çalışanların özel sorunlarıyla yakından ilgilenmesi ve çözümü için yardım etmesinin çalışanların iş motivasyonunu artırdığını ortaya koymuştur (Öztürk ve Dünder, 2003: 65).

2.8. Eğitim Örgütlerinde Motivasyonun Önemi

Öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirmelerinde "iş motivasyonu" önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Göloğlu Demir vd. , 2017: 74). Öğretmenlerin üstlendikleri eğitim öğretim hizmetlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Kılıç, 2018: 23). Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması eğitim reformlarının başarıyla uygulanmasını sağlar (Güçlü vd. , 2014: 140).

Oplatka (2010), kendini gerçekleştirme, yönetici duyarlılığı, samimi çalışma ortamı, uzmanlık, saygınlık, gelecek nesiller için misyon oluşturma ve başarılı olma duygusu öğretmenlerin iş motivasyonunu sağlayan en önemli unsurlar olduğunu dile getirmiştir (Akman, 2017: 74).

Okul örgütlerinde, okul liderlerinin veya yöneticilerin kalitesi, öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve sunulan eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesi ile değerlendirilmektedir (Doğan ve Koçak, 2017: 2). Öğretmenlerin motivasyonunun

sağlanmasının eğitim öğretimin verimliliği açısından okul yöneticilerinin yerine getirmek durumunda olduğu en önemli sorumluluklarından biri olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin iş motivasyonunda içsel ve dışsal faktörler birbirini tamamlaması bakımından önemlidir. Öğretmenlik mesleğinin gelecek nesillerin inşasında önemli bir yere sahip olduğu bilinciyle hareket eden öğretmenler için, işin anlam ve önemi motive edici bir unsur olarak görülmektedir. Okul yöneticileri işe idealist açıdan yaklaşan öğretmenlerin çalışma ve gayretlerini ödül, takdir etme gibi dışsal araçları kullanarak sürekli canlı ve taze tutmak durumundadır (Ertürk, 2017: 586).

Ülkemizin geleceğinde önemli bir görev üstlenen öğretmenlerin motivasyonunu düşüren faktörlerin tespit edilerek ortadan kaldırılması ve öğretmenlerin iş motivasyonunu artırmaya yönelik motivasyon araçlarının yerinde ve etkili kullanmasının eğitimden beklenen faydaların sağlanması için hayati öneme sahip olduğu söylenebilir.

2.9. İş Motivasyonu İlgili Yapılan Araştırmalar

2.9.1. Türkiye' de Yapılan Araştırmalar

Aksoy (2006) tarafından imalat sektöründe yer alan iki farklı işletme çalışanları üzerinde yapılan "Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi" adlı tez çalışmasında çalışanların motivasyon düzeyleri ile cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığını; motivasyon ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma bulunduğunu tespit etmiştir.

Taş (2004) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri alınarak yapılan "Eğitimde Toplam Kalite Yönetim Anlayışına Göre Hizmet İçi Eğitime Alınan Öğretmen ve Yöneticilerin İş Motivasyonuna İlişkin Durum ve Görüşlerinin Araştırılması" adlı çalışmasında; , hizmet içi eğitim sırasında ve sonrasında yaşanan olumsuzlukların iş motivasyonu düzeylerini düşürdüğünü ortaya koymuştur.

Tanrıverdi (2007) tarafından özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yapılan "Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonu İlişkisine Yönelik örnek Bir Çalışma" adlı tez çalışmasında

öğretmenlerin iş motivasyonu ortalamalarının "Yüksek" düzeyde olduğunu; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunamadığını; 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin iş motivasyonunun diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğunu; iş motivasyonu ile eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamadığını ortaya koymuştur.

Yılmaz (2009), kamu ilköğretim okullarında gerçekleştirdiği "Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmada iş motivasyonunun "Yüksek düzeyde olduğunu, iş motivasyonu ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını, okul kültürü ile iş motivasyonu arasında ,01 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu; okul kültürünün iş motivasyonunu % 44' ünü açıkladığını tespit etmiştir.

Demirci (2011) tarafından Uşak ilinde yapılan "İlköğretim Okullarında Çalışan Sözleşmeli ve Kadrolu Öğretmenlerin Özlük Haklarındaki Farklılıklar ve İş Motivasyonu" adlı tez çalışmada öğretmenlerin iş motivasyonu ortalaması sözleşmeli öğretmenler lehine daha yüksek ve iş motivasyonu ile kadro türü değişkeni arasında sözleşmeli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu; iş motivasyonu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu; iş motivasyonu ile cinsiyet ve medeni durum ve yerleşim yeri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ifade etmiştir.

Fırat (2012) tarafından İzmir ilinde bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarıyla yapılan "Öğretim Elemanlarının Mesleki Yabancılaşma Algılarının Örgütsel Bağlılık ve İş Motivasyonu Faktörleri İle Modellenmesi" adlı çalışmada, örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu ile mesleki yabancılaşma arasında ters orantılı bir ilişki olduğunu, örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu arttıkça mesleki yabancılaşmanın azaldığını ortaya koymuştur.

Oran (2012) tarafından kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan "Örgütsel Bağlılık ve İş Motivasyonu İlişkisi: Kamu Sektöründe Bir Uygulama" adlı çalışmada iş motivasyonu ile cinsiyet, branş, çalışma şekli, eğitim

düzeyi, okuldaki çalışma süresi ve aylık gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını; iş motivasyonu ile yaş ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Aslan (2014) "Akademisyenlerin İş Stresi ile İş Motivasyonu İlişkisi" adlı çalışmada, Türkiye' de bulunan 9 üniversitede görev yapan 240 akademisyene iş stresi ve iş motivasyonu ölçekleri uygulamıştır. İş stresinin iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan regresyon analizinde, iş stresi ile iş motivasyonu arasında negatif yönlü düşük-orta düzeyde bir ilişki olduğu ve iş stresinin iş motivasyonunun % 58,1' ini açıkladığını ortaya koymuştur.

Avşar (2014) tarafından devlet okullarında yapılan "İnsan Kaynakları Bakış Açısıyla Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonunu Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri: Çankaya İlçesinde Bir Uygulama" adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin işini severek yaptığını, zümre öğretmenleri arasındaki ilişkinin iş motivasyonunu etkilediğini, ekonomik ve sosyal hakları yeterli bulmadıkları; iş motivasyonu ile cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymuştur.

Ay (2015) tarafından bankacılık sektöründe hizmet veren bir bankanın şubelerindeki çalışanlar üzerinde gerçekleştirilen "Örgütsel Stresin İş Motivasyonu Üzerine Etkisi" adlı çalışmada, örgütsel stres ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu ifade etmiştir.

Arık (2016) tarafından İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde gerçekleştirdiği "Özel ve Devlet Kuruluşlarında Çalışan Öğretmenlerin Mobbing, Kaygı ve İş Motivasyonu Düzeylerinin incelenmesi" adlı çalışmada, iş motivasyonu ile öğretmenlerin yaş ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya konulmuştur.

Güner (2016) "Çalışanların Yetenek Yönetimi Algısının İş Motivasyonuna Etkisi" adlı bilişim sektöründe hizmet veren bir işletmedeki çalışanlar üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada çalışanların yetenek yönetimi algısı ile iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi ve çalışanların demografik özellikleri ile yetenek yönetimi ve iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemiştir.

Araştırmanın sonucunda yetenek yönetimi ile iş motivasyonu arasında ,01 anlamlılık düzeyinde anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki olduğunu ve yetenek yönetiminin iş motivasyonunu % 59,2' sini açıkladığını ifade etmiştir. Yetenek yönetimi ve alt boyutları ile cinsiyet, eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu, yetenek yönetimi ölçeğinin geneli ile çalışma süresi arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu, alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtmiştir. İş motivasyonu ile cinsiyet, yaş, çalışma süreleri ve görev unvanı değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu; iş motivasyonu ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Locke ve Latham (1990), "Work Motivation and Satisfaction: Light at the end of the Tunnel" adlı çalışmada amaç, beklenti, sosyal bilinç, eşitlik vb. iş motivasyonu teorilerinden hareketle yüksek performans döngüsü modelini ortaya koymuştur.

Selden ve Brewer (2000), Locke ve Latham'ın geliştirdiği yüksek performans döngüsünü 1991-1992 yıllarında ABD'deki üst düzey hükümet çalışanları ile gerçekleştirilen anket yoluyla ilk defa deneysel olarak test etmişlerdir.

Ruthankoon ve Ogunlana (2003), "Testing Herzberg's Two-Factor Theory in the Thai" adlı çalışmada, Thai inşaat sektöründe çalışan inşaat mühendisleri ve ustabaşlarıyla gerçekleştirilen çalışmada, Herzberg'in iki faktör teorisine göre çalışanların iş memnuniyetine ve iş memnuniyetsizliğine neden olan faktörleri tespit etmişlerdir.

Steers ve arkadaşları (2004), "The Future of Motivation Theory" adlı çalışmada 1990'lü yıllarda, sanayi devrimiyle başlayan iş örgütlerinde çalışan insanların iş performansını ve verimliliği artırmak için kullanılan ve geliştirilen iş motivasyonu teorilerinin günümüze kadar süren gelişimini, teorilerinin özelliklerini tarihsel bütünlük içinde sunmuşlardır.

Latham ve Pinder (2005), "Work Motivation Theory and Research at the Dawn Of the Twenty-First Century" adlı çalışmada, 1993-2003 yılları arasında yayınlanan iş raporlarına dayanarak iş motivasyonu bağlamında, kişi ve çevre uyumu modelleri, iş tasarımı ve milli kültürü; biliş, değer, özellik ve ihtiyaç araştırmaları ve teorilerinde kat

edilen ilerlemeyi test etmişlerdir. Araştırma sonunda 21. yüzyılda iş motivasyonunun etkileri, anlaşılması ve öngörme ile ilgili elde edilen pozitif sonuçları alan yazına sunmuşlardır.

Gagne ve Deci (2005), "Self-Determination and Work Motivation" adlı çalışmada örgütsel süreçte iç ve dış motivasyonun uygulanmasında yaşanan görüş ayrılıklarını ortaya koyarak; özerklik teorisinin eğitim, sağlık alanlarında yaygınlaşmasını sağlayıp, örgütsel davranış teorileri içinde iş motivasyonu teorisi olarak tanımlamayı amaçlamışlardır.

Ololube (2006), "Teachers Job Satisfaction and Motivations for School Effectiveness: An Assesment" adlı Nijerya'da gerçekleştirdiği çalışmada iş memnuniyetiyle ilgili etmenlerin öğretmen performansına önemli bir etkisi olduğunu; öğretmenlerin uygulanan eğitim politikalarından, eğitim yönetiminden, ücret, sosyal haklar, ödül ve kariyer gelişim sisteminden memnun olmadıklarını ortaya koymuştur.

Lee ve Wilkins (2011), "Comparing Public and Nonprifit Managers' Job Motivations" adlı çalışmada kamuda ve kamu yararına çalışan kuruluşlardaki yöneticilerin motivasyonuna etki eden ilerleme fırsatı, emeklilik, çalışanı elde tutma, çalışanların yetenekleri, aile arkadaşlık ilişkileri, sorumluluk faktörleri ile iş motivasyonu arasındaki ilişki incelenmişlerdir.

Rashid ve Rashid (2012), "Work Motivation Differences between Public and Private Sector" adlı Pakistan'da gerçekleştirdikleri çalışmada, kamu sektöründeki çalışanlar işin içeriği, iş deneyimi ve iş-özel yaşam dengesi gibi etmenler yoluyla motive olurken; özel sektördeki çalışanlar daha çok maddi ödüller, kariyer gelişim fırsatları ve destekleyici çevre gibi etmenlerle motive olduklarını ortaya koymuşlardır.

Ganta (2014), "Motivation in the Workplace to Improve the Employee Performance" adlı nitel çalışmada motivasyon teorileri temelinde çalışanların iş yerindeki motivasyonlarını ve performanslarını artırmak için kullanılan motivasyon tekniklerini ortaya koymuştur.

3. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA KAVRAMI

3.1. Yabancılaşma Kavramı, Tanımı ve Kapsamı

Yabancılaşma, günümüz endüstri toplumlarında tüm iş örgütlerini ve insan ilişkilerini etkileyen bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Tezcan, 1997: 296). Yabancılaşma kavramının Latince "alienare" kökünden türetilmiştir (Şimşek vd. , 2012: 54). İngilizce "alienation" kelimesinin karşılığı olan "uzaklaştırma", "yerini değiştirme" anlamlarına gelmektedir (Kahveci ve Demirtaş, 2014: 32).

Şimşek ve arkadaşlarına (2006: 573) göre yabancılaşma, "bireyin toplumsal, kültürel ve doğal çevresine olan uyumunun azalması, özellikle çevresi üzerindeki denetiminin etkinsizleşmesi ve bu denetimle uyum azalmasının artarak bireyi yalnızlığa ve çaresizliğe yol açması" durumu şeklinde tanımlamışlardır.

Yabancılaşma kavramı "insanın bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için ortaya koyduğu emeğin sonucunda ortaya koyduğu ürünü, amaç haline getirerek daha çok üretmek, daha çok kazanmak uğruna içinde yaşadığı toplumun değerlerine aykırı hareket etmesi sonucunda sosyal çevresinden uzaklaşması" şeklinde ifade edilebilir.

Yabancılaşmanın iki farklı anlamı vardır. Birincisi; Marx'ın, çalışanların iş piyasasında ve üretimde yabancılaşmasını ifade eden, daha çok psikolojik yönünü ele alan anlamı; ikincisi ise bireylerin içinde yaşadığı toplumdan uzaklaşmasını ifade eden anlamıdır (Lee, 1972: 122). Diğer bir ifadeyle yabancılaşma kavramı; genellikle bireylerin iş ve sosyal çevresiyle olan ilişkileri sonucu ortaya çıkan, psikolojik ve sosyolojik etkileri olan bir kavramdır (Şimşek vd. , 2012: 54). Yabancılaşma, çalışanların motivasyonlarının azalmasına neden olan bir unsur olarak ele alınmaktadır (Kahya, 2018: 986).

Psikolojide "Ruh hastası" anlamında kullanılmaktadır (Salihoğlu, 2014: 2). Blauner'e (1964: 15) göre yabancılaşma, "Çalışanlar ve işin sosyo-teknik düzeni arasındaki belirli ilişkiler sonucu ortaya çıkan bir dizi farklı nesnel koşullar ve öznel duygu durumlarıyla oluşan genel bir uzaklaşma durumudur."

Yabancılaşma anlık olarak hissedilen ve kısa sürede geçen bir duygu değildir. Yabancılaşmanın ortaya çıkması belirli bir zaman dilimi ve süreci içermektedir (Ergun

Özler ve Dirican, 2014: 295). Yabancılaşma olgusu bireyin sahip olduğu bir özellik ya da kişilik özelliği değil, örgütsel veya toplumsal yaşantı sırasında çeşitli etmenlere bağlı olarak ortaya çıkan "durumsal bir hâl" olarak kabul edilmektedir (Kahya, 2018: 986). Kısaca, her bireyin çeşitli nedenlere bağlı olarak yaşayabileceği değişken süreli bir durum olarak ifade edilebilir.

Yabancılaşma kavramı örgütsel veya kişisel nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan, bireyin kendisinden, toplumun değer yargılarından ve iş örgütlerindeki arkadaş çevresinden uzaklaşma durumu olarak ifade edilmektedir (Karabal vd. , 2016: 141). Yabancılaşmaya neden olan örgütsel etmenleri örgütün yönetim biçimi, geçmişte örgüt içinde yaşanan olaylar ve deneyimler, örgütün büyüklüğü, yetki devri ve uzman personelin bulunmaması, sağlıklı bilgi akışının sağlanamaması, örgütteki çalışma grubunun özellikleri, üretim biçimi, iş bölümü, çalışma koşullarının elverişsiz olması, çalışanların inanç ve tutumları şeklinde sıralanabilir (Şimşek vd. , 2006: 576).

Yabancılaşma bireyin içinde yaşadığı sosyal çevre, arkadaş ve aile ilişkileri ile kişisel özelliklerinden kaynaklanan faktörlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Demirez ve Tosunoğlu, 2017: 70).

Şimşek ve arkadaşları (2006: 573) yabancılaşmanın özelliklerini şu şekilde sıralamıştır.

- Yabancılaşma bir kavram ilişkisi olarak, birinin veya bir şeyin birisinden veya bir şeyden yabancılaşmasıdır.
- Yabancılaşma insanoğlunun doğasında vardır.
- Bireylerin kişisel özellikleri ve sosyal çevresiyle bağlantılıdır.
- Bireylerin içinde yaşadıkları sosyal çevredeki diğer etmenlerin etkisi önemlidir.
- Yabancılaşmanın modern biçiminde kişiler ve yer aldıkları çevre arasındaki hızlandırılmış farklı güçlerin etkisi de önem taşımaktadır.
- Yabancılaşma sonucunda bireylerde kıskançlık, saldırganlık, karşılıklı güven eksikliği olan insan ilişkilerini ortaya çıkarabilmektedir.

Yabancılaşma, bireyin bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ve üretim biçiminin farklılaşmasına bağlı olarak bağlı bulunduğu örgütlerden ve üyesi olduğu

toplumun değerlerlerinden duygusal olarak uzaklaşması durumu olarak ifade edilebilir.

3.2. Örgütsel Yabancılaşma Kavramı, Tanımı

Geçmişte felsefi bir kavram olarak ortaya çıkan yabancılaşma kavramı, günümüzde sosyo-ekonomik ve sosyo-psikolojik bir kavram olarak özellikle örgütsel boyutta dikkat çeken bir kavram olmuştur (Üstün ve Çamlıca, 2017: 94).

İşe yabancılaşma kavramını tartışan, tanımlayan; siyasi, ekonomik ve örgütsel alanda yer almasını sağlayan, Karl Marx'ın ortaya koyduğu düşünceleridir (Mottaz, 1981: 515; Şirin, 2009: 165). Marx'ın yabancılaşma düşüncesinin temelinde Hegel ve Feuerbach'ın görüşleri yer almaktadır (Aydoğan, 2015: 280). Örgütsel yabancılaşma bireyin örgüt içindeki konumu ile iş ortamındaki beklentilerinin örtüşmemesi sonucu yaşadığı duyguların, tutum ve davranışlarına olan yansımasıdır (Demirez ve Tosunoğlu, 2017:70).

Aydoğan'a (2015: 274) göre örgütsel yabancılaşma, "Özne ile nesne ya da bilinç ile şeyler arasındaki ilişkinin bozulması ya da özenenin ötekileşmesidir." Eryılmaz ve Burgaz (2011: 273), örgütsel yabancılaşmayı, çalışanın yetkisi, mesleki değişim ve gelişime bakış açısı, üstleri tarafından tanınma ve kabul görme beklentisi gibi konularda yaşadığı doyumsuzluk hali olarak tanımlamaktadır.

Mottaz'a göre işe yabancılaşma çalışanların denetim, amaç ve kendini ifade etme gibi özel alt boyutlarının nesnel iş koşulları algısı ile bu alt boyutlarla ilgili beklentileri arasındaki çelişkidir (Mottaz, 1981: 517).

Aşık'a (2018: 30) göre işe yabancılaşma, çalışanın kendini işin süreçlerine dahil edememesi ve iş hayatında kendini gerçekleştirememesi sonucunda verdiği davranışsal ve duygusal tepki olarak ifade etmiştir.

Çalışan, örgüt içinde kendisini fiziksel ve psikolojik olarak iş çevresindeki arkadaşlarından soyutluyorsa örgütsel yabancılaşmanın meydana geldiğini göstermektedir (Demirez ve Tosunoğlu, 2017:71).

İşe yabancılaşma; bireyin örgüt içinde özerklik, sorumluluk, toplumsal etkileşim, kendini gerçekleştirmesi için ihtiyaç duyulan çalışma koşullarının sağlanamaması sonucunda (Aşık, 2018: 30) çalışanın yaptığı işi anlamsız bulma, güçsüz, yetersiz,

tükenmiş hissetme ve kendini örgüt çalışanlarından soyutlaması şeklinde gerçekleşebilmektedir.

3.3. Örgütsel Yabancılaşmaya Neden Olan Faktörler

Bireylerin örgütsel yabancılaşmasına neden olan faktörler, alan yazında yapılan araştırmalarda örgütsel ve çevresel etmenler olarak ele alınmıştır (Şimşek vd. , 2006; Güneri, 2010; Kılçık, 2011; Emir, 2012; Kafalı, 2017).

Örgütsel etmenler; yöneticilerin yönetim tarzı, geçmiş olaylar ve deneyimler, örgütün büyüklüğü (çalışan sayısı, okulların fiziki büyüklüğü vb.), bilgi akışı, çalışanların özellikleri, üretim biçimi, iş bölümü, çalışma koşulları ve yöneticiler ile çalışanların inanç ve tutumları şeklinde sıralanabilir (Şimşek vd., 2006: 576).

Çevresel etmenler ise ekonomik yapı, teknolojik yapı, toplumsal ve kültürel yapı, sanayileşme, kentleşme ve sosyal çözülme, politik ve hukuki yapı, sendikal örgütlenmeler ve kitle iletişim araçları, örgütsel yabancılaşmaya neden olan etmenler olarak ifade edilmektedir (Şimşek vd., 2006: 576-577).

İşe yabancılaşmanın örgütsel nedenlerinden kararlara katılım, bürokrasi, çatışma, iş stresi, örgütsel iletişim ve teknoloji ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3.3.1. Karara Katılım

Karar verme, bir problem durumuyla ilgili olarak alternatif çözüm yollarından en uygun olanı seçme olarak ifade edilebilir (Eryılmaz, 2010: 18). Karar verme bireysel ve grup şeklinde olabilmektedir. Örgütle ilgili olarak, paydaşları doğrudan ilgilendirmeyen; yöneticilerin sorumluluk alması gereken durumlarda birden fazla çözüm yolundan en uygun olanı seçmesi bireysel karar verme olarak adlandırılabilir. Bireysel karar vermede hata yapma olasılığı daha fazladır. Ancak, belirli durumlarda örgüt liderlerinin risk alarak yapması gereken bir davranış olduğu söylenebilir.

Karara katılım ise çalışanların kendilerini ilgilendiren konularda görüşünün alınması; isteklerini ve beklentilerini ifade etmeye imkân verilmesi ve uygulamalara ilişkin söz sahibi olması durumudur (Averbek, 2016: 16).

Öğretmenlerin kararlara katılımı ile iş motivasyonu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu; öğretmenlerin kararlara katılım düzeyi arttıkça iş motivasyonunun arttığı ortaya konulmuştur (Özdoğru ve Aydın, 2012: 365).

Örgüt içinde kararların alınmasında çalışanların görüşlerinin alınmasının; çalışanlara kurul veya komisyonlarda görev verilmesinin örgütsel yabancılaşmayı azalttığı, iş motivasyonunu ve örgütsel etkiliğı artırdığı ifade edilmektedir (Elma, 2003: 57).

Okullarda öğretmenlerin karara katılımının sağlanmasının; iş motivasyonunu, iş verimliliğini ve örgütsel bağlılığını artıracakğı; örgütsel yabancılaşma düzeyini artıracakğını ve böylelikle eğitimsel hedeflere ulaşmakta daha başarılı olunacakğı söylenebilir.

3.3.2. Bürokrasi

Bürokrasi ve yabancılaşma kavramları eğitim sosyologların ilgisini çeken bir kavramdır (Anderson, 1973: 316). Alman sosyolog Max Weber'in düşünceleri bürokrasi yaklaşımının temelini oluşturmaktadır (Averbek, 2016:17).

Max Weber, bürokratik yönetiminin boyutlarını ast-üst ilişkisi, uzmanlık, kurallar sistemi, prosedürler ve kişiye ait olmama şeklinde sıralamıştır (Bonjean ve Grimes, 1970: 366).

Örgütlerde çalışanların pozisyonları, bürokratik yapı içinde önem kazanmaktadır. Hiyerarşik ilişkilerin yoğun yaşandığı kurum veya kuruluşlarda yabancılaşmanın daha çok yaşandığı söylenebilir. Bonjean ve Grimes (1970: 366), mesleki pozisyonun, bir tür kontrolü gerekli kıldığını; aynı zamanda, yabancılaşma duygusu ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu noktada, okullardaki öğretmen-idare arasındaki hiyerarşik yapının yoğunluğu ve özellikle okul müdürlerinin sergilediğı yönetimsel tutum ve davranışlar öğretmenlerin yabancılaşma duygusunu hissetme düzeyleri üzerinde etkili olabilmektedir.

Okullardaki bürokratik yapı yöneticilerin yönetim tarzlarıyla yakından ilişkilidir. Yasal çerçevede gerçekleştirilmesi gereken yönetimsel uygulamalar, okuldan okula farklılık gösterebilmektedir. Bu durumun nedeni okul yöneticilerinin tutumu ve yönetim

becerisi ile alakalıdır. Esnek olmayan yönetim anlayışına sahip yöneticilerin yasal dayanakları kendine kalkan edinin öğretmenleri aşırı derecede sınırlaması, öğretmenlerin yabancılaşmasında önemli rol oynadığı söylenebilir. Anderson (1973: 316), okulun bürokratik yapısının temelinde öğrenci başarısı ve eğitimden beklenen belirli amaçlara ulaşma düşüncesi olduğunu ve okul müdürlerinin bunları öne sürerek bürokrasiyi çok iyi kullandıklarını ileri sürmektedir.

Eğitim örgütlerinde yabancılaşma konusunda yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok güçsüzlük, daha sonra yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma duygusunu yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, okulun bürokratik yapısıyla öğretmenlerin yabancılaşması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Boz, 2014: 23).

Örgütlerin yönetiminde bürokratik kurallar iş ve işlemlerin sağlıklı yürütülmesi için bir noktaya kadar gereklidir. Bürokratik kurallar örgütün belirlenen hedeflerine ulaşmasında bir araç olarak görülmelidir. Kuralların uygulanması yöneticiler için amaç haline geldiğinde çalışanların örgüte yabancılaşması kaçınılmaz hale gelmektedir. Okul yöneticilerinin bürokratik kuralları uygularken ne çok katı davranıp öğretmenlerin okula yabancılaşmasına neden olmalı, ne de bütün kuralları görmezden gelip disiplinsiz, başıboş bir ortam oluşmasına fırsat vermemesi gerektiği ifade edilebilir.

3.3.3. Çatışma

Çatışma birey-birey, birey-grup ve grup-grup arasında ilgi alanlarının, hedeflerinin, çıkarlarının, önceliklerinin, değer yargıları ve algılarının farklı olması nedeniyle yaşanan; taraf olanlardan birisinin kazanmasına, diğerinin kaybetmesine; kişi veya grupların tedirginlik, gerginlik, öfke, kaygı, düşmanlık gibi olumsuz duygu ve hareketlerin sergilenmesine sebep olan toplumsal olgular şeklinde tanımlanmaktadır (Kaya, 2016: 58). Başka bir deyişle çatışma; örgütü meydana getiren bireyler veya gruplar arasında yaşanması doğal olan, doğru yönetilemediği durumlarda bireyler ve örgütler açısından ağır külfeti ve maliyeti olan bir mücadele durumudur (Güler vd., 2019: 215). Çatışma, örgüt içinde doğru yönetilebilirse çalışanların performansını ve verimliliğini artırabilir.

Akçakaya (2003: 8-10), örgütsel çatışmanın nedenlerini; iş bölümü, işlevsel bağımlılık, ortak karar verme, sınırlı kaynaklar, yeni uzmanlıklar, iletişim sistemi, örgütün büyüklüğü, çalışanların kişilik özellikleri, denetim biçimi, bireysel davranışlar, algılama farklılıkları ve örgüt içindeki güç mücadelesi olarak ifade etmiştir.

Yabancılaşma duygusu çatışmanın temelini oluşturur. Çatışma olgusu, yabancılaşmanın en yoğun yaşandığı son evrede ortaya çıkar (Kaya, 2016: 59). Okul örgütlerinde çatışmanın yaşanmaması için okul yöneticilerinin örgütsel yabancılaşmaya neden olan faktörler hakkında bilgi sahibi olmasının ve öğretmenler arasında örgütsel yabancılaşma duygusunun oluşmasını önleyecek etkinlikler yapmasının önemli olduğu söylenebilir.

3.3.4. İş Stresi

Stres, dışarıdan gelerek organizmayı zor durumda bırakan uyarıcılara karşı verilen duygusal ve fiziksel tepki olarak ifade edilmektedir (Güler vd., 2019: 214). Başka bir deyişle, dışarıdan gelen ve bireyi zihinsel anlamda zorlayan dış uyarıcılara karşı kişinin verdiği fiziksel veya duygusal tepkidir (Minaslı, 2013: 52). Bu bağlamda iş stresi ise çalışanların örgütsel görevlerini yerine getirirken dışarıdan gelen ve birey üzerinde baskı oluşturan uyaranlara karşı uyum sağlayabilmeye yönelik tepki şeklinde ifade edilebilir.

Aydın (2004: 56-57), "Örgütsel Stres" adlı çalışmasında iş stresinin nedenlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Örgüt içinde uygulanan politikalar (ücretlerin yetersiz olması, yetki ve sorumluluğun eş değer olmaması, sürekli görev değişikliği vb.).
- Örgütün yönetim anlayışı çalışanların yeteneklerinden faydalanılmaması, hiyerarşik belirsizlik, görev dağılımındaki adaletsizlik vb.
- Fiziksel çalışma şartlarının elverişli olması (iş yerinin çok sıcak veya soğuk olması, aşırı gürültü, aydınlatmanın yetersiz olması, araç-gereç eksikliği vb.)
- İşin yapısı (ulaşım, çalışma saatlerinin fazla olması, aşırı iş yükü vb.).
- Kişiler arası ilişkiler (ast-üst ilişkisi, aşırı rekabet, sağlıklı örgüt ikliminin olmaması vb.).

Günümüzde stres, gerek sosyal yaşamda gerekse iş örgütlerinde bireylerin karşı karşıya olduğu en büyük sorunlardan biri olarak kabul edilmektedir. Diğer bir ifadeyle modern toplumun yaşadığı duygusal bir rahatsızlıktır. Bu bağlamda stres olgusu, bireylerin yabancılaşması üzerinde önemli bir etken olduğu söylenebilir.

3.3.5. Örgütsel İletişim

Örgütsel iletişim örgüt yapısı içinde yer alan bölümler arasında bilgi akışını sağlayan süreçtir. Örgütsel iletişim; planlama, eş güdümün sağlanması, karar verme ve denetleme fonksiyonunun yerine getirilmesinde önemli bir rol oynar (Eryılmaz, 2010: 27). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerini etkin kullanması, okul yönetimi ile öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında sağlıklı iletişimin kurulmasında oldukça önemlidir. Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler arasında meydana gelebilecek iletişim hataları ve yanlış anlamalar örgütsel yabancılaşma duygusunun gelişmesine neden olabilecektir (Aslan, 2018: 16).

Eğitim örgütlerinde ve özellikle okullarda okul yönetimi-öğretmen-öğrenci-öğrenci velileri ve yakınları ile yakın çevresinde bulunan insanlarla etkileşim içinde yürütülen bir süreç olduğu için örgütsel iletişimin niteliği daha da önem kazanmaktadır. Kaliteli bir örgütsel iletişimin var olduğu okullarda eğitim öğretim hizmetlerinin daha nitelikli olacağı, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma duygusunun azalacağı, buna karşın örgütsel bağlılıklarının artmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

3.3.6. Teknoloji

Teknoloji insan yaşamın her alanını etkileyen bir unsurdur. Teknolojinin toplumsal hayatına olan olumlu ve olumsuz etkileri tartışılmaktadır. Teknoloji ve yabancılaşma ilişkisinde tartışılan iki farklı görüşün bulunduğu ifade edilmektedir.

Bunlardan ilki, teknolojik gelişmelerin insan hayatına katkıda bulunduğunu ileri sürmektedir. İkinci görüş ise teknolojinin insanî değerleri öldürdüğü, kontrolün makineye geçtiği şeklindedir (Aydıngün, 2015: 18). Genel olarak değerlendirildiğinde her iki görüşün haklı olduğu tarafları olmakla birlikte teknolojik araç gereçlerin hayatın her alanına nüfuz etmesiyle birlikte bireysel ve toplumsal olarak hissedilen yabancılaşma duygusunun daha çok arttığı söylenebilir.

Teknolojik gelişmelerin sonucunda insanların bunalım yaşadığı, yalnızlaştığı, kişisizleştiği ve kimlik kaybı yaşadığı; yaşanan bu insani eksikliklerin bireyleri, insani değerlerden yoksun bir varlık haline getirdiği vurgulanmaktadır (Aydingün, 2015: 19).

Buna göre; içinde bulunduğumuz zaman diliminde teknolojinin sağladığı kolaylıklardan vazgeçmek mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla hem teknolojik araç gereçlerden faydalanıp hem de teknolojinin insanlar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmanın daha doğru bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir.

3.4. Örgütsel Yabancılaşmanın Alt Boyutları

Seeman (1959) yabancılaşma kavramını; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, kendine yabancılaşma ve yalıtılmışlık olmak üzere beş boyutta ele almıştır. Bu kavramların her birinin yabancılaşmaya neden olduğunu ileri sürmüştür. Diğer yandan Mottaz (1981) ise yabancılaşmayı güçsüzlük, anlamsızlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere üç boyutta ele almıştır.

Bu çalışmada uygulamadan elde edilen verilere uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre örgütsel yabancılaşma ölçeğinde farklılaşma olsa da ölçeğin alt boyutlarını oluşturan maddelerin genel olarak Seeman'ın ortaya koyduğu yabancılaşma boyutlarıyla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Elde edilen faktör analizi sonuçlarına göre örgütsel yabancılaşmanın alt boyutları anlamsızlık, güçsüzlük, yalıtılmışlık, kuralsızlık ve kendine yabancılaşma olarak incelenmiştir.

3.4.1. Anlamsızlık

Seeman (1959: 786) anlamsızlık duygusuna, bireylerin neye inanması gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olmaması ve örgüt içinde kararlara katılma konusunda yaşanan belirsizlik durumunun neden olduğunu belirtmiştir. Kılçık (2011: 57) ise, "Bireyin yapıp ettiklerinin içsel dünyasında bir karşılığının olmamasıdır." şeklinde tanımlamıştır. Diğer yandan Blauner (1968: 22) ise, "bireyin örgüt içindeki rolü ile örgüt yapısındaki roller arasındaki organik bağda görülen eksiklik; çalışanın amaç duygusu ve faaliyetleri düzenlenmeyi anlama eksikliği sonucunda hissettiği duygu, anlamsızlıktır" olarak ifade etmiştir. Başka bir ifadeyle, kişilerin neye inanacağı ve

hangisinin doğru olduğunu bilemediğinde anlamsızlık duygusunu yaşamaktadır (Tanrıverdi ve Kılıç, 2016:3). Anlamsızlık duygusu yaşayan bireyler, iş ve kendi sosyal çevresinde yaşanan olaylara anlam verememekte veya olayları anlamakta zorlanmaktadır (Şimşek vd. , 2006: 574).

Blauner'e (1968: 23) göre işin anlamı; büyük ölçüde çalışanların iş örgütleriyle, iş süreciyle ve üretimle olan ilişkilerine bağlıdır. Dolayısıyla çalışanın iş sürecine olan etkisi azaltıldığında, üretilen ürün üzerindeki kontrolü elinden alındığında ve örgüt içinde yaptığı iş sıradanlaştığında anlamsızlık duygusunu yaşamaktadır.

Anlamsızlık duygusu, bireyin işiyle ilgili eylemlerinin önemini ve yararını değerlendirirken örgüte istenilen veya beklenen düzeyde katkı sağlayamadığı düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Uğur ve Erol, 2015: 184). Diğer bir düşünceye göre anlamsızlık duygusu, örgütsel amaçların kişisel rollerle çatışmasıyla ortaya çıkmaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011: 274). Blauner (1968: 22) ise örgütün bürokratik yapısının çalışanların yaptığı işi anlamsız bulma duygusunu artırdığını ileri sürmüştür.

Öğretmenler açısından anlamsızlık duygusu ele alındığında; öğrencilerin derse yeterince ilgi göstermemesi, öğretim etkinliklerinin öğrenciye bir yarar sağlamadığını düşünmesi ve eğitim-öğretim sürecini kontrol etme gücünün azalma durumunun, yaptığı işi anlamsız bulmasında önemli rol oynadığı söylenebilir.

3.4.2. Güçsüzlük

Güçsüzlük olarak yabancılaşmama en sık kullanılan kavramdır. Güçsüzlük kavramının kaynağı Marx'ın kapitalist toplumlarda iş koşullarına ilişkin düşüncelerine dayanmaktadır (Seeman, 1959: 784).

Seeman (1959: 784) güçsüzlük kavramını; çalışanların ürettiği ürünle ilgili konularda karar verme yetkisinin işveren tarafından elinden alınması ve kontrol yetkisinin olmaması anlamında kullanmıştır. Kohn (1976: 115) ise güçsüzlüğü, bireyin üretim olaylarını kontrol etme isteğinin veya beklentisinin elinden alınması durumunda ortaya çıktığını vurgulamıştır.

Blauner (1968: 16) güçsüzlük şeklinde yabancılaşmanın örgütlerde dört farklı şekilde ortaya çıktığını dile getirmiştir. Bunlar;

- ✓ Ürünün tamamlanması ve üretim araçlarının kişiden ayrılması. Başka bir ifadeyle üretim araçlarının kontrolünün kişilerin elinden alınması durumu,
- ✓ Örgütte uygulanan yönetim politikalarının yetersizliği,
- ✓ Çalışma koşullarındaki denetim eksikliği,
- ✓ Çalışma süreciyle ilgili denetim eksikliğidir.

Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetsel tutumlarıyla ilgili yaşadığı yönetsel sorunlar ve öğretim programı, öğrenci davranışları ve öğrenci başarısızlığı gibi öğretimsel sorunlar nedeniyle güçsüzlük duygusu yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Zorgül, 2014: 33).

Eryılmaz (2011: 12) öğretmenlerin okulda güçsüzlük duygusunu yaşamalarının nedenlerini denetim ve yetki yetersizliğinden kaynaklanan bir durum olduğunu vurgulayarak; yüksek derecede güçsüzlük hisseden öğretmenlerin ne yaparsa yapsın bir şeyleri değiştirmeyeceğini veya geliştiremeyeceğini düşündüğünü ifade etmiştir.

Öğretim sürecini etkisiz kılan yapısal, yönetsel ve sistemsel uygulamaların öğretmenlerin güçsüzlük duygusu yaşamasında önemli olduğu söylenebilir.

3.4.3. Yalıtılmışlık

Yalıtılmışlık duygusu, anlamsızlık ve güçsüzlük hissinin bir sonucudur (Mottaz, 1981: 517). Blauner'e (1968: 23) göre yalıtılmışlık, çalışanın iş yerine kendini ait hissetmemesi ve kişisel hedefleriyle örgütsel amaçların örtüşmemesi anlamına geldiğini vurgulamaktadır.

Bireyin örgüt içinde kendi isteğiyle iş çevresindeki arkadaşlarından uzaklaşmaları ya da iş arkadaşlarının kendisini istemediğini düşünerek örgüt içi faaliyetlerden kendini geri çekmesiyle ortaya çıkmaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011: 274). Kişinin öz benliğine karşı soğuması, yaşadığı hayattan zevk almaması, iş ve sosyal çevresinden kendini soyutlaması anlamına gelmektedir (Şimşek vd. , 2006: 575).

Yalıtılmışlık duygusunun iki yönü bulunmaktadır:

1. Bireyin kendi içsel sorunları nedeniyle kendini sosyal çevreden uzaklaştırmakla ortaya çıkmaktır.

2. Bireyin iş çevresindeki arkadaşlarının tutum ve davranışlarını değerlendirerek örgüt içinde istenmediğini, sevilmediğini düşünerek kendi isteğiyle sosyal faaliyetlere katılmak istememesidir. Bu yönüyle kuralsızlık şeklinde de ifade edilmektedir.

3.4.4 Kuralsızlık

Kuralsızlık kavramı Emile Durkheim'ın "kaos, kargaşa, kuralsızlık" durumunu ifade eden "anomie" tanımından elde edilmiştir. (Munshi, 1979: 74). Emile Durkheim kuralsızlığı modern toplumun ayırt edici özelliği ve toplumsal birliğin parçalanması olarak ifade etmiştir (Blauner, 1968: 24). Anomi veya normsuzluk kavramı insanın toplum içinde yaşadığı kültürel ve yapısal bir sorun olarak sosyolojik açıdan ele alınmaktadır (Kılçık, 2011: 42).

Kuralsızlık; bireyden yüksek beklentinin olduğu durumlarda, bireyin amaca ulaşmak için toplum tarafından kabul edilmeyen davranışlar sergilemesi durumudur (Seeman, 1959: 788). Başka bir ifadeyle kuralsızlık kavramı, bireylerin kişisel veya örgütsel bakımdan amaçlarına ulaşması için kullandığı yöntem ve araçların toplumsal değerlerle uyumlu olmamasını ifade eder (Şimşek vd. , 2006: 571).

Toplumsal düzenin sağlanmasında etkili olan, insanların bir arada yaşamasını sağlayan yazılı olmayan kuralları vardır. Bireyler kendi düşüncelerine göre bu kuralların işlevsel olmadığını, anlamsız ve gereksiz olduğunu ileri sürerek kurallara aykırı hareket edebilir (Aydın ve Özeren, 2019: 162).

Elma'nın (2003: 35) Merton'dan aktardığı normsuzluk duygusunun belirtileri eğitim örgütleri açısından ele alındığında;

- Yöneticilerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı duyarsız davranması,
- Yöneticilerin disiplinsiz ve gevşek tutumları nedeniyle eğitim-öğretim hedeflerine ulaşmaya yönelik öğretmenlerin inancını yitirmesi,
- Öğretmenlerin kendilerini boşlukta ve değersiz hissetmesi,
- Öğretmenlerin bireysel ve örgütsel açıdan kişisel ilişkilere karşı hissettiği güvensizlik şeklinde ifade edilebilir.

Başka bir deyişle bireyler, hedeflerine ulaşabilmek için toplumsal değerleri göz ardı edip; toplumsal kurallara aykırı hareket ettiğinde, kuralsızlık veya kurallara uymama davranışının ortaya çıktığı söylenebilir..

3.4.5. Kendine Yabancılaşma

Seeman'a (1959: 790) göre kendine yabancılaşma; "Bireyin sergilediği davranışlar, geleceğe yönelik beklentileriyle uyumlu olma derecesine bağlıdır." Blauner (1968: 24) ise çalışanın işle ilişkili amaç duygusunda ve çalışma süreci üzerindeki bireysel kontrol eksikliği olduğu zaman iş yerinde kendine yabancılaşma duygusunu yaşadığını ortaya koymuştur. Çalışan kişi; işte kendi yeteneklerini ortaya koyamadığında, ileriye dönük beklentileri karşılanmıyor anlamına gelmektedir. Dolayısıyla; işle ilgili içsel motivasyonunu kaybetmesi ve zorunluluktan çalışmaya devam etmesi kendine yabancılaşmanın bir göstergesi olarak ifade edilebilir.

Kendine yabancılaşmanın iki özelliği vardır: Birincisi, kendine yabancılaşma kavramının kullanımı diğer dört yabancılaşma duygusuyla benzerlik gösteren yönleri vardır. İkincisi, kendine yabancılaşma faktörü içsel faktörlerle ilgilenmeyip; güvenli olma, ortama uyumlu olma gibi dışsal faktörlere önem verir (Seeman, 1959: 790).

Güçsüzlük ve anlamsızlık duygusu bireyin iş yerinde kendine yabancılaşmasında önemli bir belirleyicidir. İş yerinde belirli bir dereceye kadar özerk olduğunu hissetme ve göreviyle ilgili performans göstermesini sağlayan amaç duygusu çalışanın kendini ifade edebilmesi için gereklidir. Bunlar olmadığı zaman birey ne yeteneklerini kullanabilir ne de işte başarıma duygusunu yaşayabilir (Mottaz, 1981: 516).

Buna göre, bir kişiyi işinde kendi yeteneklerini ortaya koyabileceği hareket alanı ve imkânı tanınmaz ise kendini ifade edemez. Bunun sonucu olarak da kendini güçsüz; yaptığı işi anlamsız bulduğu için kendine yabancılaşma duygusunu yaşadığı söylenebilir.

3.5. Yabancılaşma Yaklaşımları

3.5.1. Friedrich Hegel' e Göre Yabancılaşma

Hegel, yabancılaşma kavramını felsefi olarak ilk kullanan filozoftur. Hegel yabancılaşmanın gerçek anlamını insanın bilincinden nesnelerin biliş durumunun

ayrılması şeklinde açıklamıştır (Horowitz, 1966: 230). O, insan olma ve insanın sosyal bir varlık olarak içinde bulunduğu sosyal, politik ve kültürel kuruluşlar içinde sergilediği davranışlar arasındaki ilişkilerle ilgilenmiştir (Williamson ve Cullingford, 1997: 265).

Hegel, yabancılaşmayı hayatın içinde var olan doğal bir olgu olarak görmüştür. O'na göre "Doğa, insan ve toplum var oldukça yabancılaşma olacaktır. Mantıklı olmak aynı zamanda huzurlu olmak demektir." (Şimşek vd. , 2006: 572).

Hegel'e göre insan içinde yaşadığı doğaya ve kendi özüne kolaylıkla yabancılaşabilmektedir (Şimşek vd. , 2012: 54). Başka bir ifadeyle yabancılaşma, bireyin çevresinden ve kendi benliğinden kopmasıdır (Turgut ve Kalafatoğlu, 2016: 30). Başka bir ifadeyle insanın yabancılaşması fiziki ve ruhi varlığı arasındaki ayrım nedeniye ortaya çıkmaktadır (Eryılmaz, 2010: 4).

Hegel'e göre insanların ihtiyaçları her zaman sahip olduğu ekonomik imkânlardan ileridedir. Yani, ekonomik kazancı ne kadar çok olursa olsun istekleri hep daha fazla olmaktadır. Bu nedenle sürekli çalışmaya mecburdur. Bu düşünceden hareketle her toplumda, insanların her türlü emeğe yabancılaştığını; insanların üretim için harcadığı emeğin ortaya koyduğu üründen ayrıldığını belirtmiştir (Elma, 2003: 19).

Hegel, yabancılaşma olgusunun üstesinden gelebilmek için felsefi boyutunu anlamak gerektiğini vurgulamaktadır. Felsefi bakımdan yabancılaşma probleminin çözülmesinin, mantıksal olarak insanlar arasında gerçek eşitliğin sağlanmasıyla gerçekleşebileceğini ifade etmektedir (Horowitz, 1966: 230).

3.5.2. Ludwig Andreas Feurbach'a Göre Yabancılaşma

Feurbach, yabancılaşmayı insana özgü olan antropolojik bir kavram olarak ele almıştır. O'na göre insan bilincinin bir kısmı materyalist dış dünyasını; diğer kısmı ise ideal dünyasını yansıtan manevi alemine ayrılmıştır (Horowitz, 1966: 231). Yabancılaşma bireyin; inancını oluşturan değerleri yaşayabilme isteği ile iş örgütünde veya sosyal çevre içindeki kurallar ve istenilen davranış kalıpları arasındaki uyumsuzluk ya da dengenin bozulması şeklinde ifade edilebilir.

Yabancılaşmanın, bireyin içinde yaşadığı sosyal çevre ile olan kendine özgü etkinliklerinden aşırı derecede koparılması sonucu ortaya çıktığını ifade ederek bu durumun yol açacağı tehlikelere vurgu yapmıştır (Şimşek vd. , 2012: 54). Başka bir deyişle kişinin çevresiyle olan ilişkilerinde istediği davranışları sergilemeyip; iş ve sosyal çevresinin belirlediği davranış kalıplarına göre hareket etmek için kendinden ödün vermesinin bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Feurbach'a göre yabancılaşma, insanın özünü dışına yansıtma halidir. O'na göre insan özünü önce dışında veya dış dünyada arar. Özünü dış dünyada bulamayınca iç dünyasına yönelir. Yabancılaşan insan, böylelikle kendi özüne ulaşır. İnsanlar için yabancılaşma evresi, insanın özüne ulaştıran bir süreçtir (Averbek, 2016: 11).

Feurbach, yabancılaşmayı dinsel açıdan ele almıştır (Fettahlıoğlu ve Tatlı, 2015: 59). O, tanrıların veya ilahi güçlerin insanlar tarafından tanınması için yabancılaşma kavramını kullanmaktadır. O'na göre yabancılaşma, insanın kendi özünü nesneleştirerek tanrıyı oluşturması ve daha sonra zihninde oluşturduğu tanrıyı kutsallaştırarak onun kölesi olmasıdır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009: 318). Feurbach yabancılaşma probleminin, bireyin inancının duygusal yansımalarına bakılarak çözülebileceğini ileri sürmüştür (Horowitz, 1966: 231).

Feurbach'ın, insanların yaşadığı yabancılaşma deneyimini özüne ve tanrıya ulaştıran bir evre olarak kabul ettiğini, bu açıdan ele alındığında insanlar için yararlı olduğu söylenebilir.

3.5.3. Karl Marx'a Göre Yabancılaşma

Marx, yabancılaşma kavramını açıklayan geleneksel felsefi düşünceye karşı çıkan, günümüzdeki anlamıyla yabancılaşma kavramını ilk defa kullanan filozoftur (Horowitz, 1966: 232).

Marx, yabancılaşma kavramını dini, politik ve işe yabancılaşma olmak üzere üç farklı şekilde ele almıştır (Williamson ve Cullingford, 1997: 266). Marx'a göre örgütsel anlamda yabancılaşma, bireyin iş örgütlerindeki rolü ile doğal yapısı arasında meydana gelen bir çatışma durumudur. Çalışanın üretim üzerindeki kontrolünü kaybetmesi, örgüt içinde hep aynı işi yapması nedeniyle oluşan bıkkınlık duygusu işe yabancılaşma

duygusunu üretmektedir (Mottaz, 1981: 515). Başka bir ifadeyle toplumunun kapitalist sistem içersinde hızla evrimleşmesiyle değişim değerin kullanım değeri üzerinde egemenlik kurması ve bunun sonucunda insanın emeğine, topluma ve kendi varlığına yabancılaşması, uzaklaşması ve bunları kontrol etme gücünü yitirmesidir (Şimşek vd. , 2006: 572).

Marx'ın yabancılaşma duygusunun veya davranışının nasıl ortaya çıktığına ilişkin ortaya koyduğu bir değerlendirme ölçütü bulunmamaktadır (Munshi, 1979: 77). Çalışanların örgüte olan yabancılaşmasının, ürettiği üründen yeterince pay alamamasının bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Marx'ın yabancılaşma anlayışı, kapitalist ekonomik anlayışın gerekli kıldığı üretim ve yaşam biçiminin bir sonucu olarak bireye yüklenen roller nedeniyle kendisine, iş yerinde ortaya koyduğu ürüne ve kendi değerlerine yabancılaştığını ifade etmektedir (Şimşek vd. , 2012: 54).

Marxist yaklaşımda yabancılaşma, öznel bir ruh hâinden çok kapitalist sistemin nesnel bir gerçekliği olarak kabul edilmektedir (Turgut ve Kalafatoğlu, 2016: 30). Yabancılaşma kavramı, Marx'ın çalışmalarının merkezinde yer almasına rağmen sonrasında yabancılaşma kavramını büyük ölçüde uygulanamaz olduğunu belirtmiştir. Bu düşünce aynı zamanda birçok yeni marksist filzofun hareket noktası olmuştur (Williamson ve Cullingford, 1997: 266).

Marx'ın işte yabancılaşma kavramına yönelik eleştiriler olmasına rağmen hümanistik anlamda bilim insanları nadiren uyuşmazlık yaşamaktadır. Eleştirilerden biri olan Leopold (2007), Marx'ın yabancılaşma kavramını "İşlevsiz ilişkilerin bir türü" olarak ifade etmiştir (Sayers, 2011: 287).

Kısaca kapitalist sistemin temelinde var olan daha çok üretim, daha çok tüketim ve daha fazla kâr elde edebilmek için, "insanı insanlıktan çıkararak topluma ve özüne yabancılaştırması" şeklinde ifade edilebilir.

3.5.4. H. Marcuse'a Göre Yabancılaşma

Marcuse, yabancılaşma üzerinde çalışma yapan yeni Marxist yaklaşımın bir diğer filozofudur. O, yazılarında psikanalitik düşünceyi, modern dünyadaki modern

savaş toplumuyla ve Marx'ın ilkeleriyle harmanlamaya çalışmıştır (Williamson ve Cullingford, 1997: 268).

Marcuse'a göre insanın yabancılaşmasının temelinde üretimde mekanikleşmenin artmasıyla insan gücüne duyulan ihtiyacın azalması yer almaktadır. Marcuse, Marx'ın kapitalist sistemin bir sonucu olarak işçi sınıfında yabancılaşma olduğu düşüncesinin farklılaştığını, gelişmiş sanayi toplumlarında yabancılaşmanın toplumun geneline yayıldığını öne sürmüştür (Eryılmaz, 2010: 8).

Marcuse, gelişmiş endüstri toplumlarında tüketimin geliştirildiğini, insanların rahatını geliştirmeye, hayatını kolaylaştırmaya yönelik israf üretiminin ve tüketiminin artırıldığını, insanlar için lüks olan araç-gereçlerin ihtiyaç haline getirilerek yapay gereksinimler oluşturulduğunu, yapay gereksinimlerin insan bilincinin dönüştürme özelliğini ortadan kaldırdığını ileri sürmüştür (Boz, 2014: 14).

Kısaca özetlemek gerekirse; kapitalist sistemin üretimi mekanikleştirdiği, insan gücüne duyulan ihtiyacı azalttığı, insanlar için yapay gereksinimler oluşturarak zaman içinde zorunlu ihtiyaç haline getirdiğini, böylelikle toplumda sadece işçi sınıfının değil toplumun her kesiminde yabancılaşma olgusunun ortaya çıktığı söylenebilir.

3.5.6. Erich Fromm'a Göre Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramını psikolojik bakımdan tanımlayan ve anlam kazanmasını sağlayan filozoftur. Diğer modern Marxist filozoflar ve Fromm yabancılaşmayı doğal olarak olumsuz bir fenomen olarak değerlendirmişlerdir (Williamson ve Cullingford, 1997: 267). Bu düşüncenin oluşmasında Fromm'un katkısı büyüktür. Fromm yabancılaşmayı "Bir kişinin deneyimleriyle kendini yabancı hissetmesi; deneyimlerinin bir modu" anlamında kullanmıştır (Horowitz, 1966; 232). Başka bir ifadeyle Fromm; yabancılaşmayı, bireyin kendisini kendi dünyasının merkezinde olmadığı şeklinde algıladığını, dolayısıyla gerçekleştirdiği eylemlerin kişisel iradede yoksun olduğunu ileri sürerek insanların kendine yabancılaşmadığını dile getirmektedir (Boz, 2014: 13).

Fromm insanın kendi özüne ve diğerlerine yabancılaşmasında, yaşadığı mutsuzluk ve hayal kırıklığının etkili olduğunu ortaya koymuştur. O, yabancılaşmanın

sonucunda ortaya çıkan psikolojik yıkımın ve zorbalığın olumsuz sonuçlarını uzun süre tartışmıştır (Williamson ve Cullingford, 1997: 267).

Fromm, yabancılaşma kavramını bireyin içinde yaşadığı örgütsel veya sosyal çevrede kendini pasif, etkisiz görmesi ve edilgen davranışlar sergilemesi olarak ifade etmiştir (Minaslı, 2013: 50). Başka bir ifadeyle kişiler arasındaki ilişkilerin sonucu olarak ortaya çıkan toplumsal bir olgu, bireylerin yaşadığı psikolojik bir sorun olarak ele alınmıştır (Şimşek vd. , 2012: 54).

Özetle Fromm'a göre yabancılaşma, insanların gerçekleştirdiği eylemlerde pasif olduğunu, eylemlerin bireyin kendi iradesi dışında gerçekleştiği için kendine yabancılaştığını ileri sürdüğü söylenebilir.

3.5.7. Emile Durkheim' a Göre Yabancılaşma

Durkheim yabancılaşma kavramına doğrudan değinmeyerek, iş bölümünün artması, mekanik dayanışmanın yaygınlaşması sonucu toplum tipinin farklılaştığını ileri sürmüştür. Bu durumun bir sonucu olarak da toplumun bireyleri bütünleştirmekte yetersiz kaldığını ve anomi olarak ifade ettiği kuralsızlık davranışının ortaya çıktığını belirtmiştir (Kılçık, 2011: 29).

Durkheim; toplumları, dayanışma ve iş bölümü açısından mekanik ve organik toplumlar olmak üzere ikiye ayırmıştır. Mekanik toplumlar, insanlar arasında dayanışmanın yaygın, iş bölümünün gelişmemiş olduğu geleneksel toplumlar; organik toplumlar ise dayanışmanın az olduğu iş bölümünün çeşitlendiği çağdaş sanayi toplumları olarak ifade etmiştir (Eryılmaz, 2010: 10).

Yabancılaşmayı, toplumsal değer sistemleri ve kuralların bireylerin davranışlarını yönlendirmekte yetersiz kalması sonucu ortaya çıkan bir durum olarak değerlendirmiştir (Şimşek vd. , 2012: 54).

Özetle gelişmiş sanayi toplumlarında toplumsal kurumların işlevini yerine getirememesi, kültürel değerlerin ekonomik nedenlerle farklılaşması neticesinde toplumsal yapıya egemen olamaması sonucu ortaya çıkan kuralsızlık olgusunun insanların yabancılaşmasına yol açtığı söylenebilir.

3.5.8. Melvin Seeman'a Göre Yabancılaşma

Hegel ve Marx'ın yabancılaşma kavramıyla ilgili kaleme aldığı el yazmalarından faydalanmıştır. Yabancılaşma kavramına ilişkin ilk deneysel çalışmaları yapan bilim insandır. Yabancılaşma alanında yapılan deneysel çalışmaların karşılaştırılmasına zemin hazırlamıştır (Munshi, 1979: 74).

Seeman, Marx ve Durkheim'in ileri sürdüğü yabancılaşma kavramına ilişkin görüşlerini eklektik bir anlayışla sentezleyerek daha işlevsel ve daha ölçülebilir şekilde yabancılaşma kavramını tanımlamıştır (Köse, 2018: 13).

Seeman (1959), "Yabancılaşmanın Anlamı" adlı çalışmasında yaptığı sosyolojik analiz sonucunda Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık, Yalıtılmışlık ve Kendine Yabancılaşma olmak üzere yabancılaşmanın beş farklı anlamını ortaya koymuştur. Bu çalışma yabancılaşma kavramıyla ilgili yapılan deneysel çalışmalara önemli katkılar sunmuştur.

Seeman (1967), hayal kırıklığı ve saldırganlık; kendine yeni iş arama ve sosyal öğrenme olmak üzere işe yabancılaşmanın üç ilkesini ortaya koymuştur. İlk olarak, hayal kırıklığı ve saldırganlık davranışının azınlık durumunda olan çalışanlara düşmanca bir tutum sergilendiğinde ortaya çıktığını ve işe yabancılaşmaya neden olduğunu ifade etmiştir. İkinci olarak, çalışanlar iş yerinde kendilerine uygun bir statü veya güce sahip olmadığında kendilerine yeni bir iş arama ihtiyacı duyduğunu belirtmiştir. Son ilke olarak ise çalışanlar diğerleri tarafından kontrol edilen bir nesne olarak görüldüğünü hissettiğinde veya öğrendiğinde işe yabancılaştıklarını ileri sürmüştür.

Seeman (1975), "Yabancılaşma Çalışmaları" isimli çalışmasında, alan yazında yapılan deneysel çalışmaların sonuçları ve yabancılaşma konusunda yapılan diğer çalışmalar ve tartışılan konuları ele almıştır. Seeman, 1959 yılında ortaya koyduğu yabancılaşmanın boyutlarını yeniden değerlendirerek; Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık, Kültürel Yabancılaşma, Kendine Yabancılaşma ve Sosyal Yalıtılmışlık olmak üzere altı boyut şeklinde ifade etmiştir.

Seeman yabancılaşma kavramını farklı açılardan ele alan bir sosyologtur. Yabancılaşmanın farklı türlerini ortaya koyarak uygulamaya dönük çalışmalar yapan bir bilim insanıdır. Bu yönüyle kavramın sosyolojide ve psikolojide önemli ve araştırmaya değer bir konu haline gelmesinde önemli rol oynamıştır.

3.6. Örgütsel Yabancılaşmanın Sonuçları

3.6.1. Davranışsal Sonuçları

Örgütsel yabancılaşmanın davranışsal sonuçları doğrudan gözlenebilen davranışlar ve nörotik ve anti-sosyal davranışlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bireyin gözlenebilen gözlene bilen davranışsal sonuçları toplumsal ilişkilerden kaçınma, yaşama isteğini kaybetme, toplumsal kurallara ve toplumun değer yargılarına duyarsızlık, karşıtlık, aşırı bencillik, boyun eğme, biat etme, kadercilik şeklinde sıralanabilir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011: 275).

Örgütsel performansın düşmesi, örgüte karşı olumsuz tutum içinde olma, işini anlamsız bulma, işini zorunluluktan yapma, sorumluluk ve karar almaktan kaçınma davranışları ise bireyin doğrudan gözlenemeyen, ancak dolaylı olarak örgütsel yabancılaşmanın sonucunda ortaya çıkan tutum ve davranışlar olarak ifade edilmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011: 275).

Seeman (1967:283), işte yabancılaşan kişilerin daha kuralsız davrandığını, daha az bilgili; daha az neşeli olduğunu; sosyo-politik olayları mümkün olduğunca kontrolü altında tutmak istediğini ifade etmiştir.

3.6.2. Mesleki Tükenmişlik

Çalışanın iş örgütüne yüksek düzeyde yabancılaşması sonucu ortaya çıkmaktadır. Kişinin mesleğinde başarılı olma, mesleki yeterliliğine olan inancının zayıflaması sonucu ortaya çıkmaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011: 275).

Mesleki tükenmişlik, bireylerin yaptıkları işten memnun olmadıkları halde ekonomik, sosyal ve kişisel nedenlerden dolayı işine devam etmek zorunda olduğundan dolayı işe zoraki gitme durumunu ifade etmektedir (Kahveci, 2015: 82).

Eğitim çalışanlarının hedef kitlesi insan olduğundan tükenmişlik duygusunu yaşamaya en yatkın risk gruplarından biridir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007:

467). Özellikle öğretmenler üzerindeki bürokratik ve veli baskısı göz önüne alındığında mesleki tükenmişlik duygusunu daha çok yaşama ihtimalinin olduğu söylenebilir.

Yapılan işin niteliği, mesleğin türü, çalışma süresi, örgütsel çevrenin özellikleri, iş yükünün fazla olması, rol belirsizliği, iş gerilimi, eğitim durumu, kararlara katılamama, örgüt içi ilişkiler, ekonomik ve toplumsal etmenler örgütsel bağlamda tükenmişliğin nedenleri olarak ele alınmaktadır. Bunlara ek olarak öğrenci disiplin problemleri, öğrencilerin derslere olan ilgisizliği, öğretmen atama ve yer değiştirmesinde yaşanan adaletsizlik, yapılan haksız eleştiriler ve stres gibi etmenler öğretmenlerin mesleki tükenmişlik duygusunu yaşamalarına neden olmaktadır (Avşaroğlu vd. , 2005: 117-118). Ayrıca İş yükü, kontrol, ödüller, aidiyet duygusu, adalet ve değerler tükenmişlik duygusuna neden olan faktörler olarak ifade edilmektedir (Yoğun Erçen, 2007: 3). Çalışanın mesleki anlamda kendini yetersiz hissetmesi, sabah işe gitmek istememesi gibi duygu ve düşünceler mesleki tükenmişliğin yansıması olarak değerlendirilebilir.

Mesleki tükenmişlik duygusunu azaltmak veya en aza indirmek için öğretmenlerin iş doyumunu sağlamak ve örgütsel yabancılaşmaya neden olan faktörleri tespit ederek ortadan kaldırmak gerekir (Kaya, 2016: 57).

Dworkin (2001), "Okul Reformu ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algısı" adlı çalışmasında, mesleğe yeni başlayan idealist öğretmenlerin beklentileriyle görev sırasında karşılaştıkları durumların mesleki tükenmişliğe yol açtığını vurgulamaktadır. Yoğun Erçen (2007: 7) ise dershanelerde görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin devlet okullarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin yaşı veya mesleki kıdemi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyinin azaldığını ifade etmiştir.

3.6.3. İş Doyumsuzluğu

İş doyumсуuzluğu, bireyin işini severek yapmaması veya işiyle ilgili oluşan olumsuz tutumlar olarak ifade edilmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011: 275). Olumsuz çalışma koşulları, çalışanların iş doyumuna ulaşmasını engelleyen faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Olumsuz çalışma koşulları bireyin yaptığı işten doyuma ulaşamamasına neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak işe yabancılaşmakta, örgütsel bağlılığı azalmakta, işini sadece para kazanmak için yapmasına sebep olmaktadır (Aslan, 2018: 16). Okul örgütlerinde derslik, çok amaçlı salon gibi fiziksel ve akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon cihazı ve laboratuvar malzemeleri gibi ders araç gereçlerinin yetersiz olması öğretmenlerin istediği çalışmaları yapamamasına ve iş tatminsizliğine yol açtığı söylenebilir.

Bunun yanında örgüt içindeki ilişkiler, yöneticilerin katı yönetim anlayışları ve uygulamaları, hiyerarşi, karara katılma durumu gibi örgütsel etkenler ve bireylerin ruh hali gibi kişisel etkenler çalışanların iş doyumsuzluğu yaşamalarında önemli unsurlardır (Kahveci, 2015: 80).

3.7. Örgütsel Yabancılaşmanın Önlenmesi

Örgütsel yabancılaşma içinde bulunduğumuz zaman diliminde toplumun her kurumunda ve çalışan her bireyde görülmesi olası olan olumsuz bir olgudur.

Şimşek ve diğerleri (2006: 577), bireylerin örgüt içinde yabancılaşmasına neden olan etmenleri, çevresel ve örgütsel etmenler olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışanların yabancılaşmasına neden olan faktörleri saptamak, yabancılaşma olgusunu baş edilebilir düzeylere indirmek ve örgüt içinde yabancılaşma sorununu yönetilebilir kılmak için mücadele edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Çalışkan (2014: 160), örgütsel yabancılaşmanın önlenmesi için; örgüt içinde sağlıklı iletişim kurabilecekleri ortamların oluşturulması, ürettikleri ürünün son halini görmelerinin sağlanması, örgütsel kararlara katılımlarının sağlanması gerektiğini ortaya koymuştur.

Başka bir araştırmada, çalışanların örgütsel kararlara katılması, yaptığı işle ilgili özerklik tanınması ve işin kontrol edilmesinin örgütsel yabancılaşmayı önlediğini ifade etmişlerdir (Uğur ve Erol, 2015: 189).

Özetle, örgütsel yabancılaşmanın önlenmesinde çalışanların görüşlerinin alınması, onlara değer verilmesi, göreviyle ilgili karar vermesi için hareket alanı sağlanmasının önemli olduğu söylenebilir.

3.8. Eğitimde Örgütsel Yabancılaşma

Okul, eğitim sisteminin en önemli ögesidir. Öğretmen ise fiziksel yapıdan ibaret olan okulun en değerli varlığıdır. Okullarda yabancılaşma olgusunun kaynağı ve etki alanı çeşitlilik gösterebilmektedir.

Eğitimde yabancılaşma, okulda verilen eğitimin ekonomik ve kültürel değer üretmekte başarısız olması; bireyi toplumsal adaletten ve özgürlükten uzaklaştırması; bunların sonucunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler için eğitim-öğretimin anlamsız hale gelmesi; bireylerin kendilerini değersiz, güçsüz hissetmesi ve okuldan uzaklaşması nedeniyle eğitime ve okula karşı olumsuz duygular beslemesi olarak tanımlanmaktadır (Kasapoğlu, 2015: 13).

Hascher ve Hadjar'a (2018: 184) göre öğrenciler için okulda yabancılaşma duygusunun kaynağı öğrenme süreci, öğretmenler, akran grupları, sınıf arkadaşları ve diğer faktörler olabilmektedir. Öğretmenler için yabancılaşma duygusunun kaynağı ise okul yöneticileri, öğrenci velileri, öğrenciler, zümre arkadaşları ve diğer öğretmenler şeklinde sıralanabilir.

Eğitimde yabancılaşma kavramından en çok öğretmenler etkilenmektedir (Kasapoğlu, 2015: 14). Öğretmenlerin yabancılaşmasına etki eden faktörler; kişisel ve demografik, sosyo-ekonomik ve çalışma koşulları olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Kişisel ve demografik faktörler cinsiyet, yaş, doğum yeri yaşadığı yer ve medeni durumu vb. değişkenlerden oluşmaktadır. Aylık gelir miktarı, ev sahibi olma gibi faktörler sosyo demografik faktörleri oluşturan değişkenlerdir. Örgütsel açıdan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türü ve kademesi, öğretmenlerin branşı, çalışma süresi, mesleki kıdemi, mesleği seçme nedeni, okulun sahip olduğu fiziksel ve donatımsal bakımdan elverişli olma durumu, okul yöneticilerinin olumsuz tutum ve davranışları, yönetim anlayışları, öğretmenler arasındaki iletişim ve sağlıklı okul kültürü faktörleri çalışma koşulları olarak değerlendirilmektedir (Şimşek vd. , 2012; 56).

Hong Kong Eğitim Çalışanları Federasyonu (2011), öğretmenlerin yaklaşık % 30'unun öğretmenlik mesleğinde mutsuz olduğunu; % 60'ının öğretmenlik mesleğini

genel olarak daha az tercih edilebilir olduğunu ortaya koymuştur. Bu çerçevede genel olarak öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma duygusunu önemli ölçüde yaşadığı söylenebilir.

Başka bir araştırmada, öğretmenlerin hissettiği yabancılaşma duygusunu, sırasıyla en çok güçsüzlük, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma yaşadıkları ortaya konulmuştur (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009: 324). Öğretmenlerin güçsüzlük duygusunu yaşamasının temelinde; eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçi olması, öğretmenlerin kararlara katılım ve inisiyatif alma olanağının sınırlandırılması etkili olmaktadır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009: 324).

Öğretmenlerin takdir edilmemesi, yasal mevzuatın sınırlayıcı özelliği, eğitimsel olanakların ve sağlanan kaynakların yetersizliği, öğretmen performans değerlendirme sisteminin amaca uygun yapılamaması (Şirin, 2009: 167), okul yöneticilerinin yönetim anlayışı, okul yöneticilerinin sergilediği olumsuz tutum ve davranışlar, öğrencilerin ilgisizliği ve disiplinsiz davranışları, velilerin tutumu ve öğretmeni baskı altına alması, öğretmenler arası ilişkilerde yaşanan olumsuzluklar gibi nedenler öğretmenlerin örgütsel yabancılaşması üzerinde etkili olabilmektedir.

Yılmaz ve Sarpkaya (2009: 328), yabancılaşma olgusunun öğretmenler üzerindeki etkilerini şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ Öğretmenlerin oluşturmıcılığını,
- ✓ Öğrencilere ve topluma örnek bir rol model olmasını,
- ✓ Mesleki bilgi ve uygulamalarını geliştirmeleri,
- ✓ Toplumsal kalkınmaya katkısını,
- ✓ Öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliğini,
- ✓ Öğretim hizmetlerindeki verimliliğini,
- ✓ Okul örgütünde sağlıklı iletişim kurulmasını ve çalışmalarda işbirliğini engellediğini ifade etmektedir.

3.9. Örgütsel Yabancılaşmayla İlgili Araştırmalar

3.9.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Eğitim örgütlerinde yabancılaşma üzerinde ilk araştırmalardan birini gerçekleştiren Elma (2003), Ankara İlinde "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması" adlı çalışmada, öğretmenlerin branş, okulun büyüklüğü, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerinin işe yabancılaşmaları üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu; işe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarında düşük düzeyde olduğunu; ortalamalara göre okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutlarının diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğunu; işe yabancılaşmanın, bekar öğretmenler, küçük okullarda görev yapan öğretmenler ve branş öğretmenlerinde daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Şirin (2009), "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri "Güçsüzlük", "Anlamsızlık", "Yalıtılmışlık" ve "Okula Yabancılaşma" Alt boyutlarında "Düşük" düzeyde; işe yabancılaşmanın en az "Anlamsızlık" en çok "Okula Yabancılaşma" Alt Boyutlarında; çalışılan kurum, eşin çalışma durumu, iş değişikliği yapma isteği değişkenlerinin öğretmenlerin işe yabancılaşmaları üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur.

Yılmaz ve Sarpkaya (2009), "Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi adlı nitel çalışmada, eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalardan yararlanarak okullarda yabancılaşmayı önlemek için alınması gereken tedbirleri ve politika önerilerini ortaya koymuşlardır.

Aksu ve Güneri (2011), Akdeniz Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanları ile gerçekleştirdikleri "Öğretim Elemanlarının Maruz Kaldıkları Yıldırma Davranışlarının İşe Yabancılaşmaları Üzerine Etkisi" adlı çalışmada, öğretim elemanlarının kişiliğine, işine ve itibarına yönelik saldırıların hem genel olarak örgütsel yabancılaşmaları üzerinde hem de güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Eryılmaz ve Burgaz (2011) "Özel ve Kamu Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri" adlı çalışmada, öğretmenlerin "nadiren" düzeyinde yabancılaşma yaşadıklarını, okul türleri arasında anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında farklılaşma olmadığını; "Güçsüzlük", "Kuralsızlık" ve "Kendine Yabancılaşma" Alt Boyutlarında okul türüne göre farklılaşma olduğunu ortaya koymuşlardır.

Şimşek ve diğerleri (2012) "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinde Mesleki Yabancılaşma" adlı çalışmada, sınıf öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının "orta" düzeyde gerçekleştiğini; en çok "Kuralsızlık" ve "Sosyal uzaklık" Alt Boyutlarında yabancılaşma yaşadıklarını; görev yapılan okulun fiziksel ve donatım bakımından yeterliği ile öğretmenlerin mezun olduğu lisans programının türü, öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaları açısından farklılaşmaya neden olduğunu; öğretmenlerin medeni durum değişkeninin öğretmenlerin işe yabancılaşmanın "Kuralsızlık" ve "Sosyal uzaklık" alt boyutlarında farklılaşmaya neden olduğu ortaya koymuşlardır.

Kesik ve Cömert (2014) "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları" adlı çalışmada, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin "Hiçbir zaman" düzeyinde olduğunu; branş öğretmenlerinde, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin ve lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Akpolat ve Oğuz (2015), Samsun İli merkez ilçelerinde görev yapan ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri ile gerçekleştirdiği "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinde Örgütsel Sinizmin İşe Yabancılaşma Düzeyine Etkisi" adlı çalışmada, örgütsel sinizmin öğretmenlerin performanslarını en çok düşüren bir etken olduğunu ve en çok örgütsel yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kurtulmuş ve Yiğit (2016), Diyarbakır İlindeki Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği İşe Yabancılaşmanın Öğretmenlerin İşten Ayrılma Niyetine Etkisi" adlı çalışmada, işe yabancılaşma duygusunun öğretmenlerin işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu; öğretmenlerin işten

ayrılma niyetinin % 49'unu işe yabancılaşma duygusunun oluşturduğunu ortaya koymuşlardır.

Kurtulmuş ve Karabıyık (2016), Diyarbakır ilinde bulunan kamu liselerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği "Algılanan Örgütsel Adaletin Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine Etkisi" adlı çalışmada, örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşmaları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu; öğretmenlerin işe yabancılaşmalarında örgütsel adalet davranışının % 6 oranında etki ettiğini ortaya koymuşlardır.

Demirez ve Tosunoğlu (2017) "Örgüt İkliminin İşe Yabancılaşma üzerine Etkisi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğünde Bir Araştırma" adlı çalışmada, örgüt iklimi ile işe yabancılaşma arasında anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu; çalışanların işe yabancılaşmalarının % 5'inin örgüt iklimine bağlı olarak açıklanabileceğini ortaya koymuşlardır.

Certel ve arkadaşlarının (2018), Erciyes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirdiği "Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Adil Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları ile Yabancılaşma Düzeyleri" adlı çalışmada öğrencilerin adil öğrenme algısı ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğunu; öğrencilerin adil öğrenme ortamına ilişkin algılarının arttıkça örgütsel yabancılaşma düzeylerinin düştüğünü ortaya koymuşlardır.

Aydın ve Özeren (2019),"Akademide İşe yabancılaşma Olgusu: Araştırma Görevlileri Üzerine Nitel Bir Alan Çalışması" adlı çalışmada, akademiye yabancılaşma; kanun, statü ve bireyler arasındaki eşitsizlik, psikolojik baskı, iş ortamından ve kayırmacılık gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

3.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Seeman (1959), "On the Meaning of Alienation" adlı çalışmada yabancılaşma kavramının anlamını geleneksel sosyolojik analizlerden yola çıkarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çerçevede yabancılaşmanın Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık, Yalıtılmışlık ve Kendine Yabancılaşma olmak üzere beş farklı anlamını ortaya koymuştur.

Aiken ve Hage (1966), "Organizational Alienation: A Comparative Analysis" adlı çalışmada, 16 sağlık kuruluşunda çalışanların işten yabancılaşması ve kişiler arasındaki ilişkilerin anlamlı olma durumu; sağlık kuruluşlarının merkezileşme ve bürokratikleşme durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonunda yabancılaşma, bürokratikleşme ve merkezileşme arasında göreceli olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Seeman (1975), "Alienation Studies" adlı çalışmasında yabancılaşma kavramıyla ilgili alan yazında tartışılan hususları ortaya koyarak yabancılaşmanın anlamlarını yeniden ele alarak Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kurlsızlık, Kültürel Yabancılaşma, Kendine Yabancılaşma ve Sosyal Yalıtılmışlık olarak altı farklı boyutta değerlendirmiştir.

Blumenkrantz (1977), "Alienation and Education: A Model for Empirical Study" adlı çalışmasında Seeman'ın yabancılaşma kavramının türlerini ifade ettiği 5 faktör ve 22 maddeden oluşan yabancılaşma ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini test ederken; sınıf aktivitelerinin yabancılaşma deneyimine katkılarını incelemiştir.

Cox ve Wood (1980), "Organizational Structure and Professional Alienation: The Case of Public School Teachers" adlı çalışmada, bürokratik örgütsel yapı ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkiyi devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutu odağında düşüncelerini ortaya koymuşlardır.

Mottaz (1983), "Some Determinant of Work Alienation" adlı deneysel çalışmasında yabancılaşmanın türlerini güçsüzlük, anlamsızlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere üç farklı türde ele almıştır. Araştırmada her meslek grubunun kendine yabancılaşma seviyesinin farklı olduğundan çalışanların iş koşulları algısı ile bireysel iş değerleri arasında ilişki olduğunu; iş koşullarının çalışanların kendine yabancılaşma duygusunu açıklayan arka plan faktörlerine göre anlamlı bir şekilde daha önemli olduğunu; bütün meslek gruplarında çalışanların görevleriyle ilgili kontrol ve işi anlamlı bulma eksikliğinin en güçlü belirleyiciler olduğunu ortaya koymuştur.

Williamson ve Cullingford (1997), "The Uses and Misuses of Alienation in the Social Sciences and Education" adlı çalışmada, yabancılaşma teriminin dikkat çekici ve

belirsiz yönlerini analiz ederek eğitim araştırmalarında kullanımının faydalı ve faydasız yönlerini ortaya koymuştur.

Levinson (2004), "A General Semantics Approach to Reducing Student Alienation" adlı çalışmada, 8. ve 11. sınıf öğrencilerine uyuşturucu kullanma risk faktörlerini daha iyi tanınmasını sağlama, uyuşturucu kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan belirtileri azaltarak öğrencilere yabancılaşmanın izlerini göstermeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğrencilere öğrenme amaçları daha yakından tanımlandığında, öğrencilerin yaşantıları kontrol altına alınabilir ve öğrencilerin kendilerini daha güçlü hissetmelerinin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Morinaj ve arkadaşları (2017), " School Alienation: A Construct Validation Study" adlı çalışmada, geliştirdikleri "Okul Yabancılaşma Ölçeği" ile ilkokul ve ortaokuldaki öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini ölçmek ve geliştirdikleri okula yabancılaşma ölçeğinin geçerliğini ve güvenilirliğini test etmeyi amaçlamışlardır.

Hascher ve Hadjar (2018), "School Alienation: Theoretical Approaches and Educational Research" adlı çalışmada okulların farklı kademelerinde okula yabancılaşma sürecini anlamayı, okula yabancılaşmanın nedenlerini ortaya koyarak eğitime özel katkı sunmayı ve okula yabancılaşmanın tanımını yapmak için daha çok bilgi toplamayı amaçlamışlardır.

Tsang (2018), "Teacher Alienation in Hong Kong" adlı çalışmada, yabancılaşmanın türleri olan güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma duygusuna maruz kalan 21 öğretmenle derinlemesine görüşme yoluyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma, yabancılaşma teorisi temelinde Hong Kong'taki öğretmenlerin olumsuz duygularının sosyal sebeplerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonunda öğretmenlerin mesleki deneyiminin daha az ve daha çok olması arasında farklılaşmaya neden olduğunu ortaya koymuştur.



BÖLÜM II

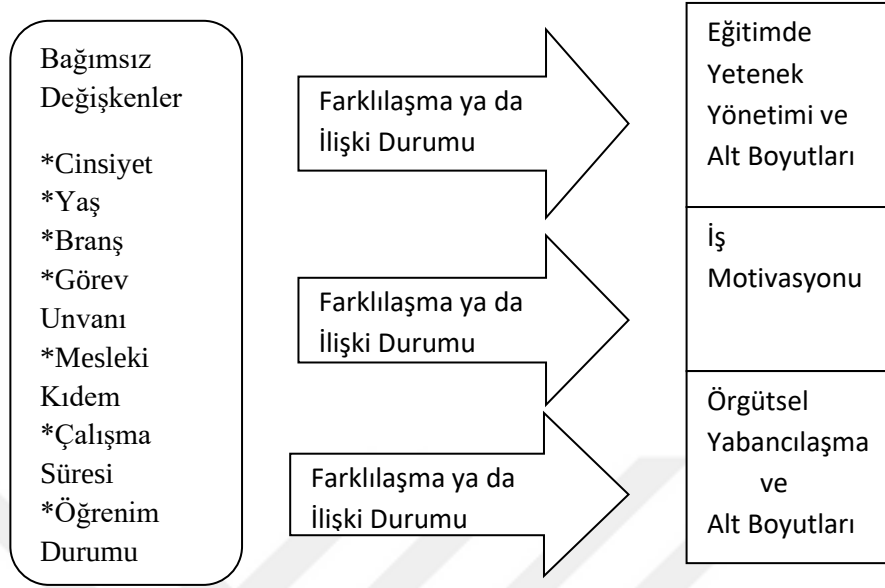
2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın gerçekleştirilmesinde izlenen yol, yöntem ve veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

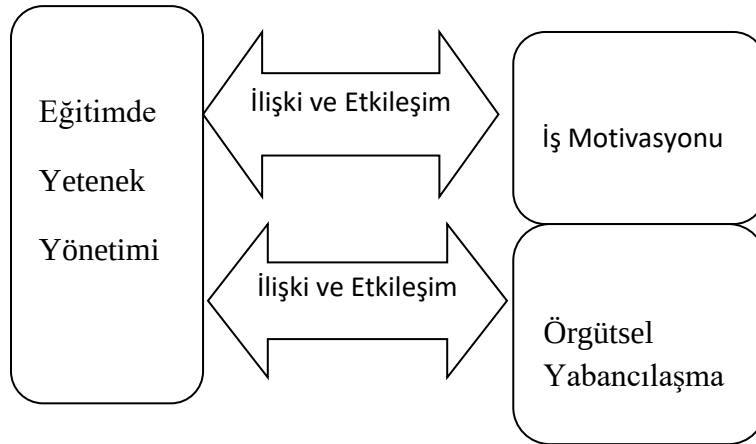
Bu araştırma nicel ve nitel olmak üzere iki temel boyutu bulunan betimsel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Betimsel araştırma, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2015: 22). Araştırmanın nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasını gerektirecek şekilde tasarlandığı için araştırma yöntemi, karma yöntem olarak adlandırılmaktadır. Karma yöntem, bir araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı çalışmalardır (Balcı, 2018: 41; Creswell, 2014: 14; Karasar, 2018: 45). Araştırmanın nicel boyutu, genel tarama modeli kapsamındaki ilişkisel tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Tarama araştırmaları, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2018: 109). Bu bağlamda bu araştırmanın; okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerini betimlemeye çalışıldığı için betimsel; nicel ve nitel veriler birlikte toplanarak analiz edildiği için karma yöntem; analizler çerçevesinde ilişki ve farklılaşma betimlemeleri yapıldığı için de ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış bir araştırma olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi, öğretmen ve okul yöneticilerinin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenlerle farklılaşma durumlarını gösteren araştırma modeli 1a Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Araştırma Modeli 1a

Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile öğretmen ve okul yöneticilerinin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki ile etkisini gösteren araştırma modeli 1b Şekil 2.2'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Araştırma Modeli 1b

İş motivasyonu düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki ve iş motivasyonunun örgütsel yabancılaşmaya etkisini gösteren araştırma modeli 1c Şekil 2.3'te gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Araştırma Modeli 1c

Araştırmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenler ve okul yöneticilerinden toplanan nitel veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2015: 246) içerik analizini, "İnsan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir." şeklinde ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle içerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek anlamlı bir bütünlük içinde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

2.2. Araştırmanın Çalışma Evreni

2017/2018 Eğitim-Öğretim yılında Denizli iline bağlı; Acıpayam, Babadağ, Baklan, Bekeilli, Beyağaç, Buldan, Bozkurt, Çal, Çameli, Çardak, Çivril, Güney, Honaz, Kale, Merkezefendi, Pamukkale, Sarayköy, Serinhisar ve Tavas ilçelerinde bulunan 226 kamu, 27 özel ortaokulda görev yapan 4621 öğretmen araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 4243' ü Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda, 378' i özel statülü ortaokullarda görev yapmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan okul ve öğretmen sayılarına ilişkin Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan belge Ek 9'da sunulmuştur.

2.2.1. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın çalışma evreninin tamamına ulaşılması zaman ve ekonomik nedenlerle zor olduğundan, bilimsel çalışmalarda bir teknik olarak kullanıldığı üzere örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örnekleme belirlenirken “katmanlı örnekleme”, “uygun örnekleme” ve “tesadüfî örnekleme” olmak üzere farklı aşamalarda üç farklı teknik bir arada kullanılmıştır.

Araştırmada; Denizli ilini oluşturan 19 ilçenin bulunduğu coğrafi konum, gelişmişlik düzeyi, nüfus yapısı ve nüfus yoğunluğu gibi özellikleri incelenmiştir. Amaç, çalışma evreninden seçilecek örneklemin çalışma evrenini temsil niteliğine sahip olmasıdır. Bu nedenle örneklem seçiminin ilk aşamasında katmanlı örnekleme

tekniklerinden yararlanılmıştır. Katmanlı örnekleme, toplumdaki ögelerin türdeş olmadığı, belirli ölçütlere göre birimlerin farklılıklara sahip olduğu durumlarda kullanılan bir yöntemdir (Özdamar, 2017:155); Başka bir ifadeyle çalışma evrenindeki tüm ögeler kendilerinde bulunan belli başlı özelliklerine göre ayrıma tabi tutulurlar ve bu ayrım katmanı oluşturur (Böke, 2014: 112). Denizli il merkezini oluşturan Pamukkale ve Merkezefendi ilçeleri ile Honaz ve Sarayköy ilçeleri dışarıdan sürekli göç aldığından nüfus yoğunluğu en fazla olan yerleşim yerleridir. İl merkezinden uzaklaştıkça nüfus yoğunluğu azaldığı görülmektedir (www.nufusu.com). Bu sebeple ilçelerin nüfusu örnekleme alınmasında belirleyici bir ölçüt olmuştur. Katmanlı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2015: 86). Bu nedenle çalışmanın evrenini oluşturan 19 ilçe nüfus sayılarına göre altışarlı üç gruba ayrılmış; üçüncü grup yedi ilçeden oluşmuştur. Bu üç grup içinden üçer ilçe belirlenmiştir. 2017 yılında Denizli iline bağlı ilçelere ait nüfus sayılarına göre oluşturulan ilçe grupları EK 10'da sunulmuştur.

Üç grupta toplanan ilçeler uygun örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme tekniği, zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaçlayan yöntemdir. Bu yöntem sonuçlarına en az güvenilen ve araştırmacılar tarafından önerilmeyen bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2015: 92). Bununla birlikte bu araştırmada uygun örneklem yönteminin tercih edilmesinin nedeni zaman ve veri toplama araçlarının uygulanmasında kolaylık sağlayacağı düşünülen yöneticilerin bulunmasıdır. Bu nedenlerle nüfusu en yoğun ilçeler olan I. grup ilçelerden Merkezefendi (295699 kişi), Pamukkale (343290 kişi), Honaz (33456 kişi); II. Grup ilçelerden Sarayköy (30462 kişi), Buldan (27248 kişi), Kale (20262 kişi) ve üçüncü grup ilçelerden Güney (9896 kişi), Babadağ (6495 kişi) ve Baklan (5532 kişi) ilçeleri araştırmanın örneklem grubu olarak belirlenmiştir.

Veri toplama araçlarının uygulanacağı okullar ilçe genelini yansıtacak şekilde hem ilçe merkezinden hem de kasabalardan tesadüfî örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Tesadüfî örnekleme, çalışmada kullanılan ögeleri veya kişileri rastgele seçerler ve bundan dolayı sistematik yanılğı bu yöntemlerde yer almaz (Böke, 2015: 110). Veri

toplama araçlarının uygulandığı ilçeler ve ortaokullara ilişkin veriler EK-11'de belirtilmiştir.

Denizli ilinde bulunan kamu ortaokullarda görev yapan 4621 öğretmen ve özel ortaokullarda görev yapan 378 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü Krejcie ve Morgan (1970: 608) tarafından oluşturulan örneklem büyüklüğü tablosundan yararlanarak belirlenmiştir. Tabloya göre araştırmanın örneklem büyüklüğü kamu ortaokullarda 354, özel ortaokullarda 191 olmak üzere toplam en az 545 öğretmenden oluşması yeterli görülmektedir. Bu çalışmanın örneklemini ise kamu ortaokullarda görev yapan 684 ve özel ortaokullarda görev yapan 170 öğretmen olmak üzere toplam 854 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bilim, genellenebilirliği olan bilgiler bütünü olduğu için araştırmalarda geniş bir alanda genellenebilirliği olacak bilgiler elde etmeye çalışmak önemlidir (Karasar, 2018: 148). Bu sebeple özellikle kamu ortaokullarda daha çok öğretmen ve okul yöneticisi örneklem grubuna dahil edilmiştir.

Araştırmanın örneklem grubuna uygulanan veri toplama araçlarına ilişkin sayısal veriler Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Alt Gruplar	N	%	Toplam	
				N	%
Görevi	Müdür	56	6,6	854	100
	Müdür yardımcısı	59	6,9		
	Öğretmen	739	86,5		
Okul Türü	Kamu Ortaokulu	684	80,1	854	100
	Özel Ortaokul	170	19,9		
Branş	Dil Dersleri	244	28,6	854	100
	Sözel Branşlar	131	15,3		
	Sayısal Branşlar	231	27,0		
	Beceri Branşları	130	15,2		
	Diğer Branşlar	118	13,8		
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	173	20,3	854	100
	6-10 yıl	233	27,3		
	11-15 yıl	225	26,3		
	16-20 yıl	125	14,6		

	21 yıl +	98	11,5		
	1-5 yıl	640	74,9		
Okuldaki Görev Süresi	6-10 yıl	159	18,6	854	100
	11-15 yıl	40	4,7		
	16 yıl +	25	1,8		
	Ön Lisans	11	1,3		
Öğrenim Durumu	Lisans	761	89,1	854	100
	Lisansüstü	82	9,6		
	20-29 arası	176	20,6		
	30-39 arası	474	55,6		
Yaş	40-49 arası	163	19,1	854	100
	50-55 arası	24	2,8		
	56-60 arası	17	1,9		

Araştırmaya katılan 739' u (% 86,5) öğretmen, 59' u (% 6,9) müdür yardımcısı ve 56' sı (% 6,6) okul müdürüdür.

Araştırmaya 64 kamu ortaokuldan 684 (% 80,1); 16 özel okuldan 170 (% 19,9) okul yöneticisi ve öğretmen katılmıştır.

15 branşta öğretmenlik yaptıkları görülmektedir. Bu branşlar kendi içinde anlamlı bir bütünlük olacak şekilde 5 grup altında toplanmıştır. Araştırmaya en çok katılım gösteren dil branşları (Türkçe, İngilizce, Almanca vb) 244 (% 28,6); sözel branşları (Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü Ahlak Bilgisi) 131 (% 15,3); sayısal branşları (Matematik, Fen Bilgisi) 231 (% 27,0); beceri branşları (Teknoloji Tasarım, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar ve Müzik) 130 (% 15,2) ve diğer branşlar (Sınıf Öğretmeni, Okul Öncesi, Rehberlik, Özel Eğitim ve Bilişim) 118 (% 13,8) kişinin katkı sağladığı görülmüştür. Örneklem grubunda yer alan bazı okulların bünyesinde hem ilkokul hem de ortaokul bulunduğu için bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri de araştırmaya katılmıştır. Yine ortaokulların bünyesinde anasınıfları ve özel eğitim alt sınıfları mevcut olduğu için okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri de araştırmaya katılmışlardır.

mesleki kıdemleri incelendiğinde 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sayısının 98 (% 11,5) olduğu görülmektedir. Mesleki anlamda tecrübeli kabul edilen öğretmenlerin sayısının oldukça düşük olduğu anlaşılmaktadır. Göreve

yeni başlayan öğretmenlerin sayısını ifade eden 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 173' (% 20,3) tür. Yani, öğretmenlerin yaklaşık 5'te 1'i görevlerinde tecrübe kazanmaya başlayanlardan oluşmaktadır. 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 233 kişiyle (% 27,3) en fazladır. 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 225 (% 26,3) olarak gerçekleşmiştir. 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 125 (% 14,6) kişidir. Özetle; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yaklaşık % 89'unun meslekte yeni olduğu ve önlerinde uzun bir meslek hayatlarının olduğu söylenebilir.

640'ının (% 74,9) okullarındaki görev süresinin 1-5 yıl arasında olduğu anlaşılmaktadır. 6-10 yıl arasında aynı okulda görev yapan öğretmenlerin 159 kişi olması dolayısıyla (% 18,6) ortaokul öğretmenleri arasında okul değiştirmenin fazla olduğunu göstermektedir. Yine aynı okulda 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmen sayısı 40 (% 4,7) ve 16-20 yıl arasında aynı okulda görev yapan öğretmenlerin sayısının ise 25 (% 1,8) olması okullardaki öğretmen hareketliliğinin fazla olduğu söylenebilir.

Öğrenim durumu incelendiğinde 761 öğretmenin (% 89,1) lisans mezunu olduğu görülmektedir. 78 öğretmen (% 9,1) yüksek lisans mezunu ve 4 öğretmen (% 0,5) doktora mezunudur. Geriye kalan 11 öğretmenin (% 1,3) ön lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Yaş durumları incelendiğinde 30-39 yaş arasında 474 öğretmenin yer aldığı anlaşılmaktadır. Kısaca araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin yaklaşık % 56'sı orta yaş grubunda yer almaktadır. Üniversiteden yeni mezun olarak meslek hayatının ilk yıllarını çalışan 20-29 yaş arasındaki öğretmenlerin sayısı ise 176'dır (% 20,6). Yaklaşık beşte biri mesleklerinin ilk yıllarını çalışmaktadırlar. Meslek hayatlarının en verimli döneminde yer alan 40-49 yaş arası öğretmenler ise 163 kişidir ve örneklemenin %19,1'ni oluşturmaktadır. Özetle yaklaşık % 95'i genç ve tecrübeli öğretmenlerden oluşmaktadır. 50-55 yaş arasında 24 öğretmen (% 2,8), 56-60 yaş arasında ise 14 öğretmen (% 1,6) görev yapmaktadır. 61-65 yaş arasında sadece 3 öğretmenin (% 0,4) olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak üzere beş farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; "Kişisel Bilgi Formu", "Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği", "İş Motivasyonu Ölçeği", "Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği" ve "Görüşme Formu" olarak adlandırılmış ve genel özellikleri hakkında açıklamalarda bulunulmuştur.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu (KBF), 8 sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemenini oluşturan öğretmen ve okul yöneticilerinin; çalıştığı okul türü, cinsiyeti, branşı, mesleki kıdemi, çalıştığı okuldaki görev süresi, çalıştığı okuldaki görevi, eğitim (mezuniyet) durumu ve yaş değişkenleri ile ilgili verilerin toplanması amacıyla kullanılmıştır. KBF Ek 1'de verilmiştir.

2.3.2. Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği

Yetenek yönetimi ile ilgili literatür incelendiğinde eğitim alanında Tabancalı, Şimşek ve Korumaz (2015) tarafından geliştirilen 6 alt boyuttan ve 50 kapalı uçlu maddeden oluşan 5'li likert tipi "Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi Ölçeği"; Güneş ve Kara (2017) tarafından geliştirilen 3 alt boyuttan ve 25 kapalı uçlu maddeden oluşan 5'li likert tipi "Özel Okullar İçin Yetenek Yönetimi Ölçeği" ve Yerlikaya (2017) tarafından geliştirilen ve 2 alt boyutta toplanmış ve 18 kapalı uçlu maddeden oluşan, hem özel hem de devlet okullarında uygulaması yapılan 5'li likert tipi "Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği'nin (EYYÖ)" bulunduğu görülmüştür.

Bu araştırmada MEB' e bağlı kamu ve özel statülü ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre yetenek yönetiminin uygulanma düzeyinin belirlenmesi amaçlandığından özel ve kamu okullar arasında karşılaştırma yapabilmek için Yerlikaya (2017) tarafından özel ve kamu eğitim kurumları üzerinde uygulanarak geliştirilmiş olan EYYÖ'nin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. EYYÖ' nün kullanımına ilişkin izin yazısı Ek-5'te ölçek formu Ek 2'de sunulmuştur.

Yerlikaya (2017) tarafından geliştirilen EYYÖ, İstanbul İli Sultanbeyli ilçesinde bulunan 13 kamu, 15 özel ortaöğretim kurumunda uygulanmıştır. Ölçek 18 kapalı uçlu

maddeden oluşan, 5'li likert tipi ölçektir. Ölçek her bir maddeye duygu ve düşüncelerini yansıtmak üzere "Hiçbir Zaman (1)", "Nadiren (2)", "Bazen (3)", "Sıklıkla (4)" ve "Her Zaman (5)" şeklinde ifade edilmiş seçeneklerden birini işaretlemesi esasına göre yapılandırılmıştır.

Yerlikaya (2017) tarafından geliştirilen EYYÖ, "Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi (H_YG)" ve Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması (PD_YT)" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. H_YG alt boyutu 1'den 9' a kadar olan 9 maddeden, PD_YT Alt Boyutu da 10' dan 18' e kadar olan 9 maddeden oluşmaktadır. Yerlikaya (2017), tarafından ölçeğin KMO değeri 0,947 hesaplanmıştır. Barlett Testi değeri 6658,440 bulunmuştur. İki alt boyut ölçekteki toplam varyansın % 58,790'ını açıklamaktadır. Ölçeğin genelinde faktör yük değerleri 0,579 ila 0,794 aralığında değişmektedir. H_YG Alt Boyutunun faktör yükü değerleri 0,618 ila 0,794 aralığında; PD_YT Alt Boyutunun ise 0,579 ila 0,768 aralığında gerçekleşmiştir. Ölçeğin geneli için Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0,942; H_YG Alt Boyutu için 0,918; PD_YT Alt Boyutu için 0,897 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. İş Motivasyonu Ölçeği

Aksoy (2006) tarafından geliştirilen İş Motivasyonu Ölçeği (İMÖ) iki farklı işletme sektöründe uygulanmıştır. Ölçek, 5'li likert tipinde 18 kapalı uçlu maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine verilen cevaplar en çok tercih edilen olumlu ifadelerden en az tercih edilen olumsuz ifadelere doğru 5' den 1'e doğru sıralanmıştır. Katılımcılardan ölçek maddelerine iş motivasyonuna ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtan "Çok Memnunum (5)", "Memnunum (4)", "Kararsızım (3)", "Memnun Değilim (2)" ve "Hiç Memnun Değilim (1)" seçenekleri çerçevesinde belirtmeleri istenmiştir.

Aksoy (2006) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda İMÖ tek faktör altında toplanmıştır. İMÖ'nin Cronbach α güvenilirlik katsayısı ile iç tutarlılık açısından ele alınmış, Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0,794 olarak hesaplanmıştır. Tanrıverdi (2007) tarafından yapılan farklı bir araştırmada kullanılan İMÖ'nün Cronbach α güvenilirlik katsayısı ise 0,903 olarak bulunmuştur.

Aksoy (2006) tarafından geliştirilen İMÖ, Yılmaz (2009) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanmıştır. Yılmaz (2009) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda KMO değeri= 0,781 olarak hesaplanmıştır. Barlett testi değeri = 470,77 olarak belirlenmiştir. İlk yapılan faktör analizinde 6 alt boyut bulunmuş, iki boyut bir ve iki maddeden oluştuğu için ölçekten çıkartılmış, daha sonra yapılan faktör analizinde bir madde daha ölçekten çıkartılarak 4 alt boyut ve 14 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

Ölçeğin alt boyutları; Ekip Uyum (7,12,13 ve 14. maddeler); İşle Bütünleşme (2, 5, 6 ve 8. maddeler); Kuruma Bağlılık (1,4 ve 9. maddeler) ve Kişisel Gelişim (3, 10 ve 11 maddeler) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin genelinin toplam varyansı açıklama gücü % 61,31 olarak hesaplanmıştır. Bu faktör yükünün % 30,81'ni "Ekip Uyum" Alt Boyutu; % 12,04'nü "İşle Bütünleşme" Alt Boyutu; % 10,04' nü "Kuruma Bağlılık" Alt Boyutu ve % 8,41'ni "Kişisel Gelişim" Alt Boyutu açıklamaktadır. İMÖ'nin faktör yükleri ise; Ekip Uyum alt boyutunda 0,487-0,781; İşle Bütünleşme Alt Boyutunda; 0,541-0,775; Kuruma Bağlılık Alt Boyutunda; 0,587-0,806 ve Kişisel Gelişim Alt Boyutunda; 0,428-0,728 olarak hesaplanmıştır. İMÖ' nin alt boyutlarının Cronbach α güvenirlik katsayısı: "Ekip Uyum" alt boyutu için 0,710; "İşle Bütünleşme" Alt Boyutu için 0,697, "Kuruma Bağlılık" Alt Boyutu için 0,666 ve "Kişisel Gelişim" Alt Boyutu için 0,635 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada Yılmaz (2009) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanan İMÖ kullanılmıştır. Yılmaz 'ın (2009) "Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi" adlı Yüksek Lisans tez çalışmasında kullandığı form araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. İzin yazısı Ek-6'da ve ölçek formu Ek-3'te sunulmuştur.

2.3.4. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

Araştırmada Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanan "Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği" (ÖYÖ) kullanılmıştır. ÖYÖ 5'li likert tipinde, 5 alt boyuttan ve 38 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların ölçek maddelerine, örgütsel yabancılaşmaya ilişkin duygu

ve düşüncelerini yansıtan "Hiçbir Zaman (1)", "Nadiren (2)", "Bazen (3)", "Çoğu Zaman (4)" ve "Her Zaman (5)" seçenekleri çerçevesinde belirtmeleri gerekmektedir.

ÖYÖ; "Güçsüzlük" (1-15. maddeler), "Anlamsızlık" (16-25. maddeler), "Kuralsızlık" (26-29. maddeler), "Yalıtılmışlık" (30-35. maddeler) ve "Kendine Yabancılaşma" (36-38. maddeler) alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach α güvenirlik katsayısı: "Güçsüzlük" Alt Boyutunun 0,89; "Anlamsızlık" Alt Boyutunun 0,86; "Kuralsızlık" Alt Boyutunun 0,67; "Yalıtılmışlık" Alt Boyutunun 0,73 ve "Kendine Yabancılaşma" Alt Boyutunun 0,72 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör yük değerleri 0,41 ile 0,75 aralığında değiştiği ifade edilmiştir. Ölçeği geliştiren Arzu Eryılmaz'dan 15.12.2017 tarihinde e-posta yoluyla izin alınmıştır. İzin yazısı Ek-7'de ve ölçek formu Ek-4'te sunulmuştur.

2.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada katılımcılardan yetenek yönetiminin uygulanabilirliği, okul müdürlerinin yetenek yönetimini uygulama nitelikleri, iş motivasyonunu olumlu veya olumsuz yönde etkileyen faktörler, okullarda yabancılaşmaya neden olan davranışlar veya olaylar hakkında okul yöneticisi ve öğretmenlerden derinlemesine bilgi elde etmek, görüş ve önerilerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamak için öncelikle literatür taraması yapılmış, eğitimde yetenek yönetimi, iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşmayla ilgili alan yazın incelenmiştir. Araştırmada kullanılan EYYÖ, İMÖ ve ÖYÖ' nün maddeleri ve alt boyutları da dikkate alınarak ilk olarak 11 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu iki tane Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Cümlelerin Türkçe dil ve anlatım yönünden uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Daha sonra hazırlanan görüşme formunun geçerliğini sağlamak amacıyla KTMÜ ve PAÜ'de bulunan profesör ve doçent unvanlı iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının ortak görüşü hazırlanan açık uçlu soruların amaca uygun olduğunu ancak soru sayısının azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Hazırlanan taslak görüşme formu Nevzat Erten Ortaokulu'nda görev yapan ve görüşmeyi kabul eden 5 öğretmene uygulanmıştır. Katılımcılar; 1. soruda yetenek

yönetiminin hangi anlamda kullanıldığını, varsa kısa bir tanımının soruya parantez içinde eklenebileceğini ve yetenek yönetiminin gerektirdiği yönetsel niteliklerin birkaç örnekle parantez içinde verilmesinin uygun olacağını belirtmişlerdir. Yetenek yönetimi ile ilgili alt boyutların tek soruda toplanabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun için hangi konularda görüşlerine başvurulmak isteniyorsa soru içinde belirtilmesinin uygun olacağını dile getirmişlerdir. İş motivasyonu ile ilgili 4 sorunun fazla olduğu, iş motivasyonu ile ilgili kavramların birleştirilerek tek soru altında toplanmasının yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Son olarak örgütsel yabancılaşma kavramıyla ilgili de aynı düşünceleri ifade etmişlerdir. "Örgütsel yabancılaşma ile ilgili yer alan beş farklı kavramın tek soru altında belirtilerek katılımcılardan kavramlarla ilgili ayrı ayrı görüşlerini belirtmeleri istenebilir." şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, meslektaşlarından birçoğunun anket sorularına bile cevap vermek istemediğini, açık uçlu on bir sorudan oluşan görüşme formunu gördükleri anda cevap vermekten vazgeçebileceklerini bu nedenle soru sayısının azaltılmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Alan uzmanlarının ve uygulama sırasındaki öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak soru sayısının azaltılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen ve okul yöneticilerine okul müdürlerinin yetenek yönetimini uygulama nitelikleri hakkındaki düşünceleri ve yetenek yönetiminin okullarda nitelikli bir şekilde uygulanabilmesi için görüş ve önerilerinin iki açık uçlu soru ile alınması kararlaştırıldı. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş motivasyonunu veya olumsuz etkileyen faktörlerin neler olduğu ve iş motivasyonunun artırılması için neler yapılması gerektiğine ilişkin görüş ve önerilerinin bir soru ile alınması kararlaştırıldı. Aynı şekilde okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulda kendilerini yabancı gibi hissetmesine neden olan davranışların ve olayların neler olduğu ve okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin okula aidiyet duygusuyla bağlanması için görüş ve önerilerinin bir soru altında toplanarak alınması kararlaştırıldı.

Son olarak alınan görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra son şekli verilen ve dört açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış

görüşme formu örneklem grubunda yer alan öğretmen ve okul yöneticilerine uygulanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek-8 'de sunulmuştur.

2.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik İncelemesi

Bu araştırmada farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen, geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği (EYYÖ), İş Motivasyonu Ölçeği (İMÖ) ve Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) araştırmanın veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan okul türü, araştırmanın yapıldığı bölgenin kültürel ve coğrafi farklılıklar içermesinden dolayı araştırmada kullanılan ölçekler için geçerlik analizi yeniden yapılmıştır. Geçerlik, testin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğünü ifade etmektedir (Yeşil, 2017: 73; Çokluk vd. , 2014: 234; Büyüköztürk vd. , 2015: 116; Karasar, 2018: 194).

2.4.1. Kapsam Geçerliğinin İncelenmesi

Ölçeğin, araştırmada kullanılabilmesi için kapsam geçerliğine sahip olması gereklidir. Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin (soruların) ölçülmek istenen konuyu yeterli ve dengeli olarak örnekleyen ve her bir maddesi ölçülmek istenen davranışı gerçekten ölçmesi olarak ifade edilmektedir (Yeşil, 2017: 73). Kapsam geçerliğini sağlamada kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2015: 117; Karasar, 2018; 194). Ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olup olmadığına ilişkin KTMÜ ve PAÜ' de görev yapan iki alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlar, ölçeklerin kapsam geçerliğine sahip olduğunu belirtmişlerdir.

2.4.2. Yapı Geçerliğinin İncelenmesi

Yapı geçerliği, testten elde edilen puanların test ile ölçülmek istenen kavramın gerçekte ne derecede ölçülebildiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2015: 119; Çokluk vd. , 2014: 179). Bu çalışmada ölçeklerin yapı geçerliğini belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), yapı geçerliğine ilişkin testten elde edilen puanlar testin ölçtüğünü varsaydığı özellikleri ölçüp ölçmediğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2015: 119).

Yapı geçerliğini test etmek için Kaiser-Mayer- Olkin (KMO) ve Bartlet testi değerleri hesaplanmış ve faktör analizi yapılabilme durumu incelenmiştir. KMO, gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir testtir (Çokluk ve diğerleri (2015; 207). KMO değeri .50'den düşük olması halinde örneklem büyüklüğü yeterli olmadığı için faktör analizine devam edilemeyeceğini ifade etmektedir. KMO değeri 0,50-0,60 arasında ise "kötü", 0,60-0,70 arasında ise "zayıf", 0,70-0,80 arasında ise "orta", 0,80-0,90 arasında ise "iyi" ve 0,90 ve üzerinde ise "mükemmel" olduğu yorumu yapılmaktadır (Çokluk vd., 2015; 207). Ölçek maddelerinin kendi içersinde aynı yapıyı ölçüp ölçmediği, veri toplama araçlarının faktör sayısını belirlemek amacıyla Temel Bileşenler Analizi (TBA) (Principal Component Analysis) tekniği kullanılmıştır. TBA, tek bir veri setindeki hangi değişkenlerin bir diğerinden nispeten bağımsız olarak tutarlı alt kümeler oluşturduğunu keşfetmek için kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 612). Başka bir ifadeyle TBA, ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu belirlemek için araştırmacılar tarafından sıkça kullanılan bir tekniktir (Karasar, 2018: 196). Araştırmada kullanılan ölçeklerin bütün faktörleri birbirinden ilişkisiz ve çok faktörlü olduğundan "Dik Döndürme" (Varimax) tekniği uygulanmış ve faktör yükleri incelenmiştir.

Faktör analizinde döndürme işlemi sonucunda faktör yüklerinde binişiklik olan ve faktör yükleri 0,30'un altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Maddelerin ölçekten çıkarılması yük değerlerine bağlı olarak yük değeri düşük olan veya faktör yükleri birbirine en yakın olan maddeler öncelikle ölçekten çıkarılmıştır. Her döndürmede bir madde çıkartılarak döndürme işlemi yinelenmiştir. Ayrıca ölçek yapısının Scree plot grafiği, varyansı açıklama miktarı ve faktörlerin öz değerleri de incelenerek uygun değerlerde olup olmadığı değerlendirilmiştir. Sosyal bilimlerde açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olduğunda yeterli olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd. , 2015: 197).

2.5. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik İncelemesi

Güvenirlik yapılan ölçmenin tesadüfi hatalardan arınık olmasıdır (Karasar, 2018: 190; Büyüköztürk vd., 2015: 108). Herhangi bir ölçme aracının, her uygulandığında aynı sonucu verme özelliğine sahip olması güvenilir olduğunu gösterir

(Yeşil, 2017: 74). Güvenirlik ölçümü korelasyon katsayısına bakılarak değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü açıklayan sayısal bir değer olarak ifade edilmektedir. Ayrıca değişkenlerin özelliklerine göre farklı teknikler kullanılarak hesaplanabilmektedir. (Büyüköztürk vd., 2015: 109). Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişik değerler alabilir. Korelasyon katsayısı 1'e yaklaştıkça güvenirliliğin yüksek olduğu ve mükemmelliğe yaklaştığı kabul edilmektedir (Karasar, 2018: 190).

Ölçeklerin güvenirlik analizi yapılırken Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı, özellikle cevapların likert tipi derecelendirme ölçeğinde elde edildiği durumlarda tercih edilen bir yöntemdir. Alpha katsayısı, testi oluşturan maddelerin varyanslarının toplam puanların varyanslarına bölünmesiyle elde edilir (Büyüköztürk vd. , 2015: 111). Maddeler arasındaki ilişkilerin yüksekliği ölçme aracının güvenilir olduğunun göstergesidir (Böke vd. , 2014: 96). Alpha değeri 0,01 ile 0,29 arasında ise "Düşük" düzeyde, 0,30 ile 0,69 arasında ise "Orta" düzeyde ve 0,70 ile 0,99 arasında ise "Yüksek" düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilmektedir (Büyüköztürk vd. , 2015: 109).

2.6. EYYÖ'nin Geçerlik İncelenmesi

EYYÖ'nin yapı geçerliğine sahip olup olmadığı incelenmiştir. Yapı geçerliği çalışmasında ilk olarak toplanan veriler üzerinde KMO ve Bartlett testi değerleri hesaplanarak faktör analizi yapabilme durumu ele alınmıştır. Elde edilen test sonuçlarına göre KMO değeri 0,952 ve Bartlett testi 8705,092 ve $p = ,000$ olarak hesaplanmıştır. KMO değeri örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapılabilmesi için yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemek için TBA tekniği kullanılmıştır. EYYÖ'nin iki faktörlü olduğu bilinmektedir. Bu nedenle dik döndürme işleminde faktör sayısı iki olarak belirlenmiştir ve döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda EYYÖ'nin 18 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu Yerlikaya'nın (2017) analiz sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. EYYÖ'nin yapı geçerliğine ilişkin alt boyutları, alt boyutları oluşturan maddelerin faktör yük aralığı ve alt boyutların açıkladığı varyans miktarı Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

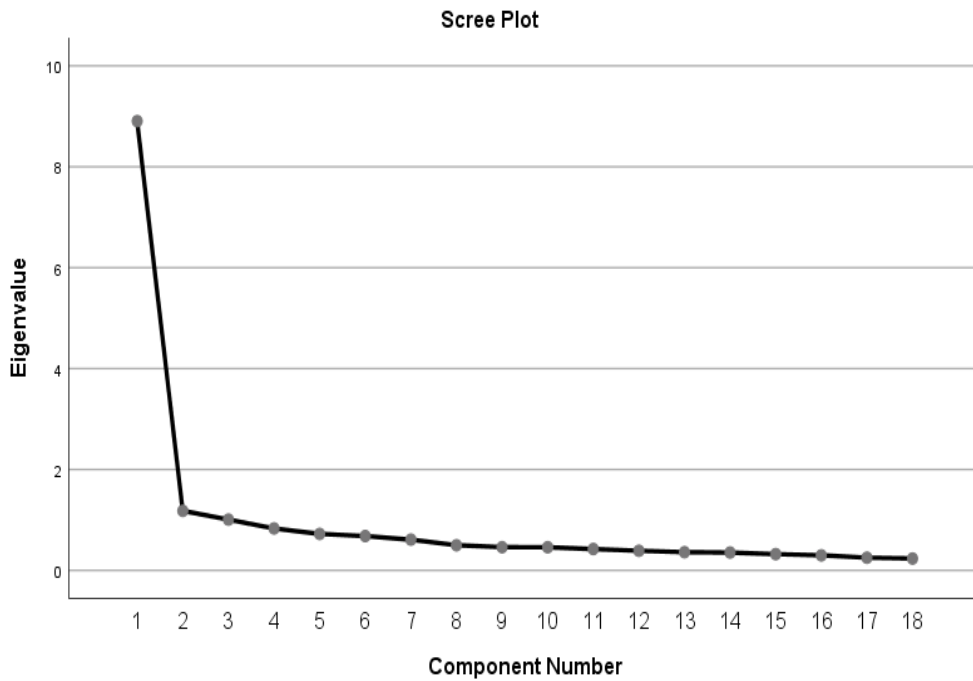
Tablo 2.2. EYYÖ'nin Faktör Yükleri ve Faktör Analizi Sonuçları

M.	No	Maddeler	Faktör	Faktör
			Yükleri	Yükleri
Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi	1	Okulumuzdaki hedefler net ve anlaşılır düzeydedir.	,659	,276
	2	Okul içi planlamalarda görüşlerimiz dikkate alınır .	,592	,361
	3	Önemli görevler okulumuzun hedeflerine uygundur.	,735	,257
	4	Yetenekli bireylere hızlı ulaşılabilir.	,759	,182
	5	Yetenekli personeli bulma araştırmasında okul içinden faydalanılır.	,762	,258
	6	Yetenekli personeli bulma araştırmasında okul içine daha fazla önem verilir.	,728	,312
	7	Yetenekli personel yönetim tarafından yetenekleri doğrultusunda görevlendirilir.	,655	,422
	8	Okulumuz yönetimi yetenekleri iyi yönetir.	,624	,533
Açıkladığı Varyans Miktarı: % 49,473 Öz Değeri: 8,894				
Performans Değerlendirme ve Yeteneklerin Tutulması	9	Okulumuzda yetenekli personele karar alma konusunda fırsat verilir.	,546	,576
	10	Performans değerlendirmeleri personelin motivasyonunu etkiler.	,267	,414
	11	Performans değerlendirmede personele geri bildirim yapılır.	,352	,585
	12	Yetenekli personelin performansı yönetimce takdir edilir.	,397	,662
	13	Performans değerlendirmede okulun paydaşlarından (veli, okul aile birliği, öğrenci vb.) faydalanılır.	,401	,532
	14	Performansı etkileyen engeller okul yönetimi tarafından ortadan kaldırılmaya çalışılır.	,474	,612
	15	Yetenekli personele çalışmalarını planlaması konusunda yönetim tarafından esneklik gösterilir.	,308	,729
	16	Okul içinde kendini geliştirmeye yönelik her türlü destek, performansa göre verilir.	,328	,719
	17	Yönetimin yetenekli personeli bünyesine katma çabası vardır.	,305	,718
	18	Yönetimin yetenekli personeli kaybetme endişesi vardır.	,041	,697
Açıkladığı Varyans Miktarı: % 6,563 Öz Değeri: 1,183				
Genel	Açıklanan Varyans Miktarı: % 56,036			

Tablo 2.2'de göre KMO değerine göre örneklem büyüklüğü "Mükemmel" (KMO değeri >0,90) düzeydedir ve ,001 düzeyinde anlamlıdır. EYYÖ genelinde varyansın % 56,036' sını açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde açıklanan varyans miktarının % 40 ile % 60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir. EYYÖ'nin alt boyutları incelendiğinde, H_YG alt boyutu toplam varyansın % 49,473' ünü, PD_YT alt boyutu ise % 6,563' ünü açıklamaktadır. H_YG Alt Boyutunda maddelerin faktör yükleri 0,546 ile 0,762 arasında, PD_YT Alt Boyutunda 0,414 ile 0,729 arasında değişmektedir. EYYÖ

genelinde ise maddelerin faktör yükleri 0,414 ile 0,762 arasında değişmektedir. Her bir değişkenin faktör yük değerlerinin 0,32 ve üzerinde olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 651; Çokluk vd., 2014: 194). Bu açıdan ele alındığında EYYÖ geneli ve alt boyutlarında maddelerin faktörlerle yeterince güçlü bir ilişki içinde olduğu görülmektedir.

EYYÖ'nin maddelerinin faktör üzerindeki etkileri ve öz değerleri çerçevesinde oluşan yamaç-birikinti test grafiği Şekil 2.4.'te gösterilmiştir.



Şekil 2.4. EYYÖ'ne Ait Yamaç-Birikinti Testi Grafiği

Şekil 2.4'te verilen yamaç birikinti (scree plot) grafiği incelendiğinde eğim ikinci noktadan itibaren yatay seyir izlemektedir. Buradan hareketle, EYYÖ' nin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak elde edilen sonuçlara göre maddelerin faktör dağılımları incelendiğinde, maddelerin faktör yapıları bakımından mantıksal bir bütünlük içinde olduğu anlaşılmaktadır.

EYYÖ'nin ayırt edicilik geçerliğini belirlemek üzere madde-toplam korelasyon testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen değerler ve anlamlılık düzeyleri Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3. EYYÖ'nin Madde Toplam Korelasyon Analizi Sonuçları

Hedefler ve Yeteneklerin Geliştirilmesi		Performans Değerlendirme ve Yeteneklerin Tutulması	
Madde No	r	Madde No	r
1	,630*	9	,695*
2	,616*	10	,441*
3	,691*	11	,628*
4	,660*	12	,703*
5	,723*	13	,603*
6	,719*	14	,700*
7	,716*	15	,707*
8	,738*	16	,711*
		17	,692*
		18	,492*

* : $p < ,001$; N: 854

Tablo 2.3'te EYYÖ'nin maddelerinin madde-toplam korelasyon katsayıları H_YG Alt Boyutunda 0,616 ile 0,738; PD_YT Alt Boyutunda 0,441 ile 0,711 arasında değerler almıştır. Faktörlerin geneli için madde toplam korelasyon katsayıları H_YG Alt Boyutunda 0,860; PD_YT Alt Boyutunda ise 0,886 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin, ölçeğin geneliyle ,001 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki içersinde olduğu anlaşılmıştır. EYYÖ'ni oluşturan her bir maddenin ölçeğin genel amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği ifade edilebilir.

EYYÖ üzerinde yapılan geçerlik analizleri sonucunda elde edilen değerler ölçeğin, ortaokul müdürlerinin yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini belirlemek için geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

2.7. EYYÖ'nin Güvenirliğinin İncelenmesi

EYYÖ'nin güvenilir ölçümler yapabilme özelliğine sahip olup olmadığı Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. EYYÖ ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayısına ilişkin bulgular Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4. EYYÖ ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Madde Sayıları	Cronbach Alpha
Hedefler ve Yeteneklerin Geliştirilmesi	8	,912
Performans Değerlendirme ve Yeteneklerin Tutulması	10	,877
EYYÖ Genel	18	,952

Tablo 2.4 incelendiğinde EYYÖ'nin geneli ve alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,877 ile 0,952 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak EYYÖ genelinin ve alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle EYYÖ'nin öğretmenlerin algılarına göre kamu ve özel ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini belirlemek için güvenilir (tutarlı) ölçümler yaptığı söylenebilir.

2.8. İMÖ'nin Geçerliğinin İncelenmesi

İMÖ'nin geçerlik analizinde ilk olarak yapı geçerliğine sahip olup olmadığı incelenmiştir. Yapı geçerliği çalışmasında toplanan veriler üzerinde KMO ve Bartlett testi değerleri hesaplanarak faktör analizi yapabilme durumu ele alınmıştır. Elde edilen test sonuçlarına göre KMO değeri 0,931 ve Bartlett testi 5179,837 ve $p = ,000$ olarak hesaplanmıştır. KMO değeri örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapılabilmesi için yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemek için TBA tekniği kullanılmıştır. Yılmaz'ın (2009) yaptığı faktör analizinde ölçek dört alt boyuttan oluşurken, bu çalışmada elde edilen verilere uygulanan faktör analizi sonucunda İMÖ'nin tek faktör ve 14 maddeden oluştuğu görülmüştür. Analiz sonuçları Aksoy'un (2006) faktör analizi sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İMÖ'ne ilişkin faktör yükleri ve analiz sonuçları Tablo 2.5'te gösterilmiştir.

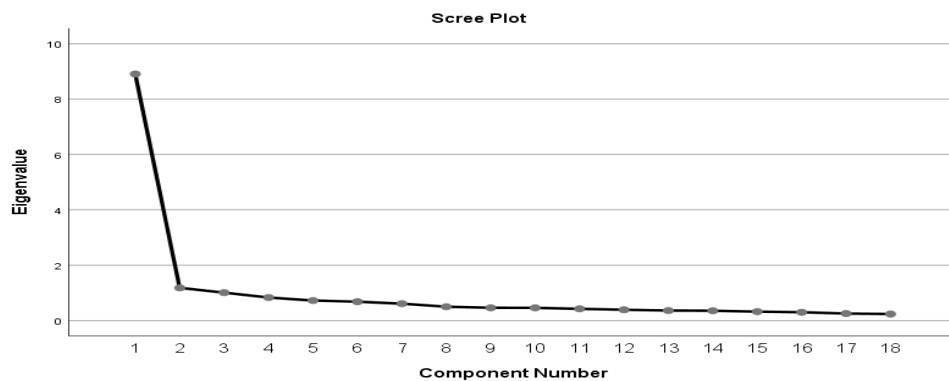
Tablo 2.5. İMÖ'nin Faktör Yükleri ve Faktör Analizi Sonuçları

M. No	Maddeler	Faktör Yükleri
1	Bu kurumda çalışıyor olmaktan	,694
2	Görevim nedeniyle toplumda duyduğum saygınlıktan	,503
3	Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından	,590

4	Arkadaşlarımla olan uyumumdan	,522
5	Ek ücret sisteminden	,545
6	Takdir edilmemden dolayı duyduğum başarı hissinden	,692
7	Kurumdaki performans değerlendirme sisteminden	,756
8	Kurumun bana sağladığı kazançtan	,690
9	Yöneticiler arası uyumdan	,707
10	Mesleki eğitimden ve gelişme imkânlarından	,760
11	Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden	,699
12	Ekip çalışmasına verilen önemden	,769
13	Verilen sorumluluk miktarından	,726
14	Yapılan sosyal aktivitelerden	,739
Açıklanan Varyans= % 45,796		

Tablo 2.5'e göre KMO değerine göre İMÖ'nin örneklem büyüklüğü "Mükemmel" (KMO değeri $>,90$) düzeydedir ve $,01$ düzeyinde anlamlıdır. İMÖ genelinde varyansın % 45,796'sını açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde açıklanan varyans miktarının % 40 ile % 60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir. İMÖ genelinde maddelerin faktör yükleri 0,503 ile 0,769 arasında değişmektedir. Her bir değişkenin faktör yük değerlerinin 0,32 ve üzerinde olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 651; Çokluk vd., 2014: 194). Bu açıdan ele alındığında İMÖ'nin maddelerinin ölçekle yeterince güçlü bir ilişki içinde olduğu görülmektedir.

İMÖ'nin maddelerinin faktör üzerindeki etkileri ve öz değerleri çerçevesinde oluşan yamaç-birikinti grafiği Şekil 2.5'te verilmiştir.



Şekil 2.5. İMÖ'ne Ait Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 2.5'te verilen yamaç birikinti (scree plot) grafiği incelendiğinde İMÖ'nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak elde edilen sonuçlara göre maddelerin faktör dağılımları incelendiğinde, maddelerin faktör yapıları bakımından mantıksal bir bütünlük içinde olduğu anlaşılmaktadır.

İMÖ'nin ayırt edicilik geçerliğini belirlemek üzere madde-toplam korelasyon testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen değerler ve anlamlılık düzeyleri Tablo 2.6'da sunulmuştur.

Tablo 2.6. İMÖ'nin Madde Toplam Korelasyon Analizi Sonuçları

Madde No	r	Madde No	r
1	,632*	8	,635*
2	,444*	9	,630*
3	,521*	10	,699*
4	,457*	11	,633*
5	,487*	12	,700*
6	,631*	13	,655*
7	,695*	14	,670*

*: $p < ,001$; N: 854

Tablo 2.6'da İMÖ'nin maddelerinin madde-toplam korelasyon katsayıları 0,444 ile 0,700 arasında değerler almıştır. Maddelerin, ölçeğin geneliyle ,001 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. İMÖ'ni oluşturan her bir maddenin ölçeğin genel amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği ifade edilebilir.

İMÖ üzerinde yapılan geçerlik analizleri sonucunda elde edilen değerler, ölçeğin özel ve kamu ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerini belirlemek için geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

2.9. İMÖ'nin Güvenirliğinin İncelenmesi

İMÖ'nin güvenilir ölçümler yapabilme özelliğine sahip olup olmadığı Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. İMÖ'ne iç tutarlılık katsayısına ilişkin bulgular Tablo 2.7'de verilmiştir.

Tablo 2.7. İMÖ'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Madde Sayıları	Cronbach Alpha
İMÖ	14	,903

Tablo 2.7 incelendiğinde İMÖ'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,903 değerini aldığı görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre İMÖ'nin yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle İMÖ'nin kamu ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerini belirlemek için güvenilir (tutarlı) ölçümler yaptığı söylenebilir.

2.10. ÖYÖ'nin Geçerliğinin İncelenmesi

Eryılmaz (2010), örgütsel yabancılaşma ölçeğini kamu ve özel liselerde geliştirmiştir. Bu çalışmada ise özel ve kamu ortaokullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri üzerinde uygulanmıştır. Öğretim kademesinin ve okulların bulunduğu illerdeki sosyo-ekonomik ve kültürel şartların değerlendirmeleri farklılaştırabileceği düşüncesinden hareketle, ölçekte toplanan veriler üzerinde geçerlik analizlerinin yinelenmesine karar verilmiştir.

ÖYÖ'nin geçerlik analizinde ilk olarak yapı geçerliğine sahip olup olmadığı incelenmiştir. Yapı geçerliği çalışmasında toplanan veriler üzerinde KMO ve Bartlett testi değerleri hesaplanarak faktör analizi yapabilme durumu ele alınmıştır. Elde edilen test sonuçlarına göre KMO değeri 0,927 ve Bartlett testi 9507,002 ve $p = ,000$ olarak hesaplanmıştır. KMO değeri, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapılabilmesi için yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemek için TBA tekniği kullanılmıştır. ÖYÖ'nin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle dik döndürme işleminde faktör sayısı beş olarak girilmiş ve dik döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. İlk işlem sonunda KMO değeri ,941, Bartlett testi değeri= 12860,638, Sd değeri= 703 ve $p = ,000$ bulunmuştur. Beş faktör ölçeğin toplam varyansının % 48,330'unu açıkladığı görülmüştür.

Elde edilen bu sonuçlara dayanarak ÖYÖ' ne faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Faktör analizi çerçevesinde TBA uygulanmış, Dik döndürme (Varimax) tekniği uygulanmıştır. sonunda ÖYÖ'nin maddelerinin faktör yüklerinde binişik veya faktör yükü ,30'un altında olan maddelerin olduğu gözlenmiştir. Faktör yükü 0,30'un altında olan maddeler ve faktör yüklerinde binişiklik olan maddeler birer birer ölçekten çıkarılarak dik döndürme işlemi 9 kez yinelenmiştir. Dik döndürme işleminde ölçekten sırasıyla 28. madde (faktör yükü 0,30' un altında), 14. madde (0,373-0,419), 36. madde

(0,342-0,411), 37. madde (0,465-0,534), 33. madde (0,348-0,409), 25. madde (0,380-0,397), 16. madde (0,352-0,365) ve 12. madde (0,255-0,346) ölçekten çıkartıldığında faktör yüklerinin 0,30'dan büyük olduğu ve faktör yüklerinde binişiklik olmadığı görülmüştür. Faktör analizi neticesinde ÖYÖ, 29 madde ve 5 alt boyuttan oluşmuştur. ÖYÖ'nin KMO değeri 0,927; Bartlett testi değeri 9507,002; Sd değeri 406 ve $p < ,000$ olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerliğini sınamak için yapılan faktör analizine göre ÖYÖ'nde çok önemli farklılaşmaların ortaya çıktığı söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin aslına bağlı kalmanın mümkün olmadığı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda yeni analiz sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutları yeniden oluşturulmuş, madde içeriklerine göre faktör adları verilmiştir.

ÖYÖ'nin I. faktörünü oluşturan 9 maddede ağırlıklı olarak öğretmenlerin yaptığı işi önemsiz ve anlamsız bulma düşüncesi yer aldığı için "Anlamsızlık" olarak isimlendirilmiştir. II. faktörü oluşturan 5 maddenin ise öğretmenlerin tükenme, bıkkınlık, çalışma isteği duymama, kendini zayıf, çaresiz hissetme düşüncesini yansıttığı için "Güçsüzlük" olarak adlandırılmıştır. III. faktörü oluşturan 6 maddenin ise öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla zorunlu olmadıkça bir arada olmak istememe, iş arkadaşlarını sıkıcı bulma, arkadaşlarından destek alamama düşüncesini dile getirdiği için "Yalıtılmışlık" olarak adlandırılmıştır. IV. faktörü oluşturan 5 maddenin ise okuldaki işleyle ilgili konularda öğretmenlerin, okuldaki kurallardan rahatsızlık duyma görüşünün ağırlıklı olarak yer almasından dolayı "Kuralsızlık" şeklinde ifade edilmiştir. V. faktörü oluşturan 4 madde ise öğretmenlerin kendini yeterli görmeme, kendini ortaya koyamama, iletişimde ve sınıf yönetiminde problem yaşadığını ifade ettiği için "Kendine Yabancılaşma" olarak adlandırılmıştır. ÖYÖ' de yer alan maddeler faktör sırasına göre yeniden numaralandırılmıştır.

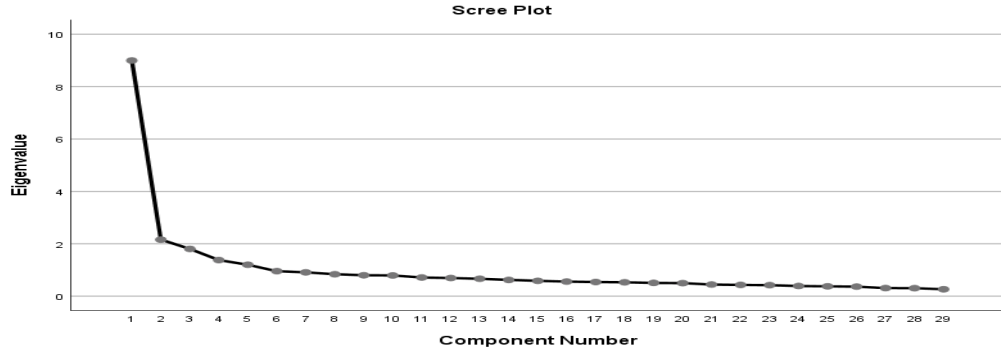
ÖYÖ'nin alt boyutları, alt boyutların hangi maddelerden oluştuğu ve faktör yükleri Tablo 2.8'de özetlenmiştir.

Tablo 2.8. ÖYÖ'nin Faktör Yükleri ve Faktör Analizi Sonuçları

	M. No	Ölçek Maddeleri	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5
Anlamsızlık	1	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	,538	,406	-,002	,285	,182
	2	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	,576	,257	-,012	,339	,232
	3	Öğretmenliği idealist bir şekilde yapan meslektaşlarımın çabalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum.	,630	,129	,098	,212	-,044
	4	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	,758	,140	,112	,052	,041
	5	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	,640	,380	,185	,027	,070
	6	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	,678	,107	,243	-,026	,081
	7	Kendimi derse girmek için programlanmış bir robot gibi hissediyorum.	,577	,375	,172	,148	,073
	8	Davranışlarımın yasa ve kurallara uygun olmasını umursamıyorum	,483	-,120	,232	,253	,261
	9	Kendimi topluma katkısı olmayan bir birey olarak görüyorum	,625	,015	,252	,115	,232
Açıklanan Varyans Miktarı: % 31,029			Öz Değeri: 8,99				
Güçsüzlük	10	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	,071	,754	,138	,089	,174
	11	Çalışma isteğimi ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	,237	,764	,145	,169	,139
	12	Ne kadar çalışırsam çalışayım, değişen bir şey olmayacağını düşünüyorum.	,249	,574	,133	,435	,083
	13	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	,334	,524	,144	,321	,156
	14	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	,382	,499	,065	,216	,144
Açıkladığı Varyans Miktarı: % 7,437			Öz Değeri: 2,157				
Yalıtılmışlık	15	Okulda gereksinim duyduğum arkadaş desteğini alamadığımı düşünüyorum.	,076	,295	,513	,144	,210
	16	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	,246	,011	,642	,287	,043
	17	Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.	,301	-,068	,560	,148	,141
	18	Okuldaki ilişkilerin içten olmadığını düşünüyorum.	,049	,179	,677	,370	-,055
	19	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum	,131	,142	,744	,129	-,010
	20	Okulda arkadaş çevremi sıkıcı buluyorum.	,188	,179	,782	,081	,035
Açıkladığı Varyans Miktarı: % 6,221			Öz Değeri: 1,804				
Kuralsızlık	21	Okulda fikirlerimin önemsenmediğini düşünüyorum.	,044	,085	,188	,656	,159
	22	İşimle ilgili kararlarda görüşlerimin dikkate alınmadığını düşünüyorum.	,079	,111	,138	,630	,026
	23	Okulda bürokratik işleyişin beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum.	,090	,321	,151	,610	,121

	24	Okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum.	,189	,121	,208	,674	-,034
	25	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	,256	,106	,184	,542	,103
Açıklanan Varyans Miktarı: % 4,750			Öz Değeri: 1,337				
Kendine Yabancılaşma	26	Öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum	,047	,129	,031	,156	,741
	27	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	,184	,324	,085	-,064	,624
	28	Okulda yönetsel işlere yönelik yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	,034	,363	,160	,119	,543
	29	Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum.	,165	-,013	-,007	,066	,587
Açıkladığı Varyans Miktarı: % 4,130			Öz Değeri: 1,198				
Genel	Açıklanan Varyans: % 53,568						

Tablo 2.8 incelendiğinde ÖYÖ'nin 5 faktör ve 29 maddeden meydana geldiği görülmektedir. ÖYÖ için uygulanan TBA sonucunda ÖYÖ' nin maddelerinin faktör yük değerlerinde binişiklik olmadığı ve faktör yük değerlerinin 0,30'un üzerinde olduğu görülmektedir. ÖYÖ genelinde maddelerin faktör yükleri 0,483 ile 0,782 arasında değerler almıştır. Anlamsızlık Alt Boyutunu oluşturan 9 maddenin analiz sonuçları incelendiğinde maddelerin öz değeri 8,999, açıkladığı varyans miktarı % 31,029 ve faktör yük değerleri 0,483 ile 0,758 arasında değişmektedir. Güçsüzlük Alt Boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutu oluşturan maddelerin öz değeri 2,157, açıkladığı varyans miktarı % 7,437 ve faktör yük değerleri 0,499 ile 0,764 arasında değişmektedir. Yalıtılmışlık Alt Boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin öz değeri 1,804, açıkladığı varyans miktarı % 6,221 ve faktör yük değerleri 0,513 ile 0,782 arasında değişmektedir. Kuralsızlık Alt Boyutu 5 maddeden oluşmakta, maddelerin öz değeri 1,337, açıkladığı varyans miktarı % 4,750 ve faktör yük değerleri 0,542 ile 0,674 arasında değişmektedir. Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu 4 maddeden oluşmakta, maddelerin öz değeri 1,198, açıkladığı varyans miktarı % 4,130 ve faktör yük değerleri 0,543 ile 0,741 arasında değişmektedir. ÖYÖ'nin maddelerin faktör yükleri incelendiğinde maddelerin ölçekle yeterince güçlü bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. ÖYÖ'nin genelinde ölçeğin toplam varyansın % 53,568'ni açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde açıklanan varyans miktarının % 40 ile % 60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir. Maddelerin faktör üzerindeki etkileri ve öz değerlerine göre oluşan yamaç-birikinti grafiği Şekil 2.6'da gösterilmiştir.



Şekil 2.6. ÖYÖ'ne Ait Yamaç-Birikinti Test Grafiği

Şekil 2.6'da verilen yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde eğim beşinci noktadan itibaren yatay seyir izlemektedir. Buradan hareketle, ÖYÖ'nin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak elde edilen sonuçlara göre maddelerin faktör dağılımları incelendiğinde, maddelerin faktör yapıları bakımından mantıksal bir bütünlük içinde olduğu görülmektedir..

ÖYÖ'nin ve alt boyutların ayırt edicilik geçerliğini belirlemek üzere madde-toplam korelasyon testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen değerler ve anlamlılık düzeyleri Tablo 2.9'da sunulmuştur.

Tablo 2.9. ÖYÖ'nin Alt Boyutlarının Madde Toplam Korelasyonu Analizi Test Sonuçları

Anlamsızlık		Güçsüzlük		Yalıtılmışlık		Kuralsızlık		Kendine Yaban.	
M.No	r	M. No	r	M. No	r	M.No	r	M.No	r
1	,609*	10	,494*	15	,485*	21	,461*	26	,346*
2	,596*	11	,620*	16	,512*	22	,418*	27	,396*
3	,473*	12	,646*	17	,437*	23	,547*	28	,430*
4	,496*	13	,636*	18	,524*	24	,511*	29	,243*
5	,577*	14	,555*	19	,474*	25	,507*		
6	,474*			20	,531*				
7	,594*								
8	,449*								
9	,513*								

*: p<,001; N: 854

Tablo 2.9'da ÖYÖ'nin maddelerinin madde-toplam korelasyon katsayıları Anlamsızlık Alt Boyutunda 0,449 ile 0,609; Güçsüzlük alt boyutunda 0,494 ile 0,646; Yalıtılmışlık Alt Boyutunda 0,474 ile 0,531; Kuralsızlık Alt Boyutunda 0,428 ile 0,547; Kendine Yabancılaşma Alt Boyutunda ise 0,243 ile 0,430 arasında değerler aldığı

görülmektedir. Faktörlerin geneli için madde toplam korelasyon katsayıları Anlamsızlık Alt Boyutunda 0,711; Güçsüzlük Alt Boyutunda 0,731; Yalıtılmışlık Alt Boyutunda 0,606; Kuralsızlık Alt Boyutunda 0,655 ve Kendine Yabancılaşma Alt Boyutunda 0,481 değerindedir. Maddelerin, ölçeğin geneliyle ,001 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki içersindedir. ÖYÖ'ni oluşturan her bir maddenin ölçeğin genel amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği ifade edilebilir.

ÖYÖ üzerinde yapılan geçerlik analizleri sonucunda elde edilen değerler ölçeğin, özel ve kamu ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemek için geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

2.11. ÖYÖ'nin Güvenirliğinin İncelenmesi

ÖYÖ'nin güvenilir ölçümler yapabilme özelliğine sahip olup olmadığı Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. ÖYÖ ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayısına ilişkin bulgular Tablo 2.10'da verilmiştir.

Tablo 2.10. ÖYÖ ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Madde Sayıları	Cronbach Alpha
Anlamsızlık	9	,857
Güçsüzlük	5	,821
Yalıtılmışlık	6	,811
Kuralsızlık	5	,740
Kendine Yaban.	4	,624
ÖYÖ_Genel	29	,912

Tablo 2.10 incelendiğinde ÖYÖ'nin genelinde Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,912 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ise 0,624 ile 0,857 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt Boyutlarının "Yüksek" düzeyde, Kendine Yabancılaşma Alt Boyutunun "Orta" düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle ÖYÖ'nin özel ve kamu ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemek için güvenilir (tutarlı) ölçümler yaptığı söylenebilir.

2.12. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama araçlarının uygulama izni için 18.01.2018 tarihinde KTMÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'na başvuru yapıldı. Rektörlük onayından sonra izin başvurusu Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim

Teknolojileri Genel Müdürlüğü' ne gönderildi. 09.02.2018 tarihinde izin onayı yazısı (Ek-12) ve onaylı anket örnekleri e-posta yoluyla araştırmacıya gönderildi. Bakanlık onayından sonra 12.02.2018 tarihinde Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne veri toplama araçlarının uygulanması için bilgi verme amaçlı başvuru yapıldı. 12.02.2018 tarihinde anket formlarını çoğaltma işlemine başlandı. 16.02.2018 tarihinde Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünün uygulama izin onayı (Ek-13) araştırmacıya e-posta yoluyla bildirildi.

Veri toplama araçlarının uygulanmasına 19.02.2018 tarihinde başlandı. Veri toplama işlemi klasik yöntemle gerçekleştirildi. Anketler araştırmacı tarafından önce okullara dağıtıldı. Okul müdürleriyle veya müdür yardımcılarıyla birebir görüşüldü. Anketlerin doldurulması ile ilgili açıklama yapıldı. Müdür yardımcılarında, EYYÖ'ne okul müdürlerinin yönetim anlayışını değerlendirmeleri; İMÖ ve ÖYÖ'ne öğretmen bakış açısıyla sorulara cevap vermeleri istendi. Okul müdürlerinin asıl unvanı öğretmen olması nedeniyle EYYÖ'ne öğretmen bakış açısıyla kendi yönetim anlayışlarını değerlendirmeleri; İMÖ ve ÖYÖ'ne ise öğretmen bakış açısıyla cevap vermeleri gerektiği belirtildi. Ayrıca okullara anket formları dağıtılırken çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı, katkı sağlayacağı düşünülen öğretmen arkadaşlara anket formlarının verilmesi gerektiği, araştırmada nicelikten çok niteliğin önemli olduğu özellikle vurgulandı. Bu nedenle ilk olarak okul yöneticilerine kaç öğretmenin olduğu soruldu. Öğretmen sayısının yaklaşık % 50 ila 60' ı kadar anket formu bırakıldı. Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan görüşme formu okulların personel sayısına bağlı olarak 2 ila 5 arasında bırakıldı. Uygulama sırasında araştırmanın nitel boyutuna ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler yapıldı. Anketlerin doldurulması için en az bir hafta süre verildi. Daha sonra okul idarecileriyle görüşülerek doldurma işlemi tamamlandıysa anket formları geri alındı veya ek süre verildi. Araştırmanın amacına uygun gerçekleşebilmesi için özel ortaokul yöneticilerine çalışmaya katkı sağlamaları hususunda Merkezefendi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticilerinden yardım talep edilmiştir. İlçe yöneticilerinin samimi ricaları sayesinde veri toplama aşaması daha kolay gerçekleşmiştir.

Anketlerin dağıtımı ve geri toplama işlemi 21.03.2018 tarihinde sona ermiştir. Veri toplama araçlarının uygulanmasına ilişkin sayısal veriler Tablo 2.11'de sunulmuştur.

Tablo 2.11. Veri Toplama Araçlarının Uygulanmasına İlişkin Sayısal Veriler

Okul Türü	Öğretmen ve Yönetici sayısı	Dağıtılan Anket Sayısı	%	Geri Dönen Anket Sayısı	%	Geçersiz Anket Sayısı	%	Geçerli Anket Sayısı	%
Özel Ort.	378	255	67,5	193	76	23	12	170	88
Kamu Ort.	4243	1175	30	820	70	136	21	684	79
Toplam	4621	1430	31	1013	71	159	16	854	84

Tablo 2.11 incelendiğinde kamu ortaokullara 1175, özel ortaokullara 255 anket formu dağıtılmıştır. Bu anketlerin 820' si (% 70) kamu ortaokullardan, 193' ü (% 76) özel ortaokullardan dönmüştür. Kamu ortaokullardan dönen anket formlarının 136 tanesi (% 21), özel ortaokullardan 23 tanesi (% 12) bütün sorulara aynı cevapların verilmesi, eksik doldurulmuş olması, kişisel bilgi formunda yer alan eksik bilgi gibi nedenlerle geçersiz sayılmıştır. Dağıtılan anket formlarından özel ortaokullardan 62 tanesi, kamu ortaokullardan 219 tanesi geri dönmemiştir. Sonuç olarak geçerli kabul edilen anket sayısı kamu ortaokullarda 684 (% 79), özel ortaokullarda 170 (% 88) olmak üzere toplam 854 olarak gerçekleşmiştir.

2.13. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel ve nitel olmak üzere iki boyuttan oluşması nedeniyle verilerin analizinde de nicel ve nitel analiz yöntem ve teknikleri birlikte kullanılmıştır. Aşağıda, her iki boyutta kullanılan analizler hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

2.13.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri EYYÖ, İMÖ ve ÖYÖ olmak üzere üç farklı ölçek maddelerine verdiği cevaplar ile araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan kişisel bilgileri öncelikle SPSS 25.00 (Statistical Packet For the Social Science) programına aktarılmış ve araştırmaların alt problemlerine cevap oluşturacak şekilde analizler yapılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerini oluşturan anketler toplandıktan sonra tasnif edilerek numaralandırılmıştır. Numaralandırma işlemi sırasında kayıp verilerin olup olmadığı incelenmiştir. büyük çoğunluğunun bütün soruları cevaplandığı görülmüştür. Dağıtılan toplam anket miktarının yaklaşık % 10'unda veri toplama araçlarının sadece

bir bölümünü cevapladığı, diğer bölümlerine cevap vermediği veya anket maddelerinin tamamına aynı cevabı verdiği için anketler geçersiz sayılmıştır. Eleme işlemi sonunda 854 anket geçerli kabul edilmiştir.

Geçerli kabul edilen anket formlarındaki veriler SPSS programına aktarılmıştır. Daha sonra veriler, analiz için hazırlanmıştır. Düzenli olarak doldurulmamış formlardaki verilerin analiz dışı bırakılması, toplanan verilerin amaçlara uygun şekilde analiz edilmesini kolaylaştırmak ve geçerlik ve güvenirliğini artırmak için önemlidir. Çokluk ve diğerlerine göre (2014: 9) verilerden geçerli sonuçların elde edilebilmesi için öncelikle verilerin nitelikli olması gerekmektedir.

Bu çerçevede katılımcılardan bir kısmının bazı ifadeleri yanıtlamadığı, yanıtlanmayan ifadelerin farklı maddeler olduğu için dikkatsizlikten dolayı tesadüfen boş bırakıldığı gözlenmiştir. Örneklem büyüklüğü göz önüne alındığında yaklaşık 60 katılımcının 70 maddeden iki veya üç ifadeye cevap vermediği gözlenmiştir. Veriler programa aktarılırken cevaplanmayan maddeler boş bırakılmıştır. Veri girişi tamamlandıktan sonra kayıp değerlerin giderilmesi yoluna gidilmiştir. Kayıp değerlerin ele alınmasında alternatif yollardan biri olan "ortalama değer atama" yöntemi kullanılmıştır. Ortalama değer atama yöntemi, elde edilen verilerden yararlanarak ortalama hesaplamak ve kayıp değer içeren değişkenlere bu ortalamaları atamaktadır (Çokluk vd., 2014: 11).

Daha sonra verilerde uç değer olup olmadığı incelenmiştir. Nedeni ise; uç değerler istatistiksel testlerin sonuçlarını bozabilmektedir. Pek çok istatistiksel işlem ortalamadan olan sapmaların karesine dayalıdır. Eğer bir gözlem dağılımının geri kalanından çok uzakta ise sapma değerleri büyüyecektir; bu değerlerin karesinin alınması farkın daha da büyümesine neden olacaktır. Bundan dolayı istatistiksel testler uç değerlere karşı duyarlı oldukları dile getirilmektedir (Çokluk vd., 2014: 12). Araştırmanın verileri incelendiğinde araştırmacının veri girişi sırasında yaptığı hatalardan dolayı uç değerlerin olduğu görülmüştür. Uç değerler verilerin frekans dağılımları incelenerek tespit edilmiştir. Sehven girilen veriler düzeltilmiştir. Örneğin; "5" rakamı girilmesi gerekirken "55" sayısının girildiği tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler analiz için hazır hale getirildikten sonra parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılması gerektiği değerlendirilmiştir. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılıma sahip olması ve verilerin homojen olması varsayımını karşılaması gerekmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2006: 79) göre; değişkenlerin normalliğe sahip olması her zaman aranan bir özellik olmasa da, tüm değişkenler normal dağılıma sahip değilse çözüm zayıflamaktadır.

Tek değişkenli verilerin normal dağılım gösterip göstermediği iki yöntemle değerlendirilmektedir. Bu yöntemlerden biri araştırmanın örneklem büyüklüğü 30'dan büyük ise Kolmogorov-Smirnov; örneklem büyüklüğü 30'un altında ise Shapiro-Wilk hipotez testleriyle değerlendirilmektedir. Test sonucunun ,05 düzeyinde manidar çıkması, dağılımın normal dağılımdan manidar şekilde farklı olduğu anlamına gelmektedir (Çokluk vd., 2014: 16). Yani; $p < ,05$ ise veriler normal dağılım göstermediği anlamına gelmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek için kullanılan bir diğer yöntem ise basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayılarının incelenmesidir. Standart normal dağılımda basıklık ve çarpıklık katsayıları sıfırdır. Bu değerlerin $\pm 1,96$ arasında kalması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtıdır (Aslantaş, 2016: 144).

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde ÖYÖ genel ile ÖYÖ'nün Anlamsızlık ve Yalıtılmışlık alt boyutlarında basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 3 aralığında olduğu ve normalden aşırı sapma gösterdiği gözlenmiştir. Eğer dağılım normalden uzaklaşıyorsa araştırmacılar dağılımları normale daha yakın hale getirmek için veri dönüştürme işlemini yapmayı düşünmelidir. Veriler dönüştürüldüğünde diğer tüm sayıtların karşılandığı görülebilir ve istatistiksel analiz sonuçları daha doğru hale gelir. Araştırmacılar veri dönüştürmenin etik olmayan bir işlem olduğu gibi yanlış bir düşüncelere kapılmamalıdır. Veri dönüştürme işlemleri verileri farklı birimlerle yeniden ifade etmekten başka bir şey değildir (Çokluk vd, 2014: 16). Bu nedenle İMÖ ve ÖYÖ genel ile ÖYÖ'nün Anlamsızlık ve Yalıtılmışlık alt boyutları normalden aşırı sapma gösterdiği için veriler dönüştürülerek normal dağılıma yakın hale getirilmiştir.

Araştırmanın verilerinin normal dağılımına ve homojen olduğuna ilişkin bilgiler Tablo 2.12'de sunulmuştur.

Tablo 2.12. Ölçekler ve Alt Boyutlarının Basıklık Çarpıklık Katsayıları ve Homojenlik Testi Sonuçları

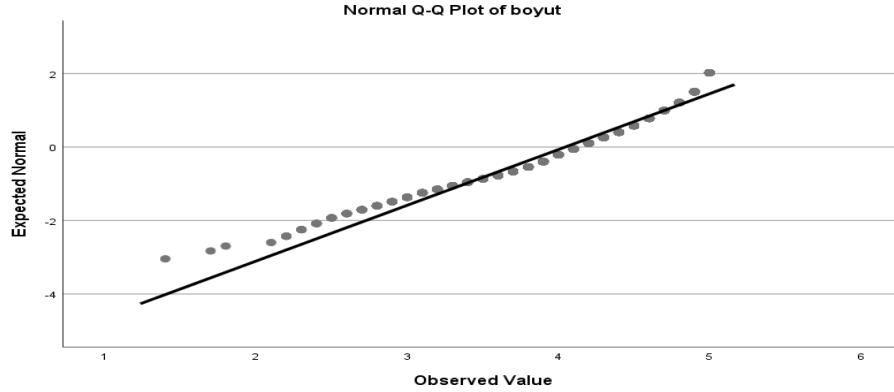
Ölçekler ve Alt Boyutları	Basıklık	Çarpıklık	Homojenlik Testi p
Hedefler ve Yeteneklerin Geliştirilmesi	,807	-,892	,499
Performans Değer. ve Yetenek. Tutulması	,303	-,790	,654
Eğitimde Yetenek Yönetimi Genel	,377	-,835	,971
İş Motivasyonu	-,285	-,453	,474
Anlamsızlık	,994	1,137	,083
Güçsüzlük	-,358	,651	,096
Yalıtılmışlık	,221	,980	,167
Kuralsızlık	-,476	,683	,832
Kendine Yabancılaşma	-,527	,460	,997
Örgütsel Yabancılaşma Genel	,160	,772	,095

p >,05

Tablo 2.12'de EYYÖ geneli ve alt boyutları, İMÖ ve ÖYÖ geneli ve alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık katsayıları $\pm 1,96$ aralığında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Can'a (2014) göre çarpıklık katsayısını ve basıklık katsayısını sırasıyla çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına bölündüğünde çıkan değerler $\pm 1,96$ aralığında ise dağılım normal kabul edilmektedir (Aslantaş, 2016: 144).

Yine tablo incelendiğinde normal dağılımın bir diğer varsayımı verilerin homojen olmasıdır. Araştırmada kullanılan üç farklı ölçek ve alt boyutlarının homojen olup olmadığını test etmek için uygulanan tek yönlü ANOVA testinde yer alan homojenlik testi sonucuna göre p değeri ,05 anlamlılık düzeyinden büyüktür. Homojenlik testinde $p >,05$ ise verilerin homojen olduğu ve parametrik testlere elverişli olduğu anlaşılmaktadır (Çokluk vd., 2014: 16).

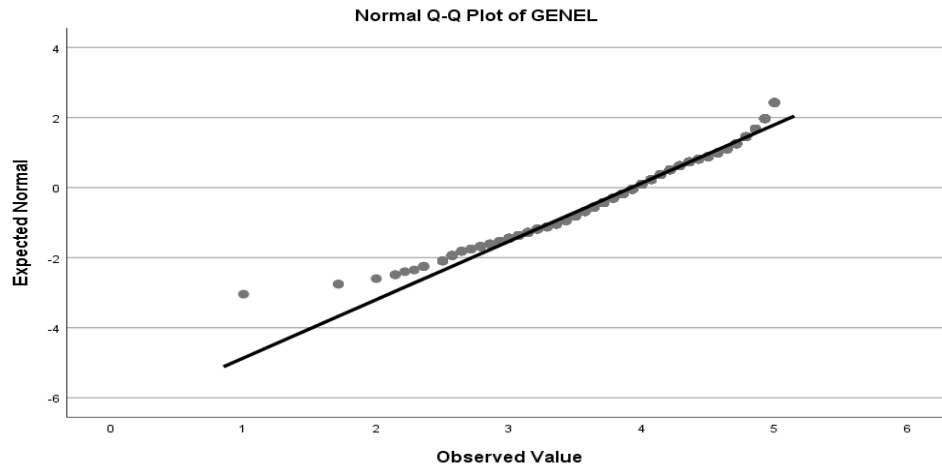
Araştırmanın verilerinin normal dağılıp dağılmadığı incelendiğinde EYYÖ ve alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık katsayılarının $\pm 1,96$ aralığında olduğu görülmektedir. EYYÖ' nin normal dağılım grafiği Q-Q plot Şekil 2.7'de gösterilmiştir.



Şekil 2.7. EYYÖ'ne İlişkin Q-Q Plot Normal Dağılım Grafiği

Şekil 2.7'de EYYÖ'nin normal dağılım grafiği verilmiştir. Grafiğe göre verilerin normalden aşırı sapma göstermediği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara dayanarak EYYÖ'nin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 2.12'de verilen İMÖ'nin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde $\pm 1,96$ aralığında olduğu; ayrıca homojenlik testi sonuçları incelendiğinde homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. İMÖ' ne ilişkin normal dağılım Q-Q plot grafiği Şekil 2.8'de verilmiştir.

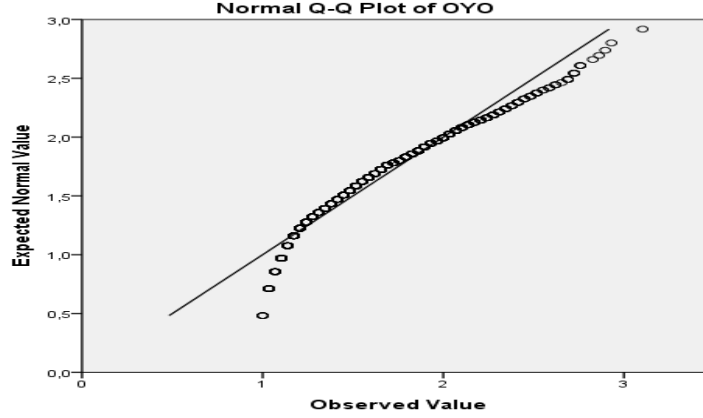


Şekil 2.8.İMÖ'ne İlişkin Q-Q Normal Dağılım Grafiği

Şekil 2.8'de İMÖ'nin normal dağılım grafiği verilmiştir. Grafiğe göre verilerin normalden aşırı sapma göstermediği anlaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle İMÖ'nin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 2.12'de verilen basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde Anlamsızlık alt boyutunun çarpıklık katsayısının ± 1 'den kısmen yüksek olduğu, ÖYÖ genelinin ve

diğer alt boyutların basıklık ve çarpıklık katsayısının $\pm 1,96$ aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca ÖYÖ ve alt boyutlarına uygulanan homojenlik testi sonuçlarına göre ($p > ,05$) ÖYÖ'nün ve alt boyutlarının homojen dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır. ÖYÖ'ne ilişkin Şekil 2.9'da verilen Q-Q normal dağılım grafiği test sonuçlarını destekler niteliktedir.



Şekil 2.9. ÖYÖ'ne İlişkin Q-Q Normal Dağılım Grafiği

Şekil 2.9'da ÖYÖ'nin normal dağılım grafiği verilmiştir. Grafiğe göre verilerin normalden aşırı sapma göstermediği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle ÖYÖ'nin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Verilerin normal dağılım göstermesi ve homojen olması nedeniyle parametrik testler uygulanmıştır.

ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin görüşleri ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapma (S) değerleri hesaplanarak değerlendirilmiştir. Ölçekler 5 seçenekli olduğu için aritmetik ortalama aralıkları;

Seçenek Sayısı -1/Aralık Sayısı = Seçenek Aralığı formülü kullanılmıştır. Ölçeklerde yer alan seçeneklere karşılıklı gelen puan aralıkları Tablo 2.13'te sunulmuştur.

Tablo 2.13. Ölçek Maddelerinin Seçenekleri ve Puan Aralıkları

EYYÖ	İMÖ	ÖYÖ	Puan Aralıkları	
Hiçbir Zaman	Çok Memnunum	Hiçbir Zaman	1,00 - 1,80	$\left[(5-1=4/5= 0,80) \right]$
Nadiren	Memnunum	Nadiren	1,81 - 2,60	
Bazen	Kararsızım	Bazen	2,61 - 3,40	
Sıklıkla	Memnun Değilim	Çoğu Zaman	3,41 - 4,20	
Her Zaman	Hiç Memnun Değilim	Her Zaman	4,21 - 5,00	

Ölçeklerden elde edilen puanlar "Çok düşük" ile "Çok iyi" düzeyleri arasında değerlendirilmiştir. Ölçeklerin seçenekleri ve değerlendirme düzeyleri Tablo 2.14'te sunulmuştur.

Tablo 2.14. Ölçeklerin Seçeneklerine Karşılık Gelen Değerlendirme Düzeyleri

EYYÖ Seçenekleri	İMÖ Seçenekleri	ÖYÖ Seçenekleri	Arit. Ort.(X) Puan Aralığı	Değerlendirme Düzeyi
Hiçbir zaman	Hiç Memnun Değilim	Hiçbir Zaman	1,00-1,80	Çok Düşük
Nadiren	Memnun Değilim	Nadiren	1,81-2,60	Düşük
Bazen	Kararsızım	Bazen	2,61-3,40	Orta
Sıklıkla	Memnunum	Çoğu Zaman	3,41-4,20	İyi
Her Zaman	Çok Memnunum	Her Zaman	4,21-5,00	Çok İyi

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde katılımcılara ait bağımsız değişkenler (okul türü, cinsiyet, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş, okuldaki çalışma süresi) ile gruplar arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı parametrik testlerin yardımıyla ortaya konulmuştur. Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi, iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyet ve okul türü değişkenleri için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi, iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile görev unvanı, yaş, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yaptığı okuldaki çalışma süresi bağımsız değişkenleri için tek yönlü ANOVA testi ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunda farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlmelerdeki anlamlılık düzeyi $p<,05$ olarak kabul edilmiştir.

Diğer taraftan ortaokul müdürlerinin yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını

belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi uygulanmıştır. Korelasyon; iki değişken arasındaki doğrusal ilişkilerin büyüklüğü ve yönünü ölçmek için kullanılan bir testtir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 57). Özetle korelasyon testleri, iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif veya negatif yönlü olup olmadığını ve ilişkinin şiddetini gösterir. İki değişken arasındaki ilişkinin şiddetini değerlendirmek için belirlenen katsayı aralıkları Tablo 2.15'te sunulmuştur (Çokluk, 2014: 52).

Tablo 2.15. Korelasyon Testi İlişki Düzeylerini Değerlendirme Aralıkları

Katsayı Aralıkları	İlişki Düzeyi
$r = ,000$	İlişki Yok
$\pm,01 \leq r < \pm,30$	Düşük
$\pm,30 \leq r < \pm,70$	Orta
$\pm,70 \leq r < \pm,99$	Yüksek
$r = \pm 1,00$	Mükemmel

Değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon; aralarında ilişki olan iki veya daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi matematiksel bir eşitlik yardımıyla açıklamayı amaçlayan güçlü bir istatistiktir (Çokluk vd., 2014: 54). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri örgütsel yabancılaşma düzeylerini etkileyip etkilemediğinin belirlemek için Linear Regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

2.13.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlemesinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi her türlü sözel ve yazılı verinin araştırma problemini aydınlatacak şekilde sınıflandırılması, özetlenmesi, veriler içerisindeki belirli değişkenlerin veya kavramların ölçülerek anlamlandırılması amacıyla kategorilere ayrılmasıdır (Demirci ve Köseli 2014: 344). İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını doğrudan olmayan yollarla belirleme ve üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri 2015: 246). Bu çalışmada içerik analizinin uygulanma aşamaları şunlardır:

1. *Araştırma sorularının hazırlanması:* Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin alt problemlerine bağlı olarak alan yazında (Yerlikaya 2017; Aytaç 2014; Tabancalı, Şimşek ve Korumaz 2015) yer alan çalışmalar incelenmiş, Yerlikaya'nın (2017) "Eğitimde Yetenek Yönetimi" ölçeğinin alt boyutları temelinde yetenek yönetiminin alt bileşenleri olarak ifade edilen: Hedefler ve Yeteneğin Geliştirilmesi, Performans Değerlendirme ve Yeteneğin Tutulması temaları çerçevesinde okul yöneticilerinin yetenek yönetimi uygulamalarının görüşleri ve iyileştirme önerilerini tespit etmek amacıyla araştırma soruları hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iş motivasyonlarına ve örgütsel yabancılaşma düzeylerine etki eden faktörlerin neler olduğu; iş motivasyonlarını ve örgütsel bağlılıklarını artırmak, örgütsel yabancılaşmalarını azaltmak için görüşlerini ve iyileştirme önerilerini tespit etmek amacıyla alan yazından faydalanılarak sorular hazırlanmıştır.

2. *Kodlama:* Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler çözümlenmiş ve kavramlar kodlanmıştır. Kodlama süreci elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir (Yıldırım ve Şimşek 2013:259). Yetenek yönetiminin alt boyutlarının uygulanma durumuna ilişkin öne sürülen olumlu ve olumsuz görüşler ile yetenek yönetimi uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik öneriler bölümlere ayrılmıştır. Daha sonra ifade edilen görüş ve öneriler kavramlarla ifade edilmiştir. Toplanan veriler tümevarım yoluyla analiz edilerek belirlenen kavramlar araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

3. *Kategorilere Ayırma:* Elde edilen kavramların birbirleriyle belirli bir tema altında sınıflandırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek 2013: 260). Alt boyutlarda ifade edilen görüş ve öneriler belli kavramlarla ifade edildikten sonra birbiriyle ilişkili kavramlar belirli temalar altında toplanmıştır. Sonuç olarak; H_YG boyutunda 4'er, PD boyutunda 5 ve YT temasında 4 tema ortaya çıkmıştır. Temalara ilişkin frekanslar hesaplanmıştır. her bir temaya ilişkin görüşlerinden örnekler verilmiştir. ifade ettiği görüşler aynen veya cümlelerin anlam bütünlüğü bozulmadan cümle hatalarını düzeltmek amacıyla kısmi değişiklikler yapılarak aktarılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılardan, müdür için "M", müdür yardımcısı için "MY" şeklinde kodlanarak numaralar verilmiştir.

Örneğin "32M" kodu katılımcının 32. kişi olduğunu, görev unvanının müdür olduğunu ifade etmektedir.

4. Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması: Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analizinde ve sonuçlarının değerlendirilmesinde en önemli ölçüt araştırmanın geçerlik ve güvenirlik değerine bağlıdır (Büyüköztürk vd. 2015). Nitel araştırmalarda verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2013; 291). Bu çalışmada; yarı yapılandırılmış görüşme formunun nasıl hazırlandığı, veri toplama işleminin nasıl gerçekleştiği, verilerin analizinin nasıl yapıldığı, yetenek yönetimi uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerin nasıl kodlandığı ve kategorilerin nasıl oluşturulduğu ayrıntılı olarak araştırmacılar tarafından anlatılmıştır. 48 katılımcının 4 araştırma sorusuna verdiği cevapların analizinden elde edilen 17 temayı en iyi şekilde açıklayan görüş ve önerilere bulgular kısmında yer verilmiştir.

İlk olarak kodlama sonucu oluşan hedefler alt boyutunda 48, yeteneğin geliştirilmesi alt boyutunda 47, performans değerlendirme alt boyutunda 50, yeteneğin tutulması alt boyutunda 42 ifade içerdikleri anlamlara göre hedefler alt boyutunda 3, yeteneğin geliştirilmesi alt boyutunda 4, performans değerlendirme alt boyutunda 4 ve yeteneğin tutulması alt boyutunda 4 temaya dağıtılmıştır. Oluşturulan temalar PAÜ ve KTMÜ eğitim bilimleri bölümünde görev yapan iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanları hedefler alt boyutunda yer alan ve hedeflerin belirlenmesi teması içinde yer alan iki ifadenin hedeflerin niteliği şeklinde ayrı bir tema olması gerektiğini, yeteneğin geliştirilmesi alt boyutunun doğru temalandırıldığını, performans değerlendirme alt boyutunda ise yine 2 görüşün uygulama önerisi şeklinde ayrı bir tema olması gerektiğini, yeteneğin tutulması alt boyutunun uygun olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda temalar yeniden düzenlenerek son şekli verilmiştir.

İçerik analizinin yapıldığı nitel araştırmalarda güvenirliğin sağlanması önemlidir. Milles ve Huberman (1994: 64), içerik analizinin kullanıldığı araştırmalarda farklı araştırmacılarla kodlanıp kodlamalar arasındaki uyum güvenirliliğine bakılması

ve bu yüzdenin %70 ve üzerinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle uzmanların ifade ve tema eşleştirmeleri ile araştırmacı tarafından yapılan eşleştirmeler karşılaştırılarak güvenilirliğin sağlanıp sağlanmadığını ortaya koymak için uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Milles ve Huberman'ın uyuşum yüzdesini hesaplama formülü şu şekildedir: $\text{Güvenirlik} = \text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre uyuşum yüzdesi; $15 / (15+2) \times 100 = \% 88$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre araştırmadan elde edilen verilerin güvenilir olduğu ifade edilebilir.



BÖLÜM III

BULGULAR

Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini; iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile bunlar arasındaki ilişkileri ve etki düzeylerini belirlemek üzere tasarlanmış olan bu araştırmanın bulguları tablolastırılarak ve açıklamalarda bulunularak aşağıda sunulmuştur.

3.1. Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

EYYÖ'nin alt boyutlarına ilişkin yaptığı değerlendirmeler aşağıda sunulmuştur.

3.1.1. Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin H_YG Alt Boyutunun Uygulanma Düzeyini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

EYYÖ'nin H_YG Alt Boyutuna ilişkin yaptığı değerlendirmeler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. H_YG Alt Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri

S. N	Maddeler	N	X			S
			Md.	MY	Öğr.	
1	Okulumuzdaki hedefler net ve anlaşılır düzeydedir.	854	4,53	4,42	4,31	,72
2	Okul içi planlamalarda görüşlerimiz dikkate alınır.	854	4,50	4,44	4,13	,84
3	Önemli görevler okulumuzun hedeflerine uygundur.	854	4,51	4,32	4,27	,75
4	Yetenekli bireylere hızlı ulaşılır.	854	4,10	4,16	4,00	,81
5	Yetenekli personeli bulma araştırmasında okul içinden faydalanılır.	854	4,35	4,16	4,02	,85
6	Yetenekli personeli bulma araştırmasında okul içine daha fazla önem verilir.	854	4,41	4,25	4,07	,83
7	Yetenekli personel yönetim tarafından yetenekleri doğrultusunda görevlendirilir.	854	4,57	4,47	4,20	,82
8	Okulumuz yönetimi yetenekleri iyi yönetir.	854	4,55	4,30	4,16	,81
	Hedefler ve Yeteneklerin Geliştirilmesi	854	4,41	4,31	4,14	,62

Tablo 3.1'de EYYÖ'nin H_YG Alt boyutunun ortaokullarda uygulanma düzeyini okul müdürleri ($\bar{x} = 4,41$) ve müdür yardımcıları ($\bar{x} = 4,31$) "Çok iyi"; öğretmenler ise ($\bar{x} = 4,14$) "İyi" düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Okul müdürleri ve öğretmenler "Yetenekli bireylere hızlı ulaşılır." önermesini en düşük düzeyde; "Okul yönetimi yetenekleri iyi yönetir." önermesini en yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. Okul müdürleri, okulda istenilen niteliklere sahip yetenekli personele ulaşmanın kolay

olmadığını ortaya koyarken; okulda bulunan yetenekli öğretmenleri iyi yönettiklerine belirtmişlerdir.

Müdür yardımcıları ise "Yetenekli bireylere hızlı ulaşılır ve yetenekli personeli bulma araştırmasında okul içinden faydalanılır." önermelerini en düşük düzeyde değer; "Yetenekli personel yönetim tarafından yetenekleri doğrultusunda görevlendirilir." önermesini en yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. Müdür yardımcıları da okul müdürleri gibi yetenekli personele hızlı bir şekilde ulaşamadığını; yetenekli personeli bulma araştırmasında okul içinden faydalanmanın istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca yönetici olmaları sebebiyle personele yetenekleri doğrultusunda görev verme uygulamasının çok iyi uygulandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise okul müdürlerinden farklı olarak "Okulumuzdaki hedefler net ve anlaşılır düzeydedir." önermesini çok iyi uygulandığını vurgulamışlardır.

3.1.2. Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin PD_YT Alt Boyutunun Uygulanma Düzeyini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

PD_YT Alt Boyutuna ilişkin değerlendirmeleri Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. PD_YT Alt Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri

S.N	Maddeler	N	X			S
			Md.	MY	Ö	
9	Okulumuzda yetenekli personele karar alma konusunda fırsat verilir.	854	4,57	4,40	4,11	,83
10	Performans değerlendirmeleri personelin motivasyonunu etkiler.	854	4,39	4,30	4,19	,89
11	Performans değerlendirmede personele geri bildirim yapılır.	854	4,25	4,10	3,97	,93
12	Yetenekli personelin performansı yönetimce takdir edilir.	854	4,53	4,27	4,05	,95
13	Performans değerlendirmede okulun paydaşlarından (veli, okul aile birliği, öğrenci vb.) faydalanılır.	854	4,14	3,96	3,88	,99
14	Performansı etkileyen engeller okul yönetimi tarafından ortadan kaldırılmaya çalışılır.	854	4,42	4,42	4,09	,83
15	Yetenekli personele çalışmalarını planlaması konusunda yönetim tarafından esneklik gösterilir.	854	4,28	4,25	4,03	,86
16	Okul içinde kendini geliştirmeye yönelik her türlü destek, performansa göre verilir.	854	4,28	4,20	3,96	,91
17	Yönetimin yetenekli personeli bünyesine katma çabası vardır.	854	4,37	4,38	4,10	,90
18	Yönetimin yetenekli personeli kaybetme endişesi vardır.	854	3,94	3,83	3,67	1,09
	Performans Değerlendirme ve Yeteneklerin Tutulması	854	4,31	4,21	4,00	,62

Tablo 3.2'de EYYÖ'nin PD_YT Alt boyutunun ortaokullarda uygulanma düzeyini okul müdürleri ($\bar{x} = 4,31$) ve müdür yardımcıları ($\bar{x} = 4,21$) "Çok iyi"; öğretmenler ise ($\bar{x} = 4,00$) "İyi" düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.

Okul müdürleri PD_YT alt boyutunda "Yönetimin yetenekli personeli kaybetme endişesi vardır." önermesini en düşük düzeyde; "Okulumuzda yetenekli personele karar alma konusunda fırsat verilir." önermesini en yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir.

Müdür yardımcıları ise "Yönetimin yetenekli personeli kaybetme endişesi vardır." önermesinde okul müdürleri gibi düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Uygulanma düzeyini okul müdürlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun yanında "Performansı etkileyen engeller okul yönetimi tarafından ortadan kaldırılmaya çalışılır." önermesini en yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir.

Öğretmenler ise tıpkı okul yöneticileri gibi "Yönetimin yetenekli personeli kaybetme endişesi vardır." en düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Diğer yandan "Performans değerlendirmeleri personelin motivasyonunu etkiler." önermesini en yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir.

Özetle, PD_YT alt boyutunda öğretmenler, yönetimin yetenekli personeli kaybetme konusunda yeterince endişe duymadıklarını ortaya koymuşlardır. , okul müdürlerinin yetenek yönetimini uygulama düzeylerine ilişkin alt boyutlara göre değerlendirmeleri Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. EYYÖ'nin Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Değerlendirmelerinin Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	S
Hedefler ve Yeteneklerin Geliştirilmesi	854	4,18	,62
Performans Değerlendirme ve Yeteneklerin Tutulması	854	4.04	,65

Tablo 3'de katılımcılar, yetenek yönetimi uygulamalarıyla ilgili olarak H_YG Alt Boyutundaki uygulamaları ($\bar{x} = 4,18$) PD_YT Alt Boyutundaki uygulamalara ($\bar{x} = 4,04$) göre daha başarılı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin yetenek yönetimi çerçevesinde, H_YG Alt boyutunda yaptığı çalışmaların PD_YT Alt Boyutundakilere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

3.2. Katılımcılara Ait Değişkenlere Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

cinsiyet, yaş, branş, görev unvanı, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, öğrenim durumu ve okul türü değişkenlerine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Cinsiyete Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

cinsiyetine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koyan t-testi sonuçları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Cinsiyet Değişkenine Göre EYYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin t-Testi

EYYÖ Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Levene Testi				
					F	p	t	Sd	p
Hedefler ve Yeteneklerin Geliştirilmesi	Kadın	475	4,12	,60	,323	,570	3,244	852	,001
	Erkek	379	4,25	,63					
Performans Değer. ve Yeteneklerin Tutulması	Kadın	475	3,98	,65	,129	,720	2,798	852	,005
	Erkek	379	4,11	,65					
Eğitimde Yetenek Yönetimi Genel	Kadın	475	4,04	,60	,002	,961	3,165	852	,002
	Erkek	379	4,17	,60					

Tablo 3.4'e göre, cinsiyet değişkenine göre ortaokullarda yetenek yönetimin uygulanma düzeyine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Alt faktörler ve ölçeğin geneli açısından erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre yetenek yönetiminin daha iyi uygulandığını ifade etmişlerdir. Erkek öğretmenler H_YG Alt Boyutunda yetenek yönetiminin "Çok iyi" ($\bar{X} = 4,25$) düzeyde değerlendirirken, PD_YT Alt boyutunda ($\bar{X} = 4,11$) ve EYYÖ genelinde ($\bar{X} = 4,17$) "İyi" düzeyinde değerlendirmişlerdir. Kadın öğretmenler ise EYYÖ genelinde ($\bar{X} = 4,04$) ve alt boyutlarında ($\bar{X} = 4,12$ ve $\bar{X} = 3,98$) yetenek yönetiminin "İyi" düzeyinde uygulandığını belirtmişlerdir. Başka bir deyişle, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre yetenek yönetiminin daha iyi uygulandığını ortaya koydukları söylenebilir.

3.2.2. Yaş Göre Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

yaş değişkenine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerine farklılaşma durumunu ortaya koyan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Yaş Değişkenine Göre EYYÖ Genel ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi

	Yaş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Hedefler ve Yeteneğin Geliş.	20-29	176	4,11	,60						
	30-39	474	4,21	,58	Gruplar Arası	1,224	4	,408	1.057	,366
	40-49	163	4,16	,70	Grup İçi	328,053	849	,386		
	50-60	41	4,18	,64	Toplam	329,277	853			
	Toplam	854	4,18	,62						
Performans Değer. ve Yeteneğin Tutulması	20-29	176	3,94	,67						
	30-39	474	4,07	,63	Gruplar Arası	2,528	4	,843	1,951	,120
	40-49	163	4,05	,69	Grup İçi	367,221	849	,432		
	50-60	41	4,12	,64	Toplam	369,749	853			
	Toplam	854	4,04	,65						
EYYÖ Genel	20-29	176	4,01	,61						
	30-39	474	4,13	,57	Gruplar Arası	1,782	4	,594	1,618	,184
	40-49	163	4,10	,66	Grup İçi	312,093	849	,367		
	50-60	41	4,15	,61	Toplam	313,875	853			
	Toplam	854	4,10	,60						

Tablo 3.5'te yaş değişkenine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini değerlendirmelerinde, EYYÖ genelinde ve alt boyutlar açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>,05$). yaş değişkenine göre yetenek yönetiminin uygulanmasına ilişkin yaptığı değerlendirmeler arasında bir farklılık bulunmamaktadır.

Katılımcılar, yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini değerlendirmeleri H_YG Alt Boyutunda $\bar{X}$ = 4,11 ile 4,21 arasında; PD_YT Alt Boyutunda $\bar{X}$ = 3,94 ile 4,12 arasında ve EYYÖ genelinde ise $\bar{X}$ = 4,01 ile 4,15 arasında değerler aldığı görülmektedir.

EYYÖ genelinde ve alt boyutlarda yapılan değerlendirmelere göre aritmetik ortalaması en düşük 20-29 yaş grubunda yer alan katılımcılar olmuştur. 20-29 yaş grubunda yer alan katılımcılar yetenek yönetimi uygulamalarını "İyi" ($\bar{X}$ = 3,94 ile 4,11) düzeyinde değerlendirmişlerdir. Aritmetik ortalaması en yüksek 50-60 yaş grubunda yer

alan katılımcılar olmuştur. Yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini 50-60 yaş grubunda yer alan katılımcılar genel olarak "İyi / Çok iyi" ($\bar{x} = 4,12$ ile $4,21$) düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

3.2.3. Branşa Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

branş değişkenine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinin farklılaşma durumunu ortaya koyan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Branş Değişkenine Göre EYYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi

	Branş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
H_YG	Dil Dersleri	244	4,20	,62	G.Arası	1,853	4	,463	1,201	,309
	Sözel Branşlar	131	4,25	,60	G.İçi	327,424	849	,386		
	Sayısal Branşlar	231	4,12	,63						
	Beceri Branşları	130	4,19	,64	Toplam	369,277	853			
	Diğer Branşlar	118	4,15	,56						
	Toplam	854	4,18	,62						
PD_YT	Dil Dersleri	244	4,06	,65	G.Arası	1,491	4	,373	,860	,488
	Sözel Branşlar	131	4,08	,65	G.İçi	368,258	849	,434		
	Sayısal Branşlar	231	3,97	,64						
	Beceri Branşları	130	4,07	,67	Toplam	369,749	853			
	Diğer Branşlar	118	4,03	,66						
	Toplam	854	4,04	,65						
EYYÖ_Genel	Dil Dersleri	244	4,13	,61	G.Arası	1,595	4	,399	1,084	,363
	Sözel Branşlar	131	4,16	,38	G.İçi	312,279	849	,368		
	Sayısal Branşlar	231	4,04	,60						
	Beceri Branşları	130	4,12	,63	Toplam	313,875	853			
	Diğer Branşlar	118	4,08	,56						
	Toplam	854	4,10	,60						

Tablo 3.6'da branş değişkenine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini değerlendirmelerinde EYYÖ geneli ve alt boyutlar açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Başka bir deyişle branşları farklı olsa da yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini benzer şekilde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

EYYÖ genelinde yaptığı değerlendirmeler $\bar{x} = 4,04$ ile $4,16$ arasında değerler almıştır. EYYÖ genelindeki yetenek yönetiminin uygulama düzeylerini, diğer branşlara

göre sayısal branş öğretmenleri daha düşük düzeyde değerlendirirken; sözel branş öğretmenleri daha iyi düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır.

H_YG Alt Boyutunda yaptığı değerlendirmelerin $\bar{X} = 4,12$ ile $4,25$ arasında değerler almıştır. Katılımcılar, H_YG Alt Boyutundaki yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini diğer branşlara göre, sayısal branş öğretmenleri daha düşük düzeyde değerlendirirken; sözel branş öğretmenleri daha iyi düzeyde değerlendirmişlerdir.

PD_YT Alt Boyutunda yaptığı değerlendirmeler $\bar{X} = 3,97$ ile $4,08$ arasında değerler almıştır. PD_YT Alt Boyutundaki yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini diğer branşlara (Sınıf Öğretmeni, Okul Öncesi, Rehberlik, Özel Eğitim ve Bilişim) göre sayısal branş öğretmenleri daha düşük düzeyde değerlendirirken; sözel branş öğretmenleri daha iyi düzeyde değerlendirmişlerdir.

3.2.4. Görev Unvanına Göre Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

görev unvanı değişkenine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulama düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koyan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Görev Unvanı Değişkenine Göre EYYÖ Genel ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumu

YY	Görev Unvanı	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Scheffe
H_YG	(1)Müdür	56	4,44	,43	G. Arası	5,688	2	2,844	7,479	,001	1-3
	(2)Md. Yrd.	59	4,31	,69	Grup İçi	323,589	851	,380			
	(3)Öğretmen	739	4,15	,62	Toplam	329,277	853				
	Toplam	854	4,18	,62							
PD_YT	(1)Müdür	56	4,32	,50	G. Arası	6,901	2	3,450	8,092	,000	1-3
	(2)Md.Yrd.	59	4,21	,70	Grup İçi	362,848	851	,426			
	(3)Öğretmen	739	4,00	,65	Toplam	369,749	853				
	Toplam	854	4,04	,65							
EYYÖ_Genel	(1)Müdür	56	4,37	,43	G. Arası	6,341	2	3,170	8,793	,000	1-3
	(2)Md Yrd.	59	4,26	,65	Grup İçi	307,534	851	,361			
	(3)Öğretmen	739	4,07	,60	Toplam	313,875	853				
	Toplam	854	4,10	,60							

Tablo 3.7'de görev unvanı değişkenine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini değerlendirmelerinde faktörler ve ölçek geneli arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Başka bir deyişle, katılımcılar, yetenek yönetiminin uygulanma düzeyleri konusunda farklı düşündükleri söylenebilir.

Farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre farklılaşma, okul müdürleriyle öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelerden kaynaklanmaktadır.

EYYÖ genelinde ve alt boyutlarda okul müdürlerinin öz değerlendirmeleri $\bar{x} = 4,32$ ile $4,44$ arasında değerler almıştır. Okul müdürleri, yetenek yönetimi uygulamalarını "Çok iyi" düzeyde değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri ise $\bar{x} = 4,00$ ile $4,15$ arasında değerler almıştır. Katılımcılar, okullarındaki yetenek yönetimi uygulamalarını "İyi" düzeyde değerlendirmişlerdir. Okul müdürleri yetenek yönetimi anlayışını "Çok iyi düzeyde uygulandığını" düşünürken, öğretmenler ise "İyi düzeyde uygulandığını" düşünmektedirler.

3.2.5. Mesleki Kıdeme Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

mesleki kıdem değişkenine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinin farklılaşma durumunu ortaya koyan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre EYYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA testi

EYYÖ	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Hedefler ve Yeteneğin Geliş.	(1) 1-5	173	4,15	,58						
	(2) 6-10	233	4,21	,60	Grup. Arası	1,832	4	,458	1,188	,315
	(3) 11-15	225	4,14	,62	Grup İçi	327,445	849	,386		
	(4) 16 -20	125	4,14	,70	Toplam	329,277	853			
	(5) 21 +	98	4,28	,60						
	Toplam	854	4,18	,62						
Performans Değerlen. ve Yetenek. Tutulması	(1) 1-5	173	4,00	,63						
	(2) 6-10	233	4,03	,65	Grup. Arası	1,258	4	,314	,725	,575
	(3) 11-15	225	4,04	,66	Grup İçi	368,491	849	,434		
	(4) 16 -20	125	4,03	,62	Toplam	369,749	853			
	(5) 21 +	98	4,14	,61						
	Toplam	854	4,04	,65						
EYYÖ-Genel	(1) 1-5	173	4,07	,56						
	(2) 6-10	233	4,11	,59	Grup. Arası	1,283	4	,321	,871	,481
	(3) 11-15	225	4,08	,61	Grup İçi	312,592	849	,368		
	(4) 16 -20	125	4,08	,69	Toplam	313,875	853			
	(5)21 +	98	4,20	,57						
	Toplam	854	4,10	,60						

Tablo 3.8'de mesleki kıdem değişkenine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini değerlendirmeleri faktörler ve ölçek geneli arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Başka bir ifadeyle, mesleki tecrübe süresi, yetenek yönetimi uygulamalarını değerlendirirken farklı düşüncelerine neden olmadığı söylenebilir.

, H_YG Alt Boyutunun uygulanma düzeyine ilişkin değerlendirmeleri $\bar{x}=4,14$ ile 4,28 arasında; PD_YT Alt Boyutuna ilişkin değerlendirmeleri $\bar{x}=4,00$ ile 4,14 arasında; EYYÖ genelinde ise $\bar{x}=4,07$ ile 4,20 arasında değerler almıştır.

3.2.6. Çalışma Süresine Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulama düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koyan Kruskal Wallis Testinden elde edilen sonuçlar Tablo 3.9.'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Çalışma Süresi Değişkenine Göre EYYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi

EYYÖ ve Alt Boyutları	Çalışma Süresi	N	Sıra Ort.	X^2	Sd	P	Fark
Hedefler ve Yeteneklerin Geliştirilmesi	1-5 yıl	640	435,36	3,345	,62	,188	-
	6-10 yıl	159	412,48				
	11 yıl ve+	55	378,44				
	Toplam	854					
Performans Değ. ve Yeteneklerin Tutulması	1-5 yıl	640	429,93	1,142	,65	,486	-
	6-10 yıl	159	431,05				
	11 yıl ve+	55	388,95				
	Toplam	854					
EYYÖ_Genel	1-5 yıl	640	431,87	1,928	,60	,381	-
	6-10 yıl	159	424,94				
	11 yıl ve+	55	384,03				
	Toplam	854					

Tablo 3.9'da görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini değerlendirmelerinde EYYÖ geneli ve alt boyutları açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>,05$). 1-5 yıl çalışma süresine sahip katılımcılar, yetenek yönetiminin uygulamalarını genel olarak (431,87) ve hedefler ve yeteneklerin geliştirilmesi alt boyutunun (435,36) daha iyi uygulandığını ortaya koymuştur. 6-10 yıl çalışma süresine sahip katılımcılar ise performans

değerlendirme ve yeteneklerin geliştirilmesi alt boyutunun daha iyi uygulandığını belirtmişlerdir. 11 yıl ve üstü çalışma süresine sahip katılımcılar ise EYYÖ genelinde ve alt boyutlarını diğer çalışma süresine sahip katılımcılara göre en düşük düzeyde uygulandığını belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle, görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenlik gösterse de yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini benzer şekilde değerlendirdikleri söylenebilir.

3.2.7. Öğrenim Durumuna Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

eğitim durumu değişkenine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koyan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre EYYÖ Genel ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü ANOVA testi

EYYÖ	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Hedefler ve Yeteneğin Geliş.	Ön Lisans	11	3,90	,66	Gruplar Arası	,976	3	,488	1,265	,283
	Lisans	761	4,18	,62	Grup İçi	328,301	850	,386		
	Lisansüstü.	82	4,22	,61	Toplam	329,277	853			
	Toplam	854	4,18	,62						
Perfor. Değer. ve Yeteneğin Tutulması	Ön Lisans	11	4,01	,71	Gruplar Arası	,037	3	,019	,043	,958
	Lisans	761	4,04	,64	Grup İçi	369,712	850	,434		
	Lisansüstü	82	4,03	,70	Toplam	369,749	853			
	Toplam	854	4,04	,65						
EYYÖ-Genel	Ön Lisans	11	3,96	,66	Gruplar Arası	,211	3	,106	,287	,751
	Lisans	761	4,10	,59	Grup İçi	313,663	850	,369		
	Lisansüstü	78	4,13	,61	Toplam	313,875	853			
	Toplam	854	4,10	,60						

Tablo 3.10'da öğrenim durumu değişkenine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini değerlendirmelerinde faktörler ve ölçek geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Başka bir ifadeyle, öğrenim durumu değişkeninin, okullardaki yetenek yönetimi uygulamalarını değerlendirirken farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

Yetenek yönetiminin uygulanma düzeyine ilişkin katılımcı değerlendirmeleri H_YG Alt Boyutunda $\bar{X} = 3,90$ ile 4,22; PD_YT Alt Boyutunda $\bar{X} = 4,01$ ile 4,04 ve EYYÖ genelinde ise $\bar{X} = 3,96$ ile 4,13 arasında değerler almıştır. H_YG Alt Boyutunda

lisansüstü eğitim alan katılımcılar, yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini "Çok iyi" düzeyde değerlendirirken, ön lisans mezunları "İyi" düzeyde değerlendirmişlerdir. PD_YT Alt Boyutunda ve EYYÖ genelinde bütün eğitim düzeyindeki katılımcılar, yetenek yönetimi uygulamalarını "İyi" düzeyde değerlendirmişlerdir.

3.2.8. Okul Türüne Göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

okul türü değişkenine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koyan t-testi sonuçları Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. Okul Türü Değişkenine Göre EYYÖ Genel ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin t-testi

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	Levene Testi		t	Sd	p
					F	p			
Hedefler ve Yeteneklerin Geliştirilmesi	Kamu	684	4,18	,61	,001	,982	,039	852	,969
	Özel	170	4,18	,62					
Performans Değerlendirme ve Yeteneklerin Tutul.	Kamu	684	4,06	,64	,057	,083	1,434	852	,146
	Özel	170	3,97	,67					
Eğitimde Yetenek Yönetimi Genel	Kamu	684	4,11	,59	,073	,786	,894	852	,372
	Özel	170	4,06	,62					

Tablo 3.11'de görev yaptığı okul türü değişkenine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini değerlendirmelerinde faktörler ve ölçek geneli açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Başka bir ifadeyle, görev yaptığı okulun kamu veya özel ortaokul olması, yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini değerlendirirken farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.11 incelendiğinde H_YG Alt Boyutunda kamu ve özel okullarda görev yapan değerlendirme ortalamasının ($\bar{x} = 4,18$) eşit olduğu görülmektedir. PD_YT Alt Boyutunda ($\bar{x} = 4,06 > 3,96$) ve EYYÖ genelinde ($\bar{x} = 4,11 > 4,06$) kamu ortaokullarda görev yapan değerlendirmelerinin daha iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Yetenek Yönetiminin Uygulanabilirliği Konusundaki Görüş ve Önerilerine İlişkin Nitel Bulgular

Kamu ve özel ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin yetenek yönetiminin uygulanabilirliği konusunda ortaya koydukları görüş ve önerilere ilişkin bulgular Tablo 3.12'de gösterilmiştir.

Tablo 3.12. Yetenek Yönetimi Anlayışının Uygulanabilirliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Okul Türü	Uygulanabilir		Uygulanamaz		Kararsız	
	f	%	f	%	f	%
Özel Ortaokullar	11	65	-	-	6	35
Kamu Ortaokullar	45	55	24	29	10	16

Tablo 3.12'de özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin % 65'i; kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin % 55'i yetenek yönetiminin uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Özel ortaokullarda görev yapan "uygulanamaz" şeklinde görüş belirtmedikleri görülmektedir. Buna karşın kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin % 29'u uygulanamaz şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer yandan özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin % 35'i; kamu ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin % 16'sı yetenek yönetimi anlayışının uygulanması konusunda kararsız kaldıkları görülmektedir. Başka bir deyişle yetenek yönetiminin özel ortaokullarda uygulanabilirliği kamu ortaokullarına göre daha yüksek olduğu; kamu ortaokullarındaki sistemle ilgili engellere rağmen uygulanabilir bir yönetim yaklaşımı olarak görüldüğü söylenebilir.

Yetenek yönetiminin uygulanma durumuna ilişkin özel ve kamu ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaya koyduğu görüşler şunlardır:

"Özel bir kurum olmamızdan dolayı yetenek yönetimi bizim için olmazsa olmazımızdır. Bu sebeple uygulanabilir olduğunu düşünüyorum." (Ö1).

"Uygulanabilir. Ancak bu konularda okul yöneticilerinin farkındalığının yüksek olması gerekiyor. Bu konuda yapılacak çalışmaları yük olarak görmemelidirler." (Ö7).

"Elbette uygulanabilir. Bunun için öncelikle yöneticinin yetenek yönetimi konusunda becerikli olması gerekli." (R23)

"Bunun (yetenek yönetiminin) uygulanabilmesi için profesyonel anlamda destek alınması gerekir." (R57)

"Proje kullarında uygulanabildiğine göre diğer okullarda da uygulanabilir. Ancak sürekli düşük performans sergileyen personelin nerede istihdam edileceği sorunu var."(R46).

"Yetenek yönetiminin okullarda uygulanabilmesi için önce yönetici seçiminde yetenekli yöneticilerin seçilmesi gereklidir. Nitelikli bir yönetici, yetenek yönetimini okullarda daha başarılı bir şekilde uygulayabilir." (R82)

"Yetenek yönetimi okullarda otoritenin daha az hiyerarşik olması ve (otoritenin) daha çok profesyonel olunması durumunda uygulanabilir." (R26)

"Yetenek yönetimi anlayışı bugünkü şartlarda yönetimin risk almasıyla uygulanabilir." (R99)

Devlet okullarında yetenek yönetimi anlayışının uygulanamayacağı yönünde görüş bildiren katılımcılar ise uygulanamama nedenleri hakkında farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Yetenek yönetiminin uygulanamayacağını farklı açılardan ele alarak şöyle ifade etmişlerdir:

"Yetenek yönetimi nitelikli bir şekilde bugünkü şartlarda uygulanamaz." (R19)

"Şuan ki sistemde bu mümkün gözüküyor." (R32)

"Yetenek yönetimi anlayışının şu anki durumda çok uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum." (R74)

"Nitelikli bir şekilde uygulanabileceğini pek düşünmüyorum."(R78)

"Adil bir şekilde uygulanabileceğini düşünmüyorum." (R27)

"Yetenek yönetimi anlayışının tüm Türkiye bazındaki okullarda (uygulanmasını) düşündüğümüz zaman nitelikli olarak uygulanabilirliğinin zor olacağını düşünüyorum." (R81)

"Yetenek yönetimi tanımlandığı gibi kolay bir iş değildir. Yetenek(li) (kişi) kolay kolay yönetilemez. Çünkü yetenekli kişilerin belli çizgileri vardır. Bu çizgiler onların sınırlarıdır. Onları yönetmekten ziyade mutlu etmeliyiz. Yetenekli kişileri çalışmalarında özgür bırakmalıyız." (R18)

"Hayır, bence uygulanamaz. Çünkü çoğu zaman yöneticilerin yetenekleri anlayabilecek düzeyde kişiler olmadığını düşünüyorum." (R21)

Ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerine ve öğretmenlere yetenek yönetiminin uygulanması için neler yapılmalıdır? sorusu yöneltilerek görüş ve önerileri alınmıştır. yetenek yönetimi anlayışının uygulanmasına ilişkin görüş ve önerilerin toplandığı temalar, temaları oluşturan kavramların kullanma sıklığını gösteren frekanslar Tablo 3.13'de gösterilmiştir.

Tablo 3.13. Yetenek Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri

Soru	Temalar	f
Yetenek yönetiminin uygulanmasına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?	Yeteneğin Geliştirilmesi	40
	Performans Değerlendirme	39
	Hedefler	14
	Personel Seçme	9
	Yeteneği Elde Tutma	8
Toplam		110

Katılımcılar yetenek yönetimine ilişkin 5 tema altında toplam 110 farklı görüş ve öneride bulunmuşlardır. En çok görüş ve öneride bulunan yeteneğin geliştirilmesi teması (f=40) olmuştur. Daha sonra sırasıyla performans değerlendirme (f=39), hedefler (f=14) ve personel seçme (f=9) temaları yer almaktadır. En az görüş ve öneride bulunan yeteneği elde tutma (f=8) teması olmuştur.

Katılımcılar yetenekli personelin yeteneklerinin geliştirilmesi konusundaki önerileri; mesleki ve kişisel gelişim, iletişim ve teşvik etme ve destekleme kavramları altında toplanmaktadır. Yetenekli personelin mesleki ve kişisel gelişimi için kurs, seminer ve konferans gibi etkinlikler yapılması, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin proje vb. çalışmalar yapmaları konusunda teşvik etmesi ve yaptığı çalışmaların desteklenmesi üzerine yoğunlaşmıştır.

Katılımcılar okullarda yetenekli personelin bulunduğunu fakat yeteneklerinin geliştirilemediğini R71 kodlu katılımcı şu şekilde dile getirmiştir: *"Okullarda yetenekli personel mutlaka var. Bu yetenekleri geliştirebilecek ortamlar maalesef oluşturulmuyor. Yeni okul binaları hala aynı şekilde yapılıyor. Klasik okul, klasik sınıf, klasik öğretmen oldukça yetenekleri ortaya çıkarmak ve geliştirmek biraz zor olacak."* Bu bağlamda özel okulda görev yapan öğretmenlerin yeteneklerinin geliştirilmesinde isteklerinin yerine

getirilmesinin önemli olduğunu Ö5 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmektedir: *"Teorik bilgilerle pratikteki uygulamaların örtüşmemesinden dolayı bazen yeteneklerin fark edilemeyip kaybolması maalesef acı bir gerçek! Ben özellikle özel sektörde yeteneklerin keşfedilip işe alınmasını, sonrasında da daha çok istifade edilebilir hale gelmesini öğretmenlerin isteklerini yerine getirmekle sağlanabileceğini düşünüyorum."*

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yetenek yönetimi anlayışı konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadığını, okul yönetimleri için yeni bir yaklaşım olduğu için hem özel okullarda hem de devlet okullarındaki katılımcılar yetenek yönetimi konusunda eğitim verilmesi ve bilinç düzeylerinin artırılması gerektiğini şu cümlelerle ifade etmişlerdir.

"Yönetici ve öğretmenlere farkındalık oluşturulmalı. Daha sonra yetenek yönetimi anlayışının uygulanabilmesi için hizmet içi eğitim faaliyetleriyle desteklenmelidir." (Ö7)
"Bunun için biz idarecilere seminerler verilmeli ve tecrübe (kazanmamız) için fırsatlar sağlanmalıdır." (R36)

Diğer taraftan yetenekli personelin yeteneğin geliştirilmesi için ilgi duyduğu alanlarda hizmet içi eğitim alması ve alanında yüksek lisans veya doktora eğitimine devam etmesi gerektiğini Ö13 ve R55 kodlu katılımcılar şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

"Hizmet içi eğitimler periyodik olarak verilmelidir. Atölye ve proje çalışmaları yapılmalıdır."

"Öğretmen olarak çalışan ve öne çıkan belirgin yeteneklere sahip olan bireylere yetenek ve becerilerini kullanabilecekleri (geliştirebilecekleri) seminer, çalışma vb. sağlanabilir. Ders saati düzenlemeleri yapılarak üniversitelerde yüksek lisans vb. yapımları sağlanabilir."

Okulda öğrencileri yarışmalara hazırlamaya, öğrencilerle proje çalışması vb. etkinlikler yapmaya öğretmenlerin teşvik edilmesi, her türlü çalışma imkânlarının sağlanması gerektiğini, bu tür etkinlikleri yapan öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğine ilişkin katılımcı görüşleri şunlardır:

"Yerel ve ulusal yarışmalara öğrenci hazırlanması teşvik edilmeli, böylece hem öğretmen yeteneklerini geliştirir hem de öğrencilerin yetenekleri ortaya çıkarılır." (R33)

"Proje çalışması yapan öğretmenlerin maddi olarak desteklenmesi gerekir. Kamu prosedürlerin hepsinin öğretmene yüklenmemesi yararlı olacaktır." (R33)

"Öğretmenlerin gelişimi için teşvik sistemi gelmeli." (R41)

İletişim konusunda görüş belirten katılımcılar okul müdürlerinin ve diğer idarecilerin iletişim konusunda yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır. Örneğin; R48 kodlu katılımcı, öğretmen ve idare arasındaki iletişim kopukluğunu şu şekilde dile getirmektedir: *"Öğretmenlere (kendilerinden) beklenen davranışların neler olduğu (idarenin istedikleri) açık şekilde söylenmeli. Öğretmenlerin de idareden çekinmeden sıkıntılarını dile getirmelerini sağlayacak bir ortam olmalı."* R52 kodlu katılımcı ise okul yöneticilerinin öğretmenleri dinlemediğini ve düşüncelerine değer vermediğini *"Öncelikle idarecilerde dinleme, karşısındaki kişinin düşüncelerine değer verme, karşısındakini olduğu gibi kabul etme gibi (iletişim) becerilerin geliştirilmesi gerektiğine inanıyorum."* diyerek ifade etmiştir.

Okulun fiziki yapısının elverişsiz olması, öğretmenlere uygun çalışma ortamının sağlanamaması yeteneklerin geliştirilmesi konusunda engel teşkil ettiğini R17 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir. *"Okuldaki yapı ve malzeme eksikliklerinden dolayı yetenekli personel kendini geliştirememektedir."* Özel okullarda ise Ö9 kodlu katılımcı ise *"Yetenekli bir personeli geliştirmek için personele yeterli zaman sağlanmalı, personelin materyal, para gibi ihtiyaçlarını karşılamak gerekmektedir."* diyerek görüşünü dile getirmiştir.

Performans değerlendirme sisteminde yapılan değişiklikler ve uygulamadaki başarısızlıklar nedeniyle alanda en çok görüş ve önerilerde bulunan ikinci tema olmuştur.

Kamu ve Özel ortaokullarda görev yapan katılımcılar performans değerlendirmenin düzenli yapılmasının öğretmenlerin performansını artıracaklarını ileri sürmektedirler. Buna ilişkin görüşler şöyledir:

"Düzenli olarak öğretmen performans değerlendirmeleri yapılabilir." (Ö12)

"Düzenli aralıklarla yapılacak performans değerlendirme, personelin kendini yenilemesi, geliştirmesini sağlayacaktır." (R49)

Öğretmenin performansını okulda bizzat ders sırasında değerlendirilmesi gerektiği ve değerlendirme sonunda olumlu dönüt verilmesinin öğretmenin performansını artıracak R23 kodlu katılımcı şöyle dile getirmiştir: *"Öğretmenlerin performansı dışarıdan bakan gözlerle değil, sınıf (hâkimiyeti) idaresi, ders işleyişi sırasında değerlendirilmeli. Performansı yüksek olan öğretmene olumlu dönütler verilmeli."* Performans değerlendirmesi yapan kişi öğretmenin performansını yeterli bulmadığında olumsuz dönüt vermesi konusunda performansın nasıl etkileneceği konusunda görüş belirtilmemiştir.

Öğretmenlerin performans değerlendirme işlemini kimin veya kimlerin yapması gerektiği ve değerlendirmenin objektif yapılamadığını ifade eden görüş ve öneriler şöyledir.

"Performans değerlendirmenin öğrenci-veli-öğretmen -yönetici işbirliğine dayalı yapılması gereklidir." (R39)

"Performans değerlendirmede okul yönetiminin ve diğer öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır." (R73)

"Performans değerlendirmesinin yapılması zordur. Bir öğretmenin performansını kim değerlendirecek? Belli değil. Belli olsa da insanlar objektif bir değerlendirme yapamamaktadır." (R92)

Performans değerlendirmenin hakkaniyetle yapılamadığına yönelik olumsuz görüş bildiren R28 kodlu katılımcı düşüncesini şöyle dile getirmiştir: *"Performans değerlendirmenin hiçbir zaman hakkaniyetle yapılmadığını ve yapılamayacağını düşünüyorum."* R62 kodlu katılımcı ise değerlendirmenin tarafsız yapılması ve değerlendiren kişinin mesleki donanıma sahip olması gerektiğini şöyle ifade etmektedir: *"Performans değerlendirme ucu açık bir konudur. Değerlendirmeyi yapacak kişinin tarafsız ve değerlendireceği konuda gerekli birikime sahip olması gerekmektedir. Değerlendirmenin dönütü hızlı ve açık şekilde verilmelidir."* Son olarak da R71 kodlu katılımcı performans değerlendirmenin işlevsiz olduğunu *"Performans (değerlendirme) sadece kâğıt üzerinde değerlendiriliyor. Uygulamaya bakmak gerekiyor."* diyerek düşüncesini ifade etmektedir.

Hedef kişi veya örgütler için gelecekte ulaşmak istediği yerdir. Yetenek yönetimi de örgütün mevcut insan kaynağının yeteneklerinden en üst düzeyde faydalanarak hedeflerin gerçekleşmesine katkı sağlayan bir yaklaşımdır. Bu bağlamda R73 kodlu katılımcı *"Yetenek yönetimi hedeflere ulaşmayı sağlar."* diyerek yetenek yönetiminin örgütler için önemini ortaya koymaktadır. Katılımcılar okulun hedefleri belirlenirken işbirliği yapılması, paydaşların görüşünün alınması ve hedeflerin niteliği konusundaki düşünceleri şunlardır:

"Öncelikle hedef belirlemede tüm paydaşların görüşü mutlaka alınmalı, hedefler ulaşılabilir ölçüde olmalıdır. Başta ulaşılamayacak hedeflerin belirlenmesi motivasyonu düşürmektedir. Bu nedenle hedefler gerçekçi olmalıdır." (R37)

"Hedefe ulaşmayla ilgili sorumluluk paylaşımı adil biçimde yapılmalıdır. (Hedefler belirlenirken) Velinin, öğrencinin ve öğretmenlerin beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır." (R89)

"Hedefler anlaşılır nitelikte olmalıdır. Hedeflere ulaşma konusunda işbirliği yapılmalıdır." (R97)

R65 kodlu katılımcı hedeflerin belirlenme şekliyle ilgili yapılan yanlışlığı *"Okul idaresi ve katılımcılar birlikte hedef belirlerse bu hedefe ulaşılabilir veya yaklaşılabilir. Bizde ise hedefleri dışarıdan ve tepeden belirlenmiş, yukarıda projeler icat edip aşağıdaki kadro ne durumda eksiği var mı diye düşünmeyen bir anlayış var."* diyerek hedeflerin merkezi yönetim tarafından belirlendiği için hedeflere ulaşmada çeşitli nedenlerden dolayı başarısız olduğunu ifade etmişlerdir. Hedeflere ulaşmada öğretmenlerin yeteneklerinden istifade etmenin önemini katılımcılar şöyle ifade etmişlerdir:

"Belirlenen hedeflere yetenekleri doğrultusunda görevlendirilen katılımcılar ile başarılı bir şekilde ulaşılabilir." (R24)

"Öğretmenin yeteneğine göre görev verildiği takdirde hedeflere ulaşma konusunda sıkıntı yaşanacağını düşünmüyorum." (R62)

Yetenek yönetimi anlayışının uygulanabilmesi için öğretmen ve okul yöneticisi olan katılımcılar personel seçimi konusunda liyakatli olma konusunda farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Personel seçme konusunda öğretmen olan katılımcılar okul

müdürlerinin ve okul yöneticilerinin liyakatli olanlarının seçilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

"Özellikle okuldaki öğretmenin içindeki bu yeteneği keşfetmekte ya da görmekte ehil olmalıdır. Belki bu bağlamda doğru okul yöneticilerine yani liyakatli, iyi yetişmiş okul yöneticilerine daha çok yetki verilebilir." (R58)

"İdareci atamalarında liyakate önem verilmelidir." (R63)

Okul müdürü ve müdür yardımcısı olan katılımcılar ise yetenek yönetiminin uygulanabilmesi için okul yöneticilerine çalışacakları öğretmenleri seçme hakkının verilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir.

"Okul (müdürlerinin) yöneticilerinin en başta istedikleri kişilerle (öğretmen ve diğer idarecileri) çalışabilme (seçme) imkânı olmalı. Diğer türlü eldeki malzeme ile yapılacak olan çalışmalar tam sizin istediğiniz gibi olmuyor. Aralarında fikir birliği olmadan yapılan çalışmalar zorlama ve gönülsüz oluyor." (R20)

"Yöneticilerin kendi öğretmen kadrosunun oluşturabilmeleri uygulamasının gelecek yılların eğitimi açısından önemli olduğunu düşünüyorum." (R68)

Diğer yandan R49 kodlu katılımcı ise öğretmen adaylarının üniversiteye seçilme aşamasında yetenekli olanların belirlenmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir: *"Yetenek yönetiminin uygulanması için gerçekten adil ve bilirkişilerce yapılacak kapsamlı mülakatlarla okullara personellerin yerleştirilmesi gerekmektedir. (Öğretmen adaylarının) temelden yani üniversiteye kabul aşamasında ilgili ve yetenekli kişilerin seçilmesi sorunu büyük oranda ortadan kaldıracaktır diye düşünüyorum."*

Yetenekli personelin okullarda tutulması mevcut atama sisteminde zor görünmektedir. Katılımcılar öğretmen atama sisteminden dolayı yetenekli personelin okulda tutulmayacağını şöyle ifade etmişlerdir:

"Yılda dört defa tayin hakkı olan personeli tutmak hayli zor. Biriyle başladığın bir işi tamamlama şansın pek olmuyor." (R66)

"Yetenekli personelin tutulmasında okul yöneticilerinin hiçbir etkisi yoktur. Yöneticilerde öğretmen seçme ya da elinde tutuma yetkisi olmadığından yetenekli personeli elinde tutulamaz." (R92)

Özel okulda görev yapan Ö77 kodlu katılımcı yetenekli öğretmenlerin kurumda tutulması için taviz verilebileceğini ifade ederken kamu okullarda görev yapan katılımcılar ise yasal değişiklikler yapılması gerektiği üzerinde görüş belirtmişlerdir. yetenekli öğretmenlerin okulda tutulmasına ilişkin önerileri şunlardır:

"Personel nakillerinin daha az yapılması, personel hareketliliğinin azaltılması. Okuldaki personel rejiminin değişmesi şart." (R63)

"Yetenekli personelin gelişimi ve tutulması için okul yönetimine veya ilçe Milli eğitim müdürlüklerine yetki ve inisiyatif verilmelidir." (R65)

"Mutlaka yetenekli personeli tutmanız gerek. Bu yüzden de gerektiğinde taviz vermeli ve onurlandırmalıdır." (Ö77)

"Yetenekli personelin tutulması için çalışma ortamının huzurunun sağlanması ve yapılacak çalışmada (yetenekli personelin) destekçisi olmak, çalışmanın sonucunda maddi ve manevi ödüllendirmeleri gerçekleştirmek faydalı olur." (R89)

3.4. Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimini Uygulayabilmesi İçin Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin Nitel Bulgular

Kamu ve özel ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin yetenek yönetimini uygulayabilmesi için sahip olması gereken nitelikleri hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Katılımcılar, okul müdürlerinin yetenek yönetimini uygulamayabilmeleri için sahip olması gereken niteliklere ilişkin 146 görüş ifade edilmiştir. Katılımcı görüşleri, oluşturulan temalar ve frekansları Tablo 3.14'te gösterilmiştir.

Tablo 3.14. Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin Görüş ve Öneriler

Soru	Tema	f
Okul yöneticilerinin yetenek yönetimini uygulayabilmesi için hangi niteliklere sahip olmalıdır?	Sorumluluk Duygusu	41
	Liyakatli Olma	21
	İletişim Becerisine Sahip Olma	20
	Çözüm Odaklı Olma	19
	Risk Alma	17
	Güvenilir Olma	15
	Adil Olma	11
	Disiplinli Olma	2
	Toplam	146

Tablo 3.14'te katılımcılar okul yöneticilerinin sahip olması gereken sekiz niteliği öne çıkarmışlardır. Katılımcıların algısına göre yöneticilerde bulunması gereken başat niteliklerin; sorumluluk duygusuna sahip olma (f= 41), liyakatli olma (f= 21), iletişim becerisi (f=20), çözüm odaklı olma (f= 19), risk alma (f=17), güvenilir olma (f= 15), ve adil olma (f=11) olarak ifade etmişlerdir. En az tekrarlanan niteliğin ise disiplinli olma (f=2) olduğu gözlenmiştir.

Sorumluluk alabilme, görevin gerektirdiği sorumluluğu üstlenme önemli bir yöneticilik niteliğidir. Katılımcılar, çoğunlukla okul yöneticilerinin işin sorumluluğunu aldıklarını ifade etseler de sorumluluk almaktan kaçınan okul yöneticilerinin bulundukları okullarda istenilen başarının elde edilemediği dile getirilmiştir.

"İdarecilerin sorumluluk alma konusunda bir sıkıntıları yok." (R43)

"Okul yöneticilerimizden bazıları kesinlikle sorumluluk almamaktadır. İşlerin normal ve rutin bir şekilde ilerlemesini beklemekte, bunun sonucunda da fazla başarı gelmemektedir. (R92)

Özellikle özel ortaokullarda öğretmenlerin sorumluluk alma noktasında yeterli bilince sahip olmadığı için sorumluluk alma ve sorumluluğu paylaşma noktasında çeşitli etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir.

"Sorumluluk bilincini öğretmenlere aşılacak amacıyla her öğretmene kendi departmanına ait işler vermeyi amaçlamaktadır." (Ö9)

"Sorumluluk paylaşımı katılımcılar arasında artırılmalıdır." (Ö14)

"Sorumlulukları paylaşma konusunda ekipler oluşturulmakta ve bu ekiplerin farklı çözümler üretmesine fırsat ver(ile)mektedir. (Ö16)

Kamu ortaokullarında ise öğretmenlerin sorumluluk almaktan ve paylaşmaktan kaçındıkları ve bu anlayışın değişmesi gerektiğini ifade etmişlerdir

"Okulumda sorumluluk paylaşma konusunda sıkıntılar yaşıyor. Kendini gösterme çabası ve kıskançlık duygusunun ön planda olduğunu düşünüyorum." (R28)

"Sorumluluk almayan kişiye sorumluluk yüklenmeli. Bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın anlayışı bu ülkede son bulmalı." (R44).

Katılımcılar ise aldığı sorumluluğu eksiksiz yerine getiren öğretmene daha fazla görev verildiğinden şikâyet edildiğini ifade etmektedir.

"İşin sorumluluklarını eksiksiz yapanlara fazla yük verildiğini düşünüyorum." (R93)

Yasa ve yönetmelikler ile mevcut bürokratik işleyişin okul yöneticilerinin sorumluluk almaktan kaçınmasına neden olduğunu şu şekilde belirtmişlerdir.

"Gerek mevzuat gerekse üst makamlar tarafından yönetim üzerine yüklemiş olduğu sorumlulukların yetenek yönetimini zorlaştırdığını düşünüyorum." (R99)

Liyakat işin veya görevin gerektirdiği niteliklere sahip olmak anlamına gelmektedir. Katılımcılar, yetenek yönetiminin uygulanabilmesi için okul müdürlerinin liyakatli olmasının önemli olduğunu ortaya koymuşlardır.

"Okul yöneticilerimiz ile ilgili en büyük şansımız eğitimin içinden (gelen) insanlardır. Bu noktalara emek harcayarak gelmişlerdir. İşin içinden (mutfağından) geldikleri için bizi anlamaları ve (problemlere) çözüm üretmeleri işi daha kolay yapmamızı sağlamaktadır." (Ö6)

"Okul yöneticiliğinin liyakatli, yaptığı işin farkında kişilere verilmesi önemlidir." (R25)

Okul müdürlüğü veya herhangi bir alanda yöneticilik yapacak kişinin göreve getirilirken en önemli ölçütün liyakat olması gerektiği herkes tarafından ifade edilmesine rağmen gerçek uygulamada bunun gerçekleşmediği katılımcılar tarafından şöyle ifade edilmiştir.

"Liyakat işe en uygun kişinin seçilmesi anlamına geliyorsa da uygulamada gerçekleşmeyen bir kavramdır. Personel işe yönlendirilirken (göreve getirilirken) siyasi görüş, dost, akraba vb. ilişkiler ön plana çıkmaktadır. Bu yüzden de kendi başına karar veremeyen, risk alamayan, güvenilirliği olmayan kişiler kendisine uygun olmayan görevlerde bulunmaktadır." (R22)

"Türkiye' de liyakatli kişiye iş verme maalesef olmuyor. Kalkınmamızın önündeki tek engel, işi liyakatli kişiye vermeme (MEB) ve denetim (yetersizliği) diyebilirim." (R32)

"Yönetici olarak her zaman liyakatli kişiye görev verildiğini düşünmüyorum." (R68)

Okul müdürlerinin ve yöneticilerinin seçiminde liyakatin esas alınması gerekirken siyasi baskılar veya diğer faktörlerden dolayı okul müdürlerinin çoğunluğunun yöneticilik liyakatine sahip olmadığına ilişkin düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir.

"Okul yönetimi işi rastgele, torpille ve adamına göre kayırma usulüyle, siyasetle olmamalı. Okul yöneticisi seçme işleminde uygulanacak bir takım ölçütler olmalı ve ona göre seçim yapılmalı. Gönüllülük ve liyakat esas olmalı." (R84)

"Okul müdürlerinin liyakatli olduğuna inanmıyorum. Her şeyi idare eden müdür profilleri çoğunlukta sorumluluk almaktan kaçıyorlar, esnek değiller, risk almıyorlar. Kısacası okul müdürlerinin % 80' inin liyakatli olduğuna inanmıyorum." (R70)

Okul müdürlerinin veya okul yöneticilerinin liyakate göre seçilememesinin nedeninin yönetici atama yönetmeliğine göre okul yöneticilerinin mülakat yoluyla belirlenmesi olduğunu R92 kodlu katılımcı şöyle ifade etmiştir.

"Okul yöneticilerinin yönetmelik gereği liyakatle seçilmediği açıktır. % 50 mülakat olması liyakatle seçime aykırıdır."

R86 kodlu katılımcı ise okul müdürlerinin liyakatli olmasının mevcut yasa ve yönetmelikler çerçevesinde yeterli olmadığını, okul müdürlerine yüklenen sorumluluk kadar yetkilerinin de genişletilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

"Okul yöneticiliği liyakatli kişiye verilmeli. Yöneticinin sorumluluğu kadar yetkisi de geliştirmeli (genişletilmeli). Yoksa üretim, risk alma, farklı çözümler üretme boşa kalmaktadır."

İletişim becerisi iş hayatı ve sosyal yaşamın her alanında önemli bir yer tutmaktadır. Yöneticilerin başarısında belirleyici olan önemli bir niteliktir. Katılımcılar, okul müdürlerinin ve diğer okul yöneticilerinin iletişim becerisinin üst düzeyde olmasının işleri kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

"Yöneticilerimin okul içi ve dışında iletişim becerilerinin iyi olması görevin kolaylıkla yerine getirilmesine imkân sağlar." (R62)

Özel okullarda dikkat çeken husus ise iletişim becerisi okul müdürlerinin sahip olması gereken niteliklerinden biri olarak ifade edilmektedir. Ancak öğretmenlerin okul müdürlerine veya diğer yöneticilere ulaşmakta problem yaşadıklarını belirtmesi dikkat çeken bir husustur.

"İdareci güvenilir, şeffaf ve halkla ilişkileri üst düzey olmalı. Ulaşılan insan olmalı." (Ö4)

Okul müdürlerinin karşılaşılan sorunlar karşısında farklı çözüm yollarını araması, kriz anında en doğru kararı verebilmesi ve verdiği kararların sorumluluğunu üstlenebilmesi önemli bir yöneticilik becerisidir. Katılımcılardan R85 kodlu katılımcı okul yöneticilerinin çözüm odaklı yönetim anlayışını şu şekilde belirtmiştir.

"Genellikle okul idaremiz karşılaşılan sorunları zamanında pratik çözümler bularak çözer." (R85)

Okul müdürlerinin çözüm odaklı olması öğretmenlerin, öğrencilerin veya velilerin her türlü sorununu çözebileceği anlamına gelmemektedir. Ancak; öğretmenler bir sorunla karşılaştıklarında okul müdürleriyle istişare edebileceklerini bilmeleri ve çekinmeden okul müdürüne gidip sorununu paylaşabileceğini bilmeleri önemlidir. R48 kodlu katılımcı okul müdürünün sorunlar karşısında kayıtsız kaldığını şu şekilde ifade etmektedir:

"Öğretmenler sıkıntılarını paylaşmak istemiyorlar. Çünkü idarenin çözüm üretemeyeceğini düşünüyorlar."

Okul müdürlerin risk alması, işin sorumluluğunu üstlenmesinin bir sonucu olarak görülmektedir. Risk alma yöneticilik cesareti gerektirir ve verilen kararların olumsuz sonuçlarını göğüslemeyi gerektirmektedir. Başarıyı hedefleyen bir yöneticinin risk alması kaçınılmazdır.

Katılımcılar risk alma konusunda farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Özel ve kamu okullarda okul müdürlerinin sorunları çözmek için risk aldığını ifade eden görüşler şunlardır:

"Gerektiği zaman çözümler üretebilmek adına risk alarak (işin) sorumluluğunu üzerine alır ve yerine getirir." (Ö1)

"Sorunların risk almadan çözülemeyeceği kanısındayım." (R99)

Okul müdürlerinin görevin gerektirdiği durumlarda risk alarak verdiği kararların yanlış sonuçlansa bile bu tip hataların makul karşılanması gerektiğini Ö5 ve R18 kodlu katılımcılar:

"Tercihler bazen hatalı veya yanlış olabiliyor. Bu da risk alma söz konusu olduğu için mazur görülmelidir diye düşünüyorum."

"Gerekli yerde gerekli hamleyi yapabilecek rahatlıkta olmalıyız." şeklinde ifade etmişlerdir.

Öte yandan bazı okul müdürlerinin risk almaktan kaçındığını, bunun nedeninin mevzuattan kaynaklandığını R91 ve R98 kodlu katılımcılar şöyle belirtmişlerdir:

"Riskli işleri almaya (yapmaya) fazla özen göstermezler. Genellikle sorun ve çözüm üzerine odaklanırlar."

"Bazen idarecilerimiz risk almaktan kaçınıyor. Farklı çözümler üretmekten korkuyorlar. Çünkü yönetmelikler buna izin vermiyor."

Güven duyma karşılıklı gelişen bir duygudur. Okul müdürü, personeline karşı tutarlı davranmalı, personelin eksikliğini bulmak için özel bir gayret sarf etmemelidir. Böyle davranıldığı takdirde öğretmenler, okul müdürüne güven duymazlar ve sürekli tedbirli davranırlar. Aynı şekilde öğretmenler de okul müdürüne karşı tutarlı ve yapılan eksiklikleri not etmemeli ve gerektiğinde koz olarak kullanmamalıdır. Kısaca okul müdürü ve öğretmenler birbirlerine karşı güven duymalıdır. Öğretmen olan katılımcılar, okul müdürlerinin güvenilir olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

"İdareci güvenilir olmalı." (Ö9)

"Okul müdürü güvenilir bir kişiliğe sahip olmalıdır." (R42)

Öte yandan çalışmaya katılan R45 kodlu okul müdürü de personelin kendisine güvendiğini şöyle ifade etmiştir.

"Çalışanlarım (öğretmen ve yardımcı hizmetli) bana güven duyarlar."

Bunun yanında hem özel hem de kamu okul müdürlerinin personele güvenmenin önemli olduğunu ama tedbirli davranmanın ve işi takip etmenin önemli olduğunu ifade eden örnek açıklamaları şunlardır.

"(Personele) güvenme konusunda çok dikkatli olunmalı, kesinlikle kontrolü elden bırakmamalıdır." (Ö77)

"Bir işi verdiğinizde karşıdaki kişiye güvenmeli ancak işin takibi de yapılmalıdır." (R96)

Okul müdürlerinin güvenilmez olduğunu doğrudan veya dolaylı olarak ifade eden bir açıklamaya rastlanılmamıştır.

Adalet duygusu her yöneticide bulunması gereken, yönetilenler tarafından en çok önem verilen bir özelliktir. Yönetimin temelinde adalet vardır. Dolayısıyla da iyi bir yönetici personeline karşı daima adaletli davranmalıdır. Bir yönetici öğretmenlere veya diğer çalışanlara karşı adil davranmıyorsa o yöneticinin diğer yöneticilik becerilerine sahip olması onu iyi bir yönetici yapmaz.

büyük bir çoğunluğu yöneticilerin adaletli olması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmanın verileri incelendiğinde katılımcılar okul müdürlerinin kendilerine karşı adil davrandığını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin örnek açıklamalar şöyledir:

"Okul Yöneticilerimiz görev paylaşımında adaletli davranmaktadır." (R53)

"Okul yöneticimiz her konuda adaletli ve her zaman personelini destekleyici bir yapıya sahiptir." (R83)

Okul müdürlerinin öğretmenler arasında ayrımcılık yaptığı, görev verirken haksızlık yaptığına ilişkin olumsuz bir düşünceye rastlanılmamıştır.

Yetenek yönetimi anlayışının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için örgütteki yönetimden en alt kademeye kadar herkesin işini doğru ve zamanında yapması gerekmektedir. Bu da iş disiplini beraberinde getirmektedir.

Özel okulda görev yapan Ö3 kodlu öğretmen katılımcı okuldaki yaşanan disiplin sorununa dikkat çekmektedir. Bu durumu şu cümlelerle ifade etmektedir.

"Gayet iyiler. Yöneticiler konusunda hiçbir zaman bir sıkıntı olmadı. Sadece disiplin biraz daha fazla sağlansa, (disiplin olayına) dikkat edilse daha iyi olacak."

Disiplinli olmaktan kastın baskı kurarak disiplini sağlama olmadığını, okul müdürlerinin öğretmenlere işin önemini anlatarak, neler yapılması gerektiği konusunda bilgi vererek ve görevin yapılıp yapılmadığı denetleyerek disiplini sağlayabileceğini R34 kodlu katılımcı şöyle belirtmiştir:

"Okul yöneticimiz personelin üzerinde baskı kurmadan işlerin düzgün yapılmasını sağlar."

3.5. İş Motivasyonu Düzeyleri Konusundaki Özdeğerlendirmelerine İlişkin Nitel Bulgular

iş motivasyonuna ilişkin yaptığı değerlendirmelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15. İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Değerlendirmeleri

S.N	Maddeler	N	X			S
			Md.	MY	Öğr.	
1	Bu kurumda çalışıyor olmaktan	854	4,51	4,47	4,29	,82
2	Görevim nedeniyle toplumda duyduğum saygınlıktan	854	4,16	4,15	3,79	1,03
3	Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından	854	4,23	4,27	3,98	,92
4	Arkadaşlarımla olan uyumumdan	854	4,44	4,38	4,33	,75
5	Ek ücret sisteminden	854	3,19	3,18	3,26	1,31
6	Takdir edilmemden dolayı duyduğum başarı hissinden	854	4,16	4,08	3,94	,81
7	Kurumdaki performans değerlendirme sisteminden	854	3,60	4,03	3,69	,97
8	Kurumun bana sağladığı kazançtan	854	3,89	4,06	3,82	,92
9	Yöneticiler arası uyumdan	854	4,23	4,49	4,14	,80
10	Mesleki eğitimden ve gelişme imkânlarından	854	3,89	4,00	3,75	,91
11	Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden	854	4,14	3,96	3,73	,87
12	Ekip çalışmasına verilen önemden	854	4,44	4,35	4,02	,80
13	Verilen sorumluluk miktarından	854	3,87	4,18	3,87	,80
14	Yapılan sosyal aktivitelerden	854	4,03	4,12	3,89	,93
İş Motivasyonu		854	4,05	4,12	3,88	,90

Tablo 3.15'te katılımcılar, genel olarak iş motivasyonları "İyi" düzeyde olup iş motivasyonu en yüksek olan müdür yardımcıları ($\bar{x}=4,12$); en düşük olan öğretmenler ($\bar{x}=3,88$) olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin değerlendirmelerinde ortalaması en yüksek olan önerme "Bu kurumda çalışıyor olmaktan" ; ortalaması en düşük olan ise "Ek ders ücret sisteminden" önermesi olduğu görülmektedir. Müdür yardımcıları ise en yüksek olarak "Yöneticiler arası uyumdan" önermesini; ortalaması en düşük olan ise "Ek ders ücret sisteminden" önermesi olmuştur. Diğer yandan öğretmenlerin değerlendirmelerinde ortalaması en yüksek olan önerme "Arkadaşlarımla olan uyum" iken; ortalaması en düşük olan yine "Ek ders ücret sisteminden" önermesi olmuştur. Başka bir deyişle tamamının uygulanan ek ders ücret sisteminden memnun olmadığı; buna karşın okulda öğretmenler ve

idariciler arasındaki uyumdan memnun oldukları ve bu durumun eğitim öğretimin niteliği açısından memnuniyet verici olduğu söylenebilir.

3.6. Katılımcılara Ait Değişkenlere Göre İş Motivasyonu Düzeyinde Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

İş motivasyonu düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinin; cinsiyet, yaş, branş, görev unvanı, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, eğitim durumu ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.6.1. Cinsiyete Göre İş Motivasyonunu Değerlendirmeleri Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri açısından farklılaşma durumuna ilişkin t testi sonuçları Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16. Cinsiyet Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumuna İlişkin t-Testi

İMÖ	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Levene Testi				
					F	p	t	Sd	p
	Kadın	475	3,90	,58	,932	,335	,967	852	,334
	Erkek	379	3,94	,61					

Tablo 3.16'da cinsiyet değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerine ilişkin kadın ve erkek değerlendirmeleri açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Ölçeğin geneli açısından erkek öğretmenler ($\bar{X}=3,94$), kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,89$) iş motivasyonu düzeylerinin kısmen daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

3.6.2. Yaşa Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri arasındaki farklılaşma durumuna ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3.17. Yaş Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi

İMÖ	Yaş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
	20-29	176	3,90	,65	Gruplar Arası	,749	3	,250	,690	,558
	30-39	474	3,90	,58	Grup İçi	307,458	850	,362		
	40-49	163	3,96	,60	Toplam	308,207	853			
	50-60	41	4,00	,53						
	Toplam	854	3,92	,60						

Tablo 3.17'de yaş değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Ortalamalar incelendiğinde bütün yaş gruplarında katılımcılar iş motivasyonunu "İyi" düzeyinde ($\bar{x}=3,92$) değerlendirmişlerdir. 20-40 yaş arasındaki katılımcılar iş motivasyonu ($\bar{x}=3,90$) diğer yaş gruplarına göre daha düşük düzeyde değerlendirirken, 50-60 yaş arasındaki katılımcılar iş motivasyonu düzeyi ($\bar{x}=4,00$) en yüksek yaş grubu olduğu anlaşılmaktadır.

3.6.3. Branşa Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

branş değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri arasındaki farklılaşma durumuna ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 3.18'de verilmiştir.

Tablo 3.18. Branş Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi

İMÖ	Branş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Genel	Dil Dersleri	244	3,94	,60	G.Arası	1,142	4	,285	,789	,532
	Sözel Branşlar	131	3,98	,56				,362		
	Sayısal Branşlar	231	3,89	,59	G.İçi	307,065	849			
	Beceri Branşları	130	3,86	,64						
	Diğer Branşlar	118	3,92	,58	Toplam	308,207	853			
	Toplam	854	3,92	,60						

Tablo 3.18'de branş değişkenine göre iş motivasyonunu değerlendirmeleri açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Ortalamalar incelendiğinde bütün branşlarda katılımcılar, iş motivasyonunu "İyi" düzeyinde ($\bar{x}=3,92$) değerlendirmişlerdir. Diğer branşlara (Sınıf Öğretmeni, Okul Öncesi, Rehberlik, Özel Eğitim ve Bilişim) göre beceri branşı öğretmenleri iş motivasyonlarını ($\bar{x}=3,86$) daha düşük düzeyde değerlendirirken, sözel branş öğretmenleri ($\bar{x}=3,98$) daha iyi düzeyde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

3.6.4. Görev Unvanına Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

görev unvanı değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri arasındaki farklılaşma durumuna ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 3.19'da verilmiştir.

Tablo 3.19. Görev Unvanı Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi

İMÖ	Görev Unvanı	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Scheffe
Genel	(1)Müdür	56	4,05	,48	G. Arası	4,073	2	2,036	5,698	,003	1-3
	(2)Md. Yrd.	59	4,12	,55	Grup İçi	304,134	851	,357			2-3
	(3) Öğret.	739	3,89	,60	Toplam	308,207	853				
	Toplam	854	3,92	,60							

Tablo 3.19'da görev unvanı değişkenine göre iş motivasyonunu değerlendirmeleri açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p<,05$). Farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre farklılaşma, okul müdürleriyle- öğretmenler ve müdür yardımcılıyla- öğretmenler arasındaki değerlendirmelerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Buna göre okuldaki görev unvanlarının iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşmasına neden olduğu söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde öğretmenler iş motivasyonlarını ($\bar{X}=3,89$) daha düşük düzeyde değerlendirirken, müdür yardımcıları ($\bar{X}=4,12$) daha iyi düzeyde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

3.6.5. Mesleki Kıdeme Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

mesleki kıdem değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri arasındaki farklılaşma durumuna ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 3.20'de verilmiştir.

Tablo 3.20. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi

İMÖ	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Scheffe
	(1) 1-5	173	3,94	,64	G. Arası	3,906	4	,977	2,725	,028	1-5
	(2) 6-10	233	3,89	,56	Grup İçi	304,301	849	,358			2-5
	(3) 11-15	225	3,90	,61	Toplam	308,207	853				3-5
	(4) 16 -20	125	3,85	,64							4-5
	(5) 21 +	98	4,09	,49							
	Toplam	854	3,92	,60							

Tablo 3.20'de mesleki kıdem değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p<,05$). Farklılaşmanın kaynağını ortaya çıkarmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre farklılaşma, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcılar ile diğer mesleki kıdem grupları arasında gerçekleşmiştir. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcılar diğer mesleki kıdem gruplarına göre iş motivasyonu düzeylerini ($\bar{X} = 3,85$) daha düşük düzeyde değerlendirirken, 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahip iş motivasyonlarını ($\bar{X} = 4,09$) diğer mesleki kıdem gruplarına göre daha iyi düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.

3.6.6. Çalışma Süresine Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri arasındaki farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 3.21'de verilmiştir.

Tablo 3.21. Çalışma Süresi Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi

İş Motivasyonu	Çalışma Süresi	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	P	Fark
İMÖ_Genel	1-5 yıl	640	426,83	1,003	,60	,606	-
	6-10 yıl	159	419,69				
	11 yıl ve+	55	457,93				
	Toplam	854					

Tablo 3.21'de görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Çalışma süresine göre elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde 11 yıl ve daha fazla süre (457,93) aynı okulda görev yapan diğer çalışma süresi gruplarına göre, iş motivasyonunun daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. 11 yıl ve üzerinde çalışma süresine sahip olan sayısının az olması, çalışmaya katılan büyük çoğunluğunun 1-5 yıl çalışma süresine sahip olması bu duruma neden olduğu söylenebilir.

3.6.7. Öğrenim Durumuna Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

öğrenim durumu değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri arasındaki farklılaşma durumuna ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 3.22'de verilmiştir.

Tablo 3.22. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi

İMÖ	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Genel	Ön Lisans	11	4,03	,55	Gruplar Arası	,254	3	,127	,350	,705
	Lisans	761	3,92	,58	Grup İçi	307,954	850	,362		
	Lisansüstü	78	3,88	,73	Toplam	308,207	853			
	Toplam	854	3,92	,60						

Tablo 3.22'de öğrenim durumu değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Öğrenim durumuna göre elde edilen ortalamalar incelendiğinde katılımcılar, iş motivasyonunu "İyi" ($\bar{X} = 3,92$) düzeyinde değerlendirmişlerdir. Lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcılar, iş motivasyonu düzeylerini diğer öğrenim durumuna göre ($\bar{X} = 3,88$) daha düşük düzeyde değerlendirirken, ön lisans mezunu olan daha iyi ($\bar{X} = 4,03$) düzeyde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

3.6.8. Okul Türüne Göre İş Motivasyonu Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

görev yaptığı okulun türü değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri arasındaki farklılaşma durumuna ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 3.23'de verilmiştir.

Tablo 3.23. Okul Türü Değişkenine Göre İMÖ'nin Farklılaşma Durumuna İlişkin t-Testi

Levene Testi										
İMÖ	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	p	t	Sd	p	
Genel	Kamu	684	3,88	,55	17,668	,000	2,728	218,679	,001	
	Özel	170	4,05	,74						

Tablo 3.23'de görev yaptığı okulun türü değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri açısından özel ortaokullar lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p<,05$). Özel ortaokulda çalışan öğretmenlerin iş motivasyonu

düzeyleri $\bar{x} = 4,05$ iken kamu ortaokulda çalışan öğretmenlerin ise $\bar{x} = 3,88$ olarak gerçekleşmiştir. Özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri, kamu ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

3.7. Ortaokullarda İş Motivasyonunu Olumlu veya Olumsuz Etkileyen Faktörler Konusundaki Görüş ve Önerilerine İlişkin Nitel Bulgular

görev yaptıkları okullarda iş motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemek için katılımcılara araştırma sorusu yöneltilerek görüş ve önerileri alınmıştır. Araştırma sorusuna 99 katılımcıdan 85' i (% 85,8) görüş belirtmiştir. iş motivasyonunu olumlu etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin verdiği cevaplara göre oluşturulan temalar ve görüş belirtme sıklığını gösteren frekanslar Tablo 3.24'te gösterilmiştir.

Tablo 3.24. İş Motivasyonunu Olumlu ve Olumsuz Etkileyen Faktörler

Soru	Temalar	f
Öğretmenlerin iş motivasyonunuz olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler	Yönetici-Öğretmen İlişkileri	127
	Öğretmenlerle İlgili Etkenler	80
	Öğrenci ve Veli Kaynaklı Etkenler	27
	Sistemle İlgili Etkenler	20
	İş Motivasyonuna Yönelik Öneriler	18
	Toplam	272

Tablo 3.24'te iş motivasyonunu olumlu veya olumsuz etkileyen faktörlerle ilgili ileri sürdükleri görüşler analiz edilerek oluşturulan temalar ve frekans sayılarına yer verilmiştir. Okullarda öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde en çok okul yöneticileri ile katılımcılar arasındaki ilişkiler (f=127) temasında görüş belirtmişlerdir. Daha sonra sırasıyla öğretmen kaynaklı etmenler (f=80), öğrenci ve veli kaynaklı etmenler (f= 27), sistemle ilgili etmenler (f=20) ve iş motivasyonunu artırmaya yönelik öneriler (f=18) hakkında görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle olan ilişkileri ve öğretmenlerin mesleki tutumu ve öğretmenler arasındaki ilişkiler öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde en önemli belirleyiciler olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle okullardaki olumlu okul kültürü iş motivasyonu üzerinde önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen okul yöneticilerinden kaynaklanan etmenlerin, okul müdürlerinin ve diğer okul yöneticilerinin iletişim becerisi, adalet anlayışı, liderlik becerisi, yönetsel tutum ve davranışları olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkileyen ve dolaylı olarak da kurumsal bağlılığını zayıflatan faktörün, okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan iletişim dili olduğunu ifade eden görüşler şunlardır:

"Yönetici ve öğretmen iletişimi çok önemli. Kaba, katı, anlayışsız bir okul yönetimi elbette çalışma motivasyonunu olumsuz etkiler."(R88)

"İş motivasyonunu artırmak ve düşürmek insan yönetimi sanatının inceliklerine ne kadar hakim olduğuyla ilgilidir." (Ö5)

Katılımcılar okul idaresinin öğretmenler arasında adaletli davranmasının iş motivasyonu açısından önemini R33 kodlu katılımcı: *"İş motivasyonunu artırmak için yöneticilerin adaletli davranması en önemli unsurdur."* şeklinde dile getirmiştir.

Adalet konusunda ifade edilen bir diğer görüş ise okul müdürlerinin komisyon, toplantı vb. görevleri öğretmenler arasında dağıtımını yaparken bütün görevleri işini layıkıyla yapan öğretmenlere verilmesinin haksızlık olduğunu şöyledir: *"İş yükü sürekli çalışanların sırtına yüklenmemelidir."*(R30)

Okul müdürlerinin liderlik becerilerinin öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkilerini katılımcılar şöyle dile getirmişlerdir:

"Güçlü ve güven telkin edici bir yönetici desteği öğretmen motivasyonunu olumlu etkilemektedir." (R62)

"Yönetici ile öğretmen arasında mutlaka bir hiyerarşi olmalıdır. Müdürlük sadece imza atan, öğretmenleri mutlu etmek için ders programında gün boşaltan bir makam olmamalıdır. Bunun yanında öğretmenleri okuluna ve işine bağlayacak adımlar atmalı ve inisiyatif almalıdır." (R74)

Öğretmenler okul müdürlerinin kendilerine güvenmesi ve destek olmasının iş motivasyonunu artırdığını şöyle ifade etmişlerdir:

"Okul müdürümüzün her konuda bize güvenmesi, bize karşı samimi olması motivasyonumuzu olumlu yönde etkiliyor. Yapacağımız etkinliklerde idareyi arkamda hissetmek de iş motivasyonumu olumlu yönde etkilemektedir."(R57)

"Karşılaşılan sorunların aşılmasında destek ve yardımcı olunması yalnız hissettirilmemesi motivasyonu artırmaktadır." (R89)

Bu temada son olarak katılımcılar, okul müdürleri veya diğer yöneticilerin çalışmalarıyla ilgili yapılan dönütlerin iş motivasyonunu artırdığını, fakat dönüt verilirken karşılaştırma yapılmaktan kaçınılması ve değerlendirmenin belirli ölçütlere göre yapılması gerektiğini R48 kodlu katılımcı şöyle ifade etmiştir. *"İş motivasyonunu olumlu yönde etkileyen en önemli faktör dönütlerdir. Ancak karşılaştırma yapılması veya ayrımcılık yapılması düşüncesi öğretmenlerin idareye olan güvenini zedeliyor. Olumlu dönütlerin verilirken belli bir ölçütü olmalı. Yoksa insanlar ayrımcılık yapıldığını düşünüyor."*

Okullarda öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen ve öğretmenlerle ilgili faktörleri; maddi beklentilerinin karşılanması, kararlara katılım, öğretmenler arasındaki iletişim, kişisel sorunlarını iş ortamına taşıma, bürokratik iş yükü, ödüllendirme, mesleğini sevmeye, mesleki gelişim şeklinde sıralamışlardır.

Özellikle özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu maddi ihtiyaçların karşılanması ile doğrudan ilişkili olduğunu Ö3 kodlu katılımcı *"Öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması, empati kurarak beklentilerinin anlaşılması gereklidir."* diyerek ifade etmiştir.

Okullarda alınacak kararlarda öğretmenlerin görüşlerinin sorularak ortak kararlar alınmasının iş motivasyonunu artırdığını ve kurumsal aidiyeti geliştirdiğine yönelik görüşleri şöyledir:

"İş motivasyonunun artması için görüş ve önerilerimin dikkate alınması yeterlidir." (R56)

"Okulla ilgili kurallar, uygulamalar ve fiziki değişiklikler konusunda tüm personelin fikri alınarak ortak kararlar alınmasının aidiyet hissinin oluşmasında ve gelişmesinde önemli katkısı vardır." (R89)

Okulda öğretmenlerin birbiriyle olan ilişkilerinde kişisel çıkarın ön planda tutulması ve arkadaşlık ilişkilerinin menfaate dayalı olmasının iş motivasyonuna olumsuz etkilediğini R45 kodlu katılımcı *"Bazen arkadaşlarının sadece kendi*

çıkarlarını düşünerek hareket etmeleri motivasyonumuzu düşürmektedir." diye belirtmiştir.

Öğretmenlerin kişisel sorunlarını okula taşıması arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediği için iş motivasyonunu düşürdüğünü şöyle ifade etmişlerdir:

"Kişisel sorunların okul ortamına yansıtılması iş motivasyonu düşürmektedir."(R82)

"Çalışma ortamında huzursuz insanların olması kesinlikle motivasyonu düşürüyor. Sürekli yok çocuğum hasta yok şu bu şeklinde bahanelerle okuldan gitmek istemeleri insanın kendini enayi gibi görmesine neden oluyor. Aynı şeyleri yapmıyorsan eğer." (R21)

Öğretmenlerin evde de okulla ilgili bürokratik işleri (toplantı tutanakları, raporlar vb.) yapmasının iş motivasyonunu düşürdüğünü R98 kodlu katılımcı şöyle dile getirmiştir: *"İş yükünün azaltılması gerekiyor. Özellikle öğretmenlerin evde de okul işleriyle uğraşmaları motivasyonu düşürüyor."*

Çalışan, üreten öğretmenlerin takdir edilmesi veya ödüllendirilmesinin iş motivasyonunu artırdığını R80 kodlu katılımcı: *"Herhangi bir projede görev alan, güzel etkinlikler yapan başarılı öğretmenler takdir ediliyor. Bu da diğer öğretmenlerin çaba ve katkısını artırıyor."* diye ifade etmiştir.

Katılımcılar okulda öğretmenler arasındaki uyumun iş motivasyonu üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna ilişkin görüş şöyledir: *"Öğretmen arkadaşların hemen hemen hepsi birbirleriyle uyum içersinde çalışırlar. Gerek farklı branşlar gerekse zümre olarak okulumuzda sürekli eğitim öğretimle ilgili fikir alışverişi vardır. Bu durum iş motivasyonumuzun oldukça üst düzeyde olmasını sağlıyor." (R90)*

Okuldaki uyumun önemli olduğunu fakat kendi okulunda ekip uyum olmadığı için herkesin kendine göre bir şeyler ortaya koymaya çalıştığını R48 kodlu katılımcı şöyle dile getirmiştir:

"Ekip ruhu eksik. Herkes kendi kendine bir şeyler yapmaya çalışıyor. Ortak kararlar alınabilmeli, problemlere birlikte çözümler bulunabilmelidir."

Bunlara ek olarak okulda aktif olarak görev alındığında, zümrelerin veya diğer öğretmenlerin bu durumdan rahatsız olmalarının ve iş motivasyonunu olumsuz etkilediğini R59 kodlu katılımcı şöyle ifade etmiştir:

"Yaptığım çalışmalarla veya okulda yapılan etkinliklerde aktif görev almam, her işe koşmaya çalışmam, her sorunu çözmek için uğraşmam bazı kişilerce olumsuz karşılanması motivasyonumu olumsuz etkiliyor."

Öğretmenlerin iş motivasyonunu sürekli canlı tutan en önemli etken mesleğini severek yapmasıdır. Öğretmenler mesleğini severek yapmadıkları takdirde okulunu sahiplenmeyeceğini R91 kodlu katılımcı şöyle ifade etmektedir: *"İşini sevmeyen bir öğretmen okula olan aidiyet duygusunu da önemsemez."*

Öğretmenler mesleki gelişim konusunda yeterince desteklenmediğini, öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda daha sert uygulamalar yapılması gerektiğini şöyle dile getirmişlerdir:

"Her dört yılda bir öğretmenler alan sınavı ve mesleki gelişim sınavlarına tabi tutulmalı. sınavda başarısız olanlar hizmet içi eğitime alınmalıdır." (R82)

"Mesleki gelişimi desteklemek amacıyla faydalı olabileceği düşünülen eğitimlerin ve etkinliklerin paylaşılması, önerilerde bulunulması faydalı olmaktadır." (R89).

Öğretmenlerin mesleki gelişimini mevcut bürokratik işleyişin ve öğrenci velilerinin ilgisizliğine bağlayan R99 kodlu katılımcı mesleki gelişim konusunda yaşanan olumsuzluğun nedenini şöyle ifade etmektedir: *"Mevzuat, üst yöneticilerin emirleri, velilerin ilgisizliği mesleki gelişimi etkileyen temel etkenlerdir."*

Öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde etkili olan faktörlerden bir diğeri ise öğrenci ve veli tutum ve davranışlarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki doyuma ulaşmasını ve mutlu olmasını sağlayan faktör öğrencilerinin başarılı olmasıdır. Aynı zamanda öğrencilerin başarılı olma durumu ve velilerin öğretmenlere karşı tutumu, öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde olumlu veya olumsuz etkiye sahiptir.

Öğretmenler öğrenci başarısının motivasyonları üzerindeki etkisini şöyle dile getirmişlerdir:

"İş motivasyonumu olumsuz etkileyen en büyük faktör tüm çabalarımıza rağmen öğrencilerimizde gereken gelişmeyi, ilerlemeyi görememektir. Bu süreç zamanla- diğer tüm koşullar ne kadar iyi olursa olsun- yaptığınız işten soğumaya başlamamıza sebep olmakta, mesleki anlamda kendimizi sorgulamaya hatta mesleki yeterliliğimizi gözden geçirmemize yol açmaktadır." (R37)

"Motivasyonumu en çok içimdeki başarı duygusu ve öğrencilerimin ileriki hayatında ahlaklı ve topluma yararlı bireyler olarak yetiştirmek ideali artırmaktadır." (R62)

"Öğrencilerimizde gerekli kazanımların sağlandığını görmek ve velilerden bununla ilgili olumlu dönütler almak bizlerin motivasyonunu olumlu etkiliyor." (R90)

Öğrencilerin ve velilerin, öğretmenlere karşı tutumu ve sergiledikleri davranışların öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde etkili olduğunu katılımcılar şöyle dile getirmişlerdir:

"Veli ve öğrenci profili de çok önemli. Eğitim için değil de kavga için gelen veliler, sorumsuz ve disiplinsiz öğrenciler iş motivasyonunu düşürür." (R88)

"Çalışmalarımızı görmeyip en ufak bir eksiklik fark ettiğinde okula gelen velilerimiz ve tüm çabalarımıza rağmen kendini öğrenmeye kapatan öğrencilerimiz az da olsa motivasyonumuzu olumsuz etkiliyor." (R90)

Öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkileyen bir diğer faktör öğrencilerin öğretmenlere karşı saygısız davranmasıdır. Bu konuda öğrencilerin disiplin altına alınması ve uygulanacak yaptırımların ağırlaştırılması gerektiğini R88 kodlu katılımcı:

"Şuan öğrenciler başıboş hareket ediyor. Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde bir yaptırımı yok. Gençlik hiç iyiye gitmiyor. Öğrencilerin kontrol altına alınması gerek. Disiplin kurulu etkin bir şekilde işletilmelidir." diyerek belirtmiştir.

Öğretmenler iş motivasyonunu olumsuz etkileyen olayların velilerin gereksiz yere yaptığı şikâyetler ve sıkça tartışılan performans değerlendirme sistemi olduğunu R75 kodlu katılımcı: *"Okulun iş motivasyonunu düşüren Alo 147 öğretmen şikâyet hattıdır. Alo 147' ye yapılan şikâyetler okul personelinin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Ayrıca bakanlığın çıkardığı performans değerlendirme yöntemi öğretmenler arasında huzursuzluğa neden olmaktadır." diyerek ifade etmiştir.*

Öğretmenlerin iş motivasyonuna etki eden bir diğer tema ise eğitim sistemiyle ilgilidir. Özellikle liselere geçiş sınav sisteminin sıkça değiştirilmesi öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde etkili olmaktadır.

Katılımcılar ortaokuldan liseye geçiş sisteminde çok sık yapılan değişikliklerin iş motivasyonuna olan etkisini R95 kodlu katılımcı *"Sürekli değişen sınav sistemi motivasyonumu olumsuz etkilemektedir"* diyerek dile getirmiştir.

öğretmenlerin iş motivasyonlarını artırmak ve kurumsal aidiyet duygusunu geliştirmek için ileri sürdükleri öneriler sosyal faaliyetler düzenleme, değer verildiğini gösterme, liyakatli yöneticileri görevlendirme ve mesleki saygınlığı artırmaya yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Katılımcılar öğretmenlerin iş motivasyonunu artırmak için okul içinde veya dışında gezi, yemek, piknik vb. aktivitelerin yapılmasının yararlı olacağı düşüncesini ileri sürmüşlerdir. R92 kodlu katılımcı düşüncesini; *"Motivasyonu artırmak için okulda çeşitli sosyal faaliyetler (piknik, yemek, gezi vb.) yapıp tüm öğretmenlerin bu etkinliklere katılması ve kaynaşması sağlanmalıdır."*

Öğretmenlerin iş motivasyonunu artırmak için bir diğer önerisi ise okul müdürlerinin kendilerini özel günlerinde değerli olduklarını hissettirmesinin önemli olduğunu R86 kodlu katılımcı *"Doğum günü vb özel günlerinde öğretmen hatırlanmalı. Değerli olduğu hissettirilmeli. Zor günlerinde yanında olunmalıdır."* şeklinde dile getirmiştir. Öte yandan R92 kodlu katılımcı ise öğretmenlere özel günlerinde hediye vermenin aynı zamanda kurumsal aidiyet duygusunu geliştireceğini *" Öğretmenler özel günlerinde hatırlanarak okulun ambleminin olduğu hediyeler verilebilir. Okula aidiyet duygusu bu şekilde sağlanabilir."* diyerek ifade etmiştir.

Okuldaki iş ve arkadaşlık ilişkilerinin aile içinde olduğu gibi saygı ve samimiyete dayalı olduğunda öğretmenlerin işi ile bütünleşeceğini ve iş motivasyonunun artacağını R70 kodlu katılımcı şu şekilde dile getirmiştir: *"İş motivasyonunu artırmak için okul ortamının aile ortamına dönüştürülmesi, emreden değil iş öğreten idarecilerin görevlendirilmesi gerekir."*

Diğer yandan R28 ve R43 kodlu katılımcılar öğretmenlerin iş motivasyonunu artırmak için öncelikle mesleki saygınlığı artıracak çalışmalar yapılması gerektiğini şöyle dile getirmişlerdir.

"Merkezdeki okullarda öğretmen itibarsızlaştırılmış durumda. Öğretmenlik mesleğinin itibarını artırmak gerek."

"Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının artırılması için çalışmalar yapılmalıdır."

Özel okullarda görev yapan öğretmenler ise iş motivasyonunu artırmak için ücretlerin artırılması ve uzun süreli iş sözleşmesi yapılması ile sağlanabileceğini Ö4 kodlu katılımcı şöyle ifade etmektedir: *"Görevlendirmeler konusundaki öngörüsüzlük motivasyon ve performansımı olumsuz etkilemektedir. Uzun vadeli sözleşmeler yapılmalı, birikimli idarecilerle çalışılmalı ve yeterli ödeme yapılmalı ve ödemeler zamanında yapılmalıdır."*

Son olarak okullarda özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörün mesleğinde 25 yıl ve üzerinde çalışan emekliliğe hak kazanmış öğretmenlerin olduğunu R82 kodlu katılımcı şu şekilde dile getirmiştir: *"Okullarda meslekte 25 yılını doldurmuş olan öğretmenleri emekli edeceksin. Diğer öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkilemektedir."*

3.8. Katılımcılar Görev Yaptıkları Okullarda Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

ÖYÖ'nin alt boyutlarına ilişkin yaptığı değerlendirmeler aşağıda sunulmuştur.

3.8.1. ÖYÖ'nin Anlamsızlık Alt Boyutunu Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

ÖYÖ'nin Anlamsızlık Alt Boyutuna ilişkin değerlendirmeleri Tablo 3.25'te sunulmuştur.

Tablo 3.25. ÖYÖ'nin Anlamsızlık Alt Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri

S. N	Maddeler	N	X			S
			Md.	MY	Öğr.	
1	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.	854	1,30	1,38	1,44	,71
2	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	854	1,35	1,42	1,39	,69

3	Öğretmenliği idealist bir şekilde yapan meslektaşlarımın çabalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum.	854	1,25	1,52	1,37	,64
4	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	854	1,46	1,66	1,38	,72
5	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	854	1,30	1,42	1,41	,69
6	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	854	1,50	1,57	1,51	,72
7	Kendimi derse girmek için programlanmış bir robot gibi hissediyorum.	854	1,37	1,38	1,45	,69
8	Davranışlarımın yasa ve kurallara uygun olmasını umursamıyorum	854	1,42	1,32	1,40	,66
9	Kendimi topluma katkısı olmayan bir birey olarak görüyorum	854	1,25	1,54	1,39	,70
Anlamsızlık Alt Boyutu		854	1,35	1,46	1,41	,69

Tablo 3.25'te katılımcılar Anlamsızlık Alt Boyutunu "Çok düşük" düzeyde ($\bar{x}=1,40$) değerlendirdikleri görülmektedir. Buna göre , öğretmenlik mesleğini "Çok düşük" düzeyde anlamsız bulduklarını göstermektedir. Başka bir deyişle katılımcılar, öğretmenlik mesleğini anlamlı ve değerli bulmaktadır. Genel olarak öğretmenlerin, yaptığı işi anlamlı ve değerli bulmaları eğitim-öğretimin niteliği açısından önemlidir.

Okul müdürlerinin "Kendimi topluma katkısı olmayan bir birey olarak görüyorum." önermesini çok düşük düzeyde hissettiğini ifade etmeleri, topluma katkı sağladıklarına inandıklarını göstermektedir. Diğer yandan "Öğretmenliği sadece gelir getirici bir meslek olarak görüyorum." önermesinin ortalamasının yüksek olması kendileri için kısmen de olsa öğretmenlik mesleğinden elde ettikleri kazancın ön planda olduğunu ortaya koymaktadır. Okul müdürlerinin mesleğin kazanç boyutunu önemsemesi hayat şartlarının bir sonucu olarak görülebilir.

Müdür yardımcılarının "Davranışlarımın yasa ve kurallara uygun olmasını umursamıyorum." önermesini en düşük düzeyde değerlendirmesi idareci olmalarından dolayı yasalara ve kurallara önem verdiklerini göstermektedir. Öte yandan "Öğretmenliği sadece gelir getirici bir meslek olarak görüyorum." önermesinin ortalamasının yüksek olması tıpkı okul müdürleri gibi mesleğin maddi getirisinin kısmen de olsa ön planda olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcılar ise "Öğretmenliği idealist bir şekilde yapan meslektaşlarımın çabalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum." önermesini en düşük düzeyde değerlendirmesi öğretmenliğin idealist olarak yapılması gerektiğine inandığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar için de "Öğretmenliği sadece gelir getirici bir meslek olarak

görüyorum." önermesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenler de okul yöneticilerinde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin maddi getirisini kısmen de olsa önemli gördüklerini ortaya koymuşlardır.

3.8.2. ÖYÖ'nin Güçsüzlük Alt Boyutunu Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

ÖYÖ'nin Güçsüzlük Alt Boyutuna ilişkin değerlendirmeleri Tablo 3.26'da sunulmuştur.

Tablo 3.26. ÖYÖ'nin Güçsüzlük Alt Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri

S.N	Maddeler	N	X			S
			Md.	MY	Öğr.	
10	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	854	1,94	1,94	2,04	,93
11	Çalışma isteğimi ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	854	1,66	1,64	1,78	,83
12	Ne kadar çalışırsam çalışayım, değişen bir şey olmayacağını düşünüyorum.	854	1,57	1,61	1,82	,86
13	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	854	1,46	1,52	1,58	,74
14	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	854	1,73	1,55	1,66	,84
Güçsüzlük Alt Boyutu		854	1,67	1,52	1,77	,64

Tablo 3.26'da Güçsüzlük Alt Boyutunu "Çok düşük" düzeyde ($\bar{x}=1,76$) değerlendirdikleri görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde en düşük düzeyde "Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum." önermesini değerlendirmesi karşılaşılan sorunlarla mücadele etmekten vazgeçemediklerini ortaya koymaktadır.

Güçsüzlük Alt Boyutunda karşılaşılan sorunlardan en çok öğretmenlerin, sonra müdür yardımcılarının etkilendiği görülmektedir. Öte yandan ortalaması en yüksek olan önerme "İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum." olarak gerçekleşmiştir. Bütün katılımcılar "Düşük" düzeyde de olsa tükenmişlik duygusunu yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Yapılan işten en çok yıpranan ve tükendiğini hisseden öğretmenlerdir. Okul yöneticileri benzer düzeyde hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu duruma öğrenci davranışları, veli baskısı ve gerçek dışı şikâyetlerinin etkili olduğu söylenebilir.

3.8.3. ÖYÖ'nin Yalıtılmışlık Alt Boyutunu Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

ÖYÖ'nin Yalıtılmışlık Alt Boyutuna ilişkin değerlendirmeleri Tablo 3.27'de sunulmuştur.

Tablo 3.27. ÖYÖ'nin Yalıtılmışlık Alt Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri

S.N	Maddeler	N	X			S
			Md.	MY	Öğr.	
15	Okulda gereksinim duyduğum arkadaş desteğini alamadığımı düşünüyorum.	854	1,64	1,52	1,63	,79
16	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	854	1,17	1,18	1,43	,69
17	Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.	854	1,37	1,27	1,42	,72
18	Okuldaki ilişkilerin içten olmadığını düşünüyorum.	854	1,60	1,69	1,81	,90
19	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum	854	1,76	1,77	1,79	1,01
20	Okulda arkadaş çevremi sıkıcı buluyorum.	854	1,42	1,45	1,44	,72
Yalıtılmışlık Alt Boyutu		854	1,49	1,48	1,58	,80

Tablo 3.27'de Yalıtılmışlık Alt Boyutunu "Çok düşük" düzeyde ($\bar{x}=1,51$) değerlendirdikleri görülmektedir. Buna göre katılımcılar, okulda kendilerini çok düşük düzeyde dışlanmış hissettiği, genel olarak okullarda uyumlu bir çalışma ortamının olduğunu ortaya koymuştur.

Yalıtılmışlık Alt Boyutunu, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının değerlendirmeleri benzerlik göstermektedir. Okul yöneticileri "Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum." önermesini en düşük düzeyde değerlendirirken; "Okuldaki diğer öğretmenlerle okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum" önermesini en yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. Öğretmenler ise "Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum." önermesini en düşük düzeyde değerlendirirken; "Okuldaki ilişkilerin içten olmadığını düşünüyorum." önermesini en yüksek düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.

Genel olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerle bir araya gelmekten ve okul dışında düzenlenen sosyal etkinliklere katılmaktan mutlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ise okulda kuralsızlık duygusunu neredeyse hiç hissetmediği; okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin kısmen içten olmadığını, çıkar ilişkisine dayanmasından rahatsızlık duyduklarını ortaya koymaktadır.

3.8.4. ÖYÖ'nin Kuralsızlık Alt Boyutunu Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

ÖYÖ'nin Kuralsızlık Alt Boyutuna ilişkin değerlendirmeleri Tablo 3.28'de sunulmuştur.

Tablo 3.28. ÖYÖ'nin Kuralsızlık Alt Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri

S.N	Maddeler	N	X			S
			Md.	MY	Öğr.	
21	Okulda fikirlerimin önemsenmediğini düşünüyorum.	854	1,46	1,50	1,74	,94
22	İşimle ilgili kararlarda görüşlerimin dikkate alınmadığını düşünüyorum.	854	1,55	1,44	1,70	,86
23	Okulda bürokratik işleyişin beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum.	854	1,82	1,74	2,01	,98.
24	Okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum.	854	1,33	1,55	1,89	,94
25	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	854	1,78	1,61	1,88	,99
Kuralsızlık Alt Boyutu		854	1,58	1,56	1,84	,94

Tablo 3.28'de Kuralsızlık Alt Boyutunu "Çok düşük" düzeyde ($\bar{x} = 1,66$) değerlendirdikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okuldaki bürokratik kurallardan ve işleyişten okul yöneticilerine göre daha çok rahatsız oldukları söylenebilir.

Kuralsızlık Alt Boyutunda okul müdürleri "Okul kurallarının bütün öğretmenlere eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum." önermesini en düşük düzeyde değerlendirirken; "Okul kurallarının yaratıcılığını engellediğini düşünüyorum." önermesini en yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. Buradan hareketle okul müdürleri; okul kurallarını bütün öğretmenlere eşit olarak uyguladıklarını ancak, bürokratik kurallarının farklı bir şeyler ortaya koyma istediğini engellediğini ifade etmişlerdir.

Müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin ise kuralsızlık alt boyutunda düşüncelerinin benzer olduğunu göstermektedir. Bu katılımcılar "İşimle ilgili kararlarda düşüncelerimin dikkate alınmadığını düşünüyorum." önermesini en düşük düzeyde değerlendirirken; "Okuldaki bürokratik işleyişin beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum." önermesini en yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir. Katılımcılar, okulda işiyle ilgili kararlarda çoğunlukla görüşlerinin alındığını ifade etmişlerdir. Öte yandan okuldaki bürokratik işleyişin kendilerinden kayıtsız şartsız itaat edilmesini istemesinden öğretmenlerin daha çok rahatsızlık duyduğunu göstermektedir.

3.8.5. ÖYÖ'nin Kendine Yabancılaşma Alt Boyutunu Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

ÖYÖ'nin Kendine Yabancılaşma Alt Boyutuna ilişkin değerlendirmeleri Tablo 3.29'da sunulmuştur.

Tablo 3.29. ÖYÖ'nin Kendine Yabancılaşma Alt Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri

S.N	Maddeler	N	X			S
			Md.	MY	Öğr.	
26	Öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum	854	2,21	1,94	2,00	,90
27	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	854	1,66	1,50	1,56	,67
28	Okulda yönetsel işlere yönelik yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	854	1,76	1,67	1,95	,88
29	Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum.	854	1,33	1,55	1,41	,69
Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu		854	1,74	1,66	1,73	,78

Tablo 3.29'da Kendine Yabancılaşma Alt Boyutunu "Çok düşük" düzeyde ($\bar{x} = 1,71$) değerlendirdikleri görülmektedir. Genel olarak mesleki anlamda kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir.

Kendine Yabancılaşma Alt Boyutunda okul müdürleri ve öğretmenler "Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum önermesini; müdür yardımcıları ise "Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum." önermesini en düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Buna göre katılımcılar, okul yönetiminde, sınıf yönetiminde ve iletişim kurma becerisinin çok iyi olduğunu ortaya koymuşlardır. Diğer yandan öğretmenler kendine yabancılaşmaya neden olan en önemli etkenin "Öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum." önermesiyle ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilere yaptığı katkının istedikleri düzeyde olmamasının kendine yabancılaşmalarında kısmen etkili olduğu söylenebilir.

3.8.6. Katılımcıların Değerlendirmelerine Göre ÖYÖ'nin Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

ÖYÖ'nin alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik elde edilen bulgular Tablo 3.30'da sunulmuştur.

Tablo 3.30. ÖYÖ'nin Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	S
Anlamsızlık	854	1,40	,69
Güçsüzlük	854	1,76	,64
Yalıtılmışlık	854	1,57	,54
Kuralsızlık	854	1,82	,94
Kendine Yabancılaşma	854	1,73	54

Tablo 3.30 incelendiğinde ÖYÖ'nin alt boyutlarının ortalamaları 1,40 ile 1,82 arasında değerler aldığı görülmektedir. Katılımcılar, Anlamsızlık Alt Boyutunu diğer alt boyutlara göre "Çok düşük" ($\bar{X}=1,40$) düzeyde değerlendirirken, Kuralsızlık Alt Boyutunu diğer alt boyutlara göre "Düşük" ($\bar{X}=1,82$) düzeyde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

3.9. Katılımcılara Ait Değişkenlere Göre Örgütsel Yabancılaşma Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Cinsiyet, yaş, branş, görev unvanı, mesleki kıdem, çalışma süresi, öğrenim durumu ve okul türü değişkenlerine göre görev yaptıkları okullardaki örgütsel yabancılaşma düzeylerini değerlendirmelerindeki farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.9.1. Cinsiyete Göre ÖYÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Değerlendirmelerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre ÖYÖ ve Alt boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin farklılaşma durumuna ilişkin t- testi sonuçları Tablo 3.31'de verilmiştir.

Tablo 3.31. Cinsiyet Değişkenine Göre ÖYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin t-Testi

ÖYÖ ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Levene Testi		t	Sd	p
					F	p			
Anlamsızlık	Kadın	475	1,40	,37	,756	,385	1,761	852	,079
	Erkek	379	1,44	,40					
Güçsüzlük	Kadın	475	1,78	,64	,417	,519	,893	852	,372
	Erkek	379	1,74	,64					
Yalıtılmışlık	Kadın	475	1,54	,54	1,078	,300	2,153	852	,032
	Erkek	379	1,62	,54					

Kuralsızlık	Kadın	475	1,81	,67	,216	,642	,306	852	,759
	Erkek	379	1,80	,66					
Kendine	Kadın	475	1,71	,55	,000	,994	,958	852	,337
Yabancılaşma	Erkek	379	1,75	,53					
ÖYÖ_Genel	Kadın	475	1,61	,40	1,329	,249	,968	852	,333
	Erkek	379	1,63	,41					

Tablo 3.31'de cinsiyet değişkenine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin değerlendirmeleri açısından Yalıtılmış Alt Boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunduğu ($p<,05$); ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük, Kuralsızlık ve Kendine Yabancılaşma Alt Boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$). Erkek öğretmenler yalıtılmışlık duygusunu kadınlara göre daha çok hissettiği söylenebilir. Ölçek genelinde ve diğer alt boyutlarda genel olarak kadın ve erkekler hissettikleri örgütsel yabancılaşma duygusunu benzer şekilde değerlendirdikleri söylenebilir.

Ortalamalar incelendiğinde Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Kendine Yabancılaşma Alt Boyutları ile ÖYÖ genelinde erkek katılımcıların değerlendirme ortalamaları kadınlara göre daha yüksektir. Erkek katılımcılar, yaptığı işi anlamsız bulma, okul ortamında kendilerini yalıtılmış hissetme ve mesleki anlamda yetersiz hissetme duygusunu kadınlara göre daha çok hissettiklerini ortaya koymuşlardır. Kadın katılımcılar ise Güçsüzlük duygusunu ve okulda uygulanan kurallardan erkeklere göre daha çok rahatsızlık hissettiklerini belirtmişlerdir. ÖYÖ geneli incelendiğinde örgütsel yabancılaşma duygusunu erkekler, kadınlara göre daha çok hissettikleri anlaşılmaktadır.

3.9.2. Yaşa Göre ÖYÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Değerlendirmelerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

yaşına değişkenine göre ÖYÖ ve Alt boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin farklılaşma durumuna ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 3.32'de verilmiştir.

Tablo 3.32. Yaş Değişkenine Göre ÖYÖ Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü ANOVA Testi

ÖYÖ	Yaş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Scheffe
Anlamsızlık	20-29	176	1,40	,35	G. Arası	,269	3	,90	,585	,625	
	30-39	474	1,43	,40	Grup İçi	130,152	850	,153			
	40-49	163	1,42	,39	Toplam	130,421	853				

	50-60	41	1,36	,41							
	Toplam	854	1,42	,39							
Güçsüzlük	20-29	176	1,69	,60	G. Arası	3,760	3	1,253	3,061	,027	1-2
	30-39	474	1,82	,66	Grup İçi	348,016	850	,469			3-2
	40-49	163	1,69	,60	Toplam	351,775	853				4-2
	50-60	41	1,67	,61							
	Toplam	854	1,76	,64							
Yalıtılmışlık	20-29	176	1,51	,52	G. Arası	1,415	3	,472	1,587	,191	
	30-39	474	1,60	,55	Grup İçi	252,664	850	,297			
	40-49	163	1,58	,53	Toplam	254,078	853				
	50-60	41	1,49	,57							
	Toplam	854	1,57	,54							
Kuralsızlık	20-29	176	1,79	,72	G. Arası	,272	3	,091	,202	,895	
	30-39	474	1,80	,66	Grup İçi	380,861	850	,448			
	40-49	163	1,84	,61	Toplam	381,133	853				
	50-60	41	1,80	,74							
	Toplam	854	1,81	,66							
Kendine Yabancılaş	20-29	176	1,70	,51	G. Arası	,983	3	,328	1,106	,346	
	30-39	474	1,71	,54	Grup İçi	251,841	850	,296			
	40-49	163	1,79	,55	Toplam	252,825	853				
	50-60	24	1,76	,60							
	Toplam	854	1,73	,54							
ÖYÖ_Gene	20-29	176	1,58	,38	G. Arası	,499	3	,166	1,007	,389	
	30-39	474	1,64	,41	Grup İçi	140,592	850	,165			
	40-49	163	1,62	,38	Toplam	141,092	853				
	50-60	41	1,57	,44							
	Toplam	854	1,60	,40							

Tablo 3.32'de yaş değişkenine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde ÖYÖ'nin Güçsüzlük alt boyutu açısından anlamlı bir farklılaşma bulunduğu ($p<,05$); ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Yalıtılmışlık, Kuralsızlık ve Kendine Yabancılaşma Alt Boyutlarında ($p>,05$) anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir. Güçsüzlük Alt Boyutundaki farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için yapılan Scheffe testine göre farklılaşma 30-39 yaş grubu ile diğer yaş grubundaki yaptığı değerlendirmelerden kaynaklanmaktadır. Buna göre meslek hayatının ortalarında yer alan öğretmenlerin, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre Güçsüzlük duygusunu daha çok yaşadıkları anlaşılmaktadır. 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin çalışma ortamında veya mesleki anlamda yaşadıkları olumsuzluklarla mücadele etmekten yorulduğu ve tükenme duygusunu daha çok yaşadığı söylenebilir. yaş değişkenine göre yaptığı değerlendirmelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde Kuralsızlık Alt Boyutunda "Düşük" düzeyde ($\bar{x}=1,81$) değerlendirdikleri görülmektedir. Anlamsızlık, Yalıtılmışlık, Kendine Yabancılaşma alt boyutlarında ve

ÖYÖ genelinde "Çok düşük" düzeyde değerlendirdikleri ve yaş grupları arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı anlaşılmaktadır.

3.9.3. Branşına Göre ÖYÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Değerlendirmelerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

branş değişkenine göre ÖYÖ ve Alt boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin farklılaşma durumuna ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 3.33'de verilmiştir.

Tablo 3.33. Branş Değişkenine Göre ÖYÖ Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü ANOVA Testi

ÖYÖ	Branş	N	$\bar{X}$	S	Varyansı n Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Anlamsızlık	Dil Dersleri	244	1,40	,37	G.Arası	,423	4	,106	,690	,599
	Sözel Branşlar	131	1,42	,43	G.İçi	129,998	849	,153		
	Sayısal Branşlar	231	1,45	,40						
	Beceri Branşları	130	1,42	,38						
	Diğer Branşlar	118	1,39	,35	Toplam	130,421	853			
	Toplam	854	1,42	,39						
Güçsüzlük	Dil Dersleri	244	1,78	,65	G.Arası	1,537	4	,384	,932	,445
	Sözel Branşlar	131	1,67	,66	G.İçi	350,238	849	,413		
	Sayısal Branşlar	231	1,79	,64						
	Beceri Branşları	130	1,74	,62						
	Diğer Branşlar	118	1,78	,60	Toplam	351,775	853			
	Toplam	854	1,76	,64						
Yalıtılmışlık	Dil Dersleri	244	1,50	,50	G.Arası	2,731	4	,683	2,306	,057
	Sözel Branşlar	131	1,66	,57	G.İçi	251,347	849	,296		
	Sayısal Branşlar	231	1,61	,55						
	Beceri Branşları	130	1,60	,59						
	Diğer Branşlar	118	1,54	,49	Toplam	254,078	853			
	Toplam	854	1,57	,54						
Kuralsızlık	Dil Dersleri	244	1,79	,68	G.Arası	,623	4	,156	,348	,846
	Sözel Branşlar	131	1,77	,64	G.İçi	380,510	849	,448		
	Sayısal Branşlar	231	1,85	,67						
	Beceri Branşları	130	1,82	,68						
	Diğer Branşlar	118	1,79	,62	Toplam	381,133	853			
	Toplam	854	1,81	,66						
Kendine Yabancılaşma	Dil Dersleri	244	1,74	,56	G.Arası	,472	4	,118	,397	,811
	Sözel Branşlar	131	1,67	,54	G.İçi	252,353	849	,297		
	Sayısal Branşlar	231	1,74	,54						
	Beceri Branşları	130	1,74	,55						
	Diğer Branşlar	118	1,73	,48	Toplam	252,825	853			
	Toplam	854	1,73	,54						
ÖYÖ	Dil Dersleri	244	1,60	,39	G.Arası	,364	4	,091	,549	,700

Sözel Branşlar	131	1,61	,42				
Sayısal Branşlar	231	1,65	,42	G.İçi	140,728	849	,166
Beceri Branşları	130	1,63	,42				
Diğer Branşlar	118	1,60	,34	Toplam	141,092	853	
Toplam	854	1,62	,40				

Tablo 3.33'de branş değişkenine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde ÖYÖ Genelinde ve alt boyutlarında ($p>,05$) anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir. ÖYÖ Genelinde örgütsel yabancılaşma düzeyleri "Çok düşük" ($X= 1,62$) düzeydedir. Dil branşı ($X=1,60$) öğretmenlerinin diğer branşlara (Sınıf Öğretmeni, Okul Öncesi, Rehberlik, Özel Eğitim ve Bilişim) göre yabancılaşma düzeyleri daha düşük iken sayısal branşı ($X=1,65$) öğretmenlerinin daha yüksektir.

Anlamsızlık Alt Boyutunda örgütsel yabancılaşma düzeyleri "Çok düşük" ($X= 1,42$) düzeydedir. Sınıf Öğretmeni, Okul Öncesi, Bilişim, Rehberlik ve Özel Eğitim branş öğretmenlerinin ($X=1,39$) diğer branşlara göre yabancılaşma düzeyleri daha düşük iken sayısal branşı ($X=1,45$) öğretmenlerinin daha yüksektir.

Güçsüzlük Alt Boyutunda örgütsel yabancılaşma düzeyleri "Çok düşük" ($X= 76$) düzeydedir. Sözel branşı öğretmenlerinin ($X=1,67$) diğer branşlara göre yabancılaşma düzeyleri daha düşük iken; sayısal branşı ($X=1,79$) öğretmenlerinin daha yüksektir.

Yalıtılmışlık Alt Boyutunda örgütsel yabancılaşma düzeyleri "Çok düşük" ($X= 1,57$) düzeydedir. Dil branşı öğretmenlerinin ($X=1,50$) diğer branşlara göre yabancılaşma düzeyleri daha düşük iken; sözel branşı ($X=1,66$) öğretmenlerinin daha yüksektir.

Kuralsızlık Alt Boyutunda örgütsel yabancılaşma düzeyleri "Düşük" ($X= 1,81$) düzeydedir. Sözel branş ($X=1,77$) öğretmenlerinin diğer branşlara göre yabancılaşma düzeyleri daha düşük iken; sayısal branşı ($X=1,85$) öğretmenlerinin daha yüksektir.

Kendine Yabancılaşma Alt Boyutunda örgütsel yabancılaşma düzeyleri "Çok düşük" ($X= 1,73$) düzeydedir. Sözel branş ($X=1,67$) öğretmenlerinin diğer branşlara göre yabancılaşma düzeyleri daha düşük iken; dil, sayısal ve beceri branş ($X=1,74$) öğretmenlerinin daha yüksektir.

3.9.4. Görev Unvanına Göre ÖYÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Değerlendirmelerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

görev unvanına değişkenine göre ÖYÖ ve Alt boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin farklılaşma durumuna ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 3.34'te verilmiştir.

Tablo 3.34. Görev Unvanı Değişkenine Göre ÖYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü ANOVA Testi

ÖYÖ	Görev Unvanı	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Scheffe
Anlamsızlık	(1)Müdür	56	1,35	,31	G. Arası	,372	2	,186	1,218	,296	
	(2)Md. Yrd.	59	1,47	,44	Grup İçi	130,048	851	,153			
	(3)Öğretmen	739	1,42	,39	Toplam	130,421	853				
	Toplam	854	1,42	,39							
Güçsüzlük	(1)Müdür	56	1,67	,57	G. Arası	1,336	2	,668	1,623	,198	
	(2)Md. Yrd.	59	1,65	,57	Grup İçi	350,439	851	,412			
	(3)Öğretmen	739	1,78	,65	Toplam	351,775	853				
	Toplam	854	1,76	,64							
Yalıtılmışlık	(1)Müdür	56	1,50	,44	G. Arası	,986	2	,493	1,658	,191	
	(2)Md. Yrd.	59	1,48	,51	Grup İçi	253,092	851	,297			
	(3)Öğretmen	739	1,59	,55	Toplam	254,078	853				
	Toplam	854	1,57	,54							
Kuralsızlık	(1)Müdür	56	1,59	,54	G. Arası	7,073	2	3,356	8,045	,000	1-3
	(2)Md. Yrd.	59	1,57	,50	Grup İçi	374,060	851	,440			2-3
	(3)Öğretmen	739	1,84	,58	Toplam	371,133	853				
	Toplam	854	1,81	,66							
Kendine Yabancılaşma	(1)Müdür	56	1,74	,56	G. Arası	,229	2	,114	,385	,680	
	(2)Md. Yrd.	59	1,67	,50	Grup İçi	252,596	851	,297			
	(3)Öğretmen	739	1,73	,54	Toplam	252,825	853				
	Toplam	854	1,73	,54							
ÖYÖ Genel	(1)Müdür	56	1,53	,34	G. Arası	,842	2	,421	2,540	,078	
	(2)Md. Yrd.	59	1,55	,37	Grup İçi	140,249	851	,165			
	(3)Öğretmen	739	1,63	,41	Toplam	141,092	853				
	Toplam	854	1,62	,40							

Tablo 3.34'te görev unvanı değişkenine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde ÖYÖ'nin Kuralsızlık Alt Boyutu açısından anlamlı bir farklılaşma bulunduğu ($p<,05$); ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Kendine Yabancılaşma alt boyutlarında ($p>,05$) anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir. ÖYÖ'nin Kuralsızlık alt boyutundaki farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre farklılaşma, müdür ile öğretmen; müdür yardımcısı ile öğretmen arasındaki değerlendirmelerden kaynaklanmaktadır.

değerlendirme ortalamaları incelendiğinde okul müdürü ($\bar{x} = 1,59$) ve müdür yardımcıları ($\bar{x} = 1,57$) kuralsızlık alt boyutunu "Çok düşük" düzeyde değerlendirirken, öğretmenler ($\bar{x} = 1,84$) "Düşük" düzeyde değerlendirmişlerdir. Okul yöneticilerin değerlendirmeleri ile öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında belirgin bir fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin, okul müdürü ve müdür yardımcılara göre okulda uygulanan kurallardan daha fazla rahatsızlık duyduğu söylenebilir.

3.9.5. Mesleki Kıdemine Göre ÖYÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Değerlendirmelerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

mesleki kıdemine göre ÖYÖ ve Alt boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin farklılaşma durumuna ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 3.35'te verilmiştir.

Tablo 3.35. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ÖYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü ANOVA Testi

ÖYÖ	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Scheffe
Anlamsızlık	(1) 1-5	173	1,38	,36	G. Arası	1,553	4	,388	2,558	,037	3-5
	(2) 6-10	233	1,41	,39	Grup İçi	128,867	849	,152			4-5
	(3) 11-15	225	1,45	,42	Toplam	130,421	853				
	(4) 16 -20	125	1,47	,40							
	(5) 21 +	98	1,34	,30							
	Toplam	854	1,42	,39							
Güçsüzlük	(1) 1-5	173	1,69	,61	G. Arası	6,038	4	1,509	3,707	,005	1-3
	(2) 6-10	233	1,81	,66	Grup İçi	345,757	849	,407			1-2
	(3) 11-15	225	1,83	,64	Toplam	351,775	853				2-5
	(4) 16 -20	125	1,80	,65							4-5
	(5) 21 +	98	1,58	,56							
	Toplam	854	1,76	,64							
Yalıtılmışlık	(1) 1-5	173	1,51	,52	G. Arası	6,312	4	1,578	5,407	,000	1-3
	(2) 6-10	233	1,54	,55	Grup İçi	247,766	849	,292			1-4
	(3) 11-15	225	1,65	,57	Toplam	254,078	853				2-3
	(4) 16 -20	125	1,70	,53							2-4
	(5) 21 +	98	1,43	,45							3-5
	Toplam	854	1,57	,54							
Kuralsızlık	(1) 1-5	173	1,80	,74	G. Arası	1,135	4	,284	,634	,638	
	(2) 6-10	233	1,80	,62	Grup İçi	379,988	849	,448			
	(3) 11-15	225	1,81	,68	Toplam	381,133	853				
	(4) 16 -20	125	1,88	,66							
	(5) 21 +	98	1,75	,59							
	Toplam	854	1,81	,66							
Kendine Yabancılaş	(1) 1-5	173	1,71	,53	G. Arası	,760	4	,190	,640	,634	
	(2) 6-10	233	1,72	,55	Grup İçi	252,065	849	,297			
	(3) 11-15	225	1,71	,53	Toplam	252,825	853				
	(4) 16 -20	125	1,80	,56							
	(5) 21 +	98	1,75	,53							
	Toplam	854	1,75	,53							

	Toplam	854	1,73	,54							
ÖYÖ Genel	(1) 1-5	173	1,58	,39	G. Arası	2,170	4	,543	3,316	,010	1-4
	(2) 6-10	233	1,61	,40	Grup İçi	138,922	849	,164			3-5
	(3) 11-15	225	1,66	,43	Toplam	141,092	853				4-5
	(4) 16 -20	125	1,69	,42							
	(5) 21 +	98	1,52	,31							
	Toplam	854	1,62	,40							

Tablo 3.35'te mesleki kıdemine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük ve Yalıtılmışlık Alt Boyutlarında ($p < ,05$) anlamlı bir farklılaşma bulunduğu; Kuralsızlık ve Kendine Yabancılaşma Alt Boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir ($p > ,05$). ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük ve Yalıtılmışlık Alt Boyutlarındaki farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testine göre farklılaşma:

Anlamsızlık Alt Boyutunda, 21 yıl ve üstü ($\bar{x} = 1,34$) mesleki kıdeme sahip katılımcılar ile 11-15 yıl ($\bar{x} = 1,45$) ve 16-20 yıl ($\bar{x} = 1,47$) arası değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır. 21 yıl ve üstündeki katılımcılar anlamsızlık duygusunu 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası katılımcılara göre daha düşük düzeyde yaşamaktadır.

Güçsüzlük Alt Boyutunda, 11-15 yıl ($\bar{x} = 1,83$) arası mesleki kıdeme sahip katılımcılar ile 1-5 yıl ($\bar{x} = 1,69$) arasındaki mesleki kıdeme sahip; 1-5 yıl ($\bar{x} = 1,69$) ile 6-10 yıl ($\bar{x} = 1,81$) arasındaki mesleki kıdeme sahip ve 21 yıl ve üstü ($\bar{x} = 1,58$) mesleki kıdeme sahip katılımcılar ile 6-10 ($\bar{x} = 1,81$) ve 16-20 yıl ($\bar{x} = 1,80$) arasındaki değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır. 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip katılımcılar, güçsüzlük duygusunu "Çok düşük" düzeyde hissederken 6-10 ve 11-15 yıl arasındaki katılımcılar "Düşük" düzeyde hissetmektedir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcılar "Çok düşük" düzeyde Güçsüzlük duygusu hissederken 6-10 yıl ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcılar "Düşük" düzeyde Güçsüzlük hissetmektedirler.

Yalıtılmışlık Alt Boyutunda, 11-15 yıl ($\bar{x} = 1,65$) arası mesleki kıdeme sahip katılımcılar ile 1-5 yıl ($\bar{x} = 1,51$) ve 6-10 yıl ($\bar{x} = 1,54$) arası mesleki kıdeme sahip; 6-10 yıl ($\bar{x} = 1,54$) mesleki kıdeme sahip katılımcılar ile 11-15 yıl ($\bar{x} = 1,65$) ve 16-20 yıl ($\bar{x} = 1,70$) arasındaki mesleki kıdeme sahip ve 21 yıl ve üstü ($\bar{x} = 1,43$) mesleki kıdeme

sahip katılımcılar ile 11-15 yıl ($\bar{x} = 1,65$) arasında mesleki kıdeme sahip değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır. Mesleki kıdem grupları yalıtılmışlık duygusunu "Çok düşük" düzeyde hissetmektedir.

ÖYÖ genelinde ise, 1-5 yıl ($\bar{x} = 1,58$) ve 16-20 yıl ($\bar{x} = 1,69$) arası mesleki kıdeme sahip ve 21 yıl üstü ($\bar{x} = 1,52$) mesleki kıdeme sahip katılımcılar ile 11-15 yıl ($\bar{x} = 1,66$) ve 16-20 yıl ($\bar{x} = 1,69$) arası mesleki kıdeme sahip değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır. ÖYÖ genelinde mesleki kıdem gruplarındaki katılımcılar örgütsel yabancılaşma duygusunu "Çok düşük" düzeyde hissettikleri anlaşılmaktadır.

mesleki kıdem değişkenine göre Kuralsızlık ve Kendine Yabancılaşma Alt Boyutlarında yaptığı değerlendirmelerin benzer olduğunu göstermektedir.

3.9.6. Çalışma Süresine Göre ÖYÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Değerlendirmelerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

çalışma süresine göre ÖYÖ ve Alt boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 3.36'da verilmiştir.

Tablo 3.36. Çalışma Süresi Değişkenine Göre ÖYÖ Genel ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumunu Gösteren Kruskal Wallis Testi

ÖYÖ ve Alt Boyutları	Çalışma Süresi	N	Sıra Ort.	X ²	S	P	Fark
Anlamsızlık	1-5 yıl	640	425,74	5,018	,39	,081	-
	6-10 yıl	159	410,99				
	11 yıl ve+	55	495,66				
	Toplam	854					
Güçsüzlük	1-5 yıl	640	426,79	,747	,64	,688	-
	6-10 yıl	159	438,03				
	11 yıl ve+	55	405,38				
	Toplam	854					
Yalıtılmışlık	1-5 yıl	640	418,74	3,786	,54	,151	-
	6-10 yıl	159	460,68				
	11 yıl ve+	55	433,52				
	Toplam	854					
Kuralsızlık	1-5 yıl	640	419,34	3,391	,66	,184	-
	6-10 yıl	159	444,51				
	11 yıl ve+	55	473,28				
	Toplam	854					
Kendine Yabancılaşma	1-5 yıl	640	434,59	3,102	,54	,212	-
	6-10 yıl	159	396,72				
	11 yıl ve+	55	433,95				
	Toplam	854					
ÖYÖ_Genel	1-5 yıl	640	423,99	,852	,40	,653	
	6-10 yıl	159	432,28				

11 yıl ve+	55	454,55	-
Toplam	854		

Tablo 3.36'da görev yaptıkları okullardaki çalışma süresi değişkenine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde ÖYÖ geneli ve alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Sıra ortalamalarından elde edilen veriler incelendiğinde aynı okulda 11 yıldan fazla aynı okulda görev yapan anlamsızlık (495,66), duygusunu ; kuralsızlık (473,28) ve genel olarak örgütsel yabancılaşma (454,28) duygusunu diğer çalışma süresi gruplarına göre daha çok hissettikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan aynı okulda 6-10 yıl arası görev yapan Güçsüzlük (438,03), yalıtılmışlık (460,68) duygusunu daha çok hissettikleri görülmektedir. Kısaca aynı okulda 6 yıl ve üzerinde görev yaptıklarında örgütsel yabancılaşmaya ilişkin duyguları daha çok hissetmeye başladığı söylenebilir.

3.9.7. Öğrenim Durumuna Göre ÖYÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Değerlendirmelerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

öğrenim durumuna göre ÖYÖ ve Alt boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin farklılaşma durumuna ilişkin Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 3.37'de verilmiştir.

Tablo 3.37. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ÖYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü ANOVA Testi

	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Anlamsız.	Ön Lisans	11	1,34	,31	G. Arası	,102	2	,051	,334	,716
	Lisans	761	1,41	,38	Grup İçi	130,318	851	,153		
	Lisansüstü	82	1,44	,44	Toplam	130,421	853			
	Toplam	854	1,42	,39						
Güçsüz.	Ön Lisans	11	1,36	,26	G. Arası	1,829	2	,915	2,224	,109
	Lisans	761	1,76	,64	Grup İçi	349,946	851	,411		
	Lisansüstü	82	1,78	,67	Toplam	351,775	853			
	Toplam	854	1,76	,64						
Yalıt.	Ön Lisans	11	1,69	,43	G. Arası	,672	2	,336	1,128	,324
	Lisans	761	1,56	,53	Grup İçi	253,407	851	,298		
	Lisansüstü	82	1,65	,60	Toplam	254,078	853			
	Toplam	854	1,57	,54						
Kuralsız.	Ön Lisans	11	1,76	,65	G. Arası	,028	2	,014	,031	,970
	Lisans	761	1,81	,66	Grup İçi	381,106	851	,448		
	Lisansüstü	82	1,81	,68	Toplam	381,133	853			
	Toplam	854	1,81	,66						
Ke	Ön Lisans	11	1,97	,57	G. Arası	,817	2	,408	1,379	,252
	Lisans	761	1,73	,54	Grup İçi	252,008	851	,296		

	Lisansüstü	82	1,68	,56	Toplam	252,825	853			
	Toplam	854	1,73	,54						
ÖYÖ_G enel	Ön Lisans	11	1,57	,20	G. Arası	,053	2	,026	,160	,853
	Lisans	761	1,62	,40	Grup İçi	141,039	851	,166		
	Lisansüstü	82	1,64	,44	Toplam	141,092	853			
	Toplam	854	1,62	,40						

Tablo 3.37'de öğrenim durumuna göre örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde alt boyutlar ve ölçek geneli açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$). Katılımcılar öğrenim düzeyleri farklı olsa da okulda hissettikleri örgütsel yabancılaşma düzeylerini benzer şekilde değerlendirdikleri söylenebilir.

Katılımcıların yaptığı değerlendirmelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde ÖYÖ genelinde ($\bar{x} = 1,62$) örgütsel yabancılaşma duygusunu "Çok düşük" düzeyde hissetmektedirler. Anlamsızlık ($\bar{x} = 1,42$), Güçsüzlük ($\bar{x} = 1,76$), Yalıtılmışlık ($\bar{x} = 1,57$), Kendine Yabancılaşma ($\bar{x} = 1,73$) duygusunu da "Çok Düşük" düzeyde hissetmektedirler. Kuralsızlık Alt Boyutunda okulda uygulanan kurallardan "Düşük" ($\bar{x} = 1,81$) düzeyde rahatsızlık hissettikleri anlaşılmaktadır.

3.9.8. Okul Türüne Göre ÖYÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Değerlendirmelerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

görev yaptıkları okulun türüne göre ÖYÖ ve Alt boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin farklılaşma durumuna ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3.38'te verilmiştir.

Tablo 3.38. Okul Türü Değişkenine Göre ÖYÖ Geneli ve Alt Boyutlarının Farklılaşma Durumunu Gösteren t-Testi

Levene Testi									
ÖYÖ	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	F	p	t	Sd	p
Anlamsızlık	Kamu	684	1,43	,36	,794	.373	2,569	852	,010
	Özel	170	1,35	,40					
Güçsüzlük	Kamu	684	1,80	,65	6,600	,010	4,312	288,156	,000
	Özel	170	1,59	,57					
Yalıtılmışlık	Kamu	684	1,59	,55	1,210	,272	1,394	852	,164
	Özel	170	1,52	,51					
Kuralsızlık	Kamu	684	1,83	,65	1,893	,169	1,492	852	,136
	Özel	170	1,74	,71					
Kendine Yabancılaşma	Kamu	684	1,78	,54	3,740	,053	5,220	852	,000
	Özel	170	1,54	,49					

ÖYÖ_Genel	Kamu	684	1,64	,49	,236	,627	3,625	852	,000
	Özel	170	1,52	,40					

Tablo 3.38'de görev yaptıkları okulun türü değişkenine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerini değerlendirmelerinde ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük ve Yalıtılmışlık Alt Boyutları açısından özel ortaokullar lehine anlamlı bir farklılaşma bulunduğu ($p<,05$); Kendine Yabancılaşma ve Kuralsızlık Alt boyutları açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$). Kamu ortaokullarda görev yapan özel ortaokullara göre örgütsel yabancılaşma duygusunu daha çok hissettiği, yaptığı işi anlamsız bulma, mesleki anlamda kendini tükenmiş hissetme ve çalışma ortamında kendini dışlanmış hissetme duygularını daha çok yaşadığı anlaşılmaktadır.

görev yaptığı okulun türüne göre değerlendirmelerinin aritmetik ortalaması incelendiğinde Yalıtılmışlık alt boyutunda kamu ortaokulların ortalaması ($\bar{X}=1,59$); özel ortaokulların ortalaması ise ($\bar{X}=1,52$); Kuralsızlık Alt Boyutunda kamu ortaokulların ortalamasının ($\bar{X}=1,83$); özel ortaokulların ortalamasının ($\bar{X}=1,74$) olduğu görülmektedir. Kuralsızlık ve Kendine Yabancılaşma Alt Boyutlarında Kamu ortaokullardaki değerlendirmeleri ve özel ortaokullardaki değerlendirme ortalamaları arasında kısmi bir fark bulunsa da bu durum anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Kamu ortaokullarında görev yapan katılımcılar, özel ortaokullardaki katılımcılara göre okuldaki bürokratik kurallardan kısmen daha fazla rahatsız olduğu; mesleki anlamda kendilerini kısmen daha fazla yetersiz hissettikleri söylenebilir.

3.10. Ortaokullardaki Yabancılaşmaya Neden Olan Faktörler ve Okula Aidiyet Duygusunun Güçlenmesine Yönelik Görüş ve Önerilerine İlişkin Bulgular

Okullardaki yabancılaşmaya neden olan faktörler ve okula aidiyet duygusunun güçlenmesi için görüşleri alınmıştır. Araştırma sorusuna 99 katılımcıdan 84' ü (% 84,8) görüş belirtmiştir. örgütsel yabancılaşmasına neden olan davranışlar ve öğretmenlerin okula aidiyet duygusuyla bağlanması için yapılması gereken çalışmalara ilişkin ortaya koyduğu görüş ve öneriler temalar altında toplanmıştır. Oluşturulan temalar ve frekanslar Tablo 3.39'da gösterilmiştir.

Tablo 3.39. Örgütsel Yabancılaşmaya İlişkin Görüş ve Öneriler

Soru	Temalar	f

Okulunuzda kendinizi yabancı gibi hissetmenize neden olan davranışlar veya uygulamalar nelerdir? Çalışanların kurumlarına aidiyet duygusu ile bağlanması için neler yapılabilir? Düşüncelerinizi ve Önerilerinizi yazınız.	Güçsüzlük Yalıtılmışlık Anlamsızlık Öneriler	28 12 8 74
Toplam		122

Okullarda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasına neden olan davranışlar beş tema altında toplanmıştır. Bunlar; güçsüzlük (f=28), yalıtılmışlık (f=12) ve anlamsızlık (f=8) temalarıdır. Ayrıca , öğretmenlerin okullarına aidiyet duygusuyla bağlanmaları için ileri sürdükleri öneriler (f=74) yer almaktadır.

Katılımcılar okul müdürlerinin yaptıkları çalışmalarda kendilerine güvendiğini bilmelerinin güçlü olmalarını sağladığını R84 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: *“Yaptığımız işlemlerde bir üst amirin bizi tanınması ve arkamızda olduğunu bilmek okulu sahiplenmemize ve kendimizi güçlü hissetmemizi sağlıyor.”* Güvenildiğini bilmek insana güç verir. Dolayısıyla da kendini güçlü hisseden kişi çalıştığı kurumda yabancılaşma duygusunu hissetmez denilebilir.

Devlet ve kurumlar belirlenen kurallarla yönetilir. Kuralların uygulanabilmesi için de belli oranda disiplinli olmak gerekmektedir. R92 kodlu katılımcı öğretmenlerin derse zamanında girmediği, kurallara uymadığı için yaşadığı çaresizliği şu şekilde ifade etmektedir: *“Okul yöneticilerinin disipline yeteri kadar önem vermemesi kendimi kötü hissetmeme neden oluyor. Öğretmen ve öğrencilerin derse zamanında girişinin sağlanması gerekir. Kuralların uygulanması düzeni sağlar. Kuralların uygulanmadığı ve düzensizliğin olduğu durumlarda kendimi çaresiz hissediyorum.”* Diğer yandan R52 kodlu katılımcı ise okulda yabancılaşma hissinin oluşmaması için güven duygusunun ne kadar önemli olduğunu şöyle izah etmektedir: *“Öğretmenler arasında güven, birlik ve beraberlik olduğu takdirde yabancılaşma yaşanmaz.”*

Diğer yandan özel okullarda görev yapan Ö8 kodlu katılımcı ise yöneticilerin olumsuz tutumundan dolayı hissettiği rahatsızlığı şöyle dile getirmiştir: *“Yöneticilerin kendi egoları uğruna iş yapanları görmezden gelmesi ve eleştirmesi olumsuz etkiliyor.”*

Öğretmenlerin mesleki anlamda yetersiz olduğunu (öğrencilere yeterince faydalı olamadığı) hissetmesi veya hissettirilmesinin yabancılaşma hissine neden olduğunu R62 kodlu katılımcı şöyle ifade etmiştir: *“Sürekli olumsuz açılardan eleştirilmek kendimi*

yetersiz hissetmeme ve okuldan ve meslekten soğumama neden olmaktadır.” Öte yandan R47 kodlu katılımcı ise Kendine Yabancılaşma hissiyle nasıl baş edileceğini şu ifadelerle ortaya koymaktadır: *“Nitelikli, işini severek yapan herkes şartlar ne olursa olsun hiçbir çalışma ortamında kendini yabancı, eksik, çaresiz hissetmez. Bu Kendine Yabancılaşma hisleri bireyin kendisiyle ilgili sorunlardır. Kendini iyi yetiştiren kişi öğretmen veya idareci bu durumlarda çözüm üretendir. Okullarda bu ruh haline sahip her birey özel olarak destek almalıdır.”*

Öğretmenlerin kendini işe yaramayan biri gibi hissetmesine neden olan bir diğer durumda planlama ve yanlış uygulamaların neticesinde öğretmenlerin okullarda norm fazlası olarak istihdam edilmesi ve mesleğini icra edememesidir. R80 kodlu katılımcı yaşadığı çaresizliği şu şekilde ifade etmiştir: *“Okulda norm fazlası öğretmen olmamdan dolayı derse giremiyorum. Bir öğretmen için mesleğini yapamama, öğrencileriyle buluşamamak başlı başına bir sorundur. Elimden bir şey gelmiyor...”*

Öte yandan okul yöneticisi olarak görev yapan R69 kodlu katılımcı yaptığı işten soğumasına ve çaresiz kalmasına neden olan etkenin üst kademe yöneticilerinin görevin gerektirdiği liyakate sahip olmamalarını şöyle dile getirmiştir: *“Üst kademe yöneticilerinin yetersizliği, adaletsiz ve kişiden kişiye değişen uygulamaları...”* Bu bağlamda okulda öğrenim gören bazı öğrencilerin siyasiler veya üst düzey bürokratlar tarafından kollanması, okul içinde yaptığı disiplinsiz davranışların önüne geçilememesinin kendilerini çaresiz bıraktığını R45 kodlu katılımcı şöyle ifade etmiştir: *“Çoğunlukla bir üst yönetimden gelen ve üzerimizde baskı unsuru olan, okul ortamını sabote eden öğrencilere bir yaptırım uygulanmaması kendi işimizi yaparken elimizi kolumuzu bağlıyor.”*

Öğretmenlerin görev yaptığı okulda amaç birliğinin olmamasını, her şeyden şikâyet edilmesinin öğretmenler arasındaki ahengi bozduğunu R28 kodlu katılımcı *“Diğer meslektaşlarımla aynı amacı paylaşamıyoruz. Amaç eğitim-öğretimin kalitesini artırabilmek ve bunun için çabalamak. Ama kendi okulumda bunu göremiyorum. Ortamdan sürekli şikâyet etmekle bir yere varılamaz.”* diyerek ifade etmiştir.

Katılımcılar kişinin okulu sahiplenmemesine, okula aidiyet duygusu ile bağlanmasına engel olan etkenlerin başında okul müdürünün veya diğer idarecilerin,

öğretmenlere adil davranmamasının ve karşılaşılan sorunlara kayıtsız kalmasının neden olduğunu şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Ders programının adaletsiz dağılımı, oluşturulan sınıflardaki öğrencilerin homojen dağılmaması ve görev paylaşımında liyakatin ön planda tutulmaması ders saati sayısının 20’ den az olması kişinin kuruma yabancılaşmasına sebep olur.” (R46)

“İdarecilerin öğretmenlere ilgisiz davranması ve onların problemleriyle ilgilenmemesi kurumdan uzaklaşmasına neden olur.” (54)

“Öğretmen adil olmayan ortamda kendinden ve kurumdan uzaklaşmaya başlar. Yapılan her davranışta adaleti öncelik sayarım.” (R58)

Özel okullarda ise Ö12 kodlu katılımcı, kurumdan uzaklaşmasına neden olan etkenin yöneticiler tarafından mobbing uygulanmasının, arkadaşlık ilişkilerinin ve çalışma şartlarının ağır olmasının etkili olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: *“Mobbing uygulanması, iş arkadaşlarının uyum içinde olmaması ve mesai saatlerinin uzun olması okuldan soğumamıza neden olmaktadır.”*

Öğretmenler yaptıkları çalışmaların okul yöneticileri tarafından gereksiz olarak görülmesinin okuldan uzaklaşmaya neden olduğunu R62 kodlu katılımcı şu şekilde belirtmiştir: *“Yaptığınız çalışmaların zaman kaybı olarak görülmesi ya da iş yükünü artırıcı olarak görülmesi sizin ortamdan uzaklaşmanıza neden olur.”*

Diğer yandan okul müdürü olan bir katılımcı ise okulda yapılan başarılı çalışmaların takdir edilmemesinin yöneticilerin çalışma hevesini yok ettiği için kendilerini dışlanmış gibi hissetmelerine neden olduğunu R86 kodlu katılımcı şöyle belirtmiştir: *“Üst kademedeki amirlerin yaptığınız ve yapacağınız çalışmalarını umursamaması, takdir etmemesi, ikili ilişkilerden dolayı okul yöneticilerini yalnızlaşmasına neden oluyor.”*

Öğretmenler plan, toplantı tutanakları, komisyonlar vb bürokratik işlere eğitim öğretimden daha fazla önem verilmesinin öğretmenlerin asıl hedeflerinden uzaklaşmasına ve yaptıkları işi anlamsız bulmasına neden olduğunu R91 kodlu katılımcı şöyle dile getirmiştir: *“Mevzuata gereğinden fazla önem arz ediliyor. Eğitim öğretim*

genellikle ikinci plana atılıyor. Bürokratik işlerin öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden daha önemli görülmesini anlamsız buluyorum.”

Öte yandan öğretmenlerin çok uzun süreler aynı kurumda çalışmasının yaptığı işin rutinleşmesine ve heyecanını kaybetmesine neden olabileceğinden dolayı belli sürelerle zorunlu yer değiştirmesi gerektiğini R85 kodlu katılımcı şöyle ifade etmiştir: *“Öğretmen ve idareciler aynı kurumda uzun süre çalıştıklarında yaptıkları işler rutin haline geldiği için heyecan duymuyorlar. Aynı zamanda bu durum iş verimliliği ve ciddiyetinin de azalmasına neden oluyor.”*

Öğretmenlerin yaptığı özverili çalışmalar dikkate alınmayıp yapılan en ufak hatada cezalandırılmalarının okuldan soğumalarına neden olduğunu R75 kodlu katılımcı şöyle dile getirmiştir: *“Tüm yaptığınız fedakârca çalışmaların yanında yapılan ufak bir hatadan dolayı ceza alma ya da azar ıstırma... İnsan böyle durumlarda yaptığı işlerin boş ve anlamsız olduğunu, en iyisinin suya sabuna dokunmamak gibi bir algıya düşebiliyor.”*

Öğretmenlerin akademik olarak öğrencilerin beklenen başarıyı gösterememesinin meydana getirdiği olumsuz duyguyu R37 kodlu katılımcı düşüncesini *“Ürün alamayan çiftçi”* metaforuyla açıklamış ve düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: *“Öğrencilerde (akademik ve davranış olarak) beklenen ilerlemeyi görememek yaptığımız işin anlamsız olduğunu sorgulamamıza yol açmaktadır. Bu durumu bir öğretmen arkadaşın benzetmesiyle şöyle ifade edilebilir: “Kendimi hasattan bir gün önce bütün ekinleri yanmış bir çiftçi gibi hissediyorum.”*

Öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda tükenmiş olarak hissetmelerine neden olan en önemli faktörün emeklerinin karşılığını alamamaları, öğrencilerin derse karşı ilgisizliği ve beklenen başarıyı gösterememeleri olduğunu katılımcılar şöyle dile getirmişlerdir:

“Öğrenci ve velilerin disiplinsiz davranışları çok yıpratıyor.” (R25)

“Okul başarısının çok düşük olması ya da ciddi davranış problemlerinin olması öğretmenlerin Güçsüzlük hissine kapılmasına neden olmaktadır.” (R52)

“Öğrenci davranışları ve öğrencilerin derse karşı isteksiz oluşları etkili oluyor.” (R95)

“Yaptığımız çalışmaların sonucunu görememek, veliler tarafından azarlanmak tükenmiş hissetmemize neden oluyor.”(R98)

Bu temada görüş bildiren R49 kodlu katılımcı yapılan mevzuat değişikliklerinin alanda çalışanlara sorulmadan yapılmasının mesleki tükenmişliğe yol açtığını şu şekilde dile getirmiştir: *“Rehberlik alanıyla ilgili sürekli değişikliklerin yapılması, alan çalışanlarına, akademisyenlere uzmanlara danışılmadan bilinçsizce yapılan değişiklikler mesleki Güçsüzlük yaşamamıza neden oluyor.*

Katılımcılar çoğunlukla okullarda yabancılaşma hissetmediklerini belirtmişlerdir. Fakat yaşanmaması için neler yapılması gerektiği konusunda öneride bulunmuşlardır.

Katılımcılar okullarda öğretmenlerle okul yönetiminin etkili iletişim kurması gerektiğini R94 kodlu katılımcı *“Kurum içi iletişimin sağlıklı sürdürülebilmesi için çalışma yapılabilir.”* şeklinde ifade ederken, R58 kodlu katılımcı ise *“Yöneticiler sağlıklı iletişim becerilerine sahip olmalıdır.”* diyerek iletişim becerisinin okullarda önemli olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bir diğer öneri ise okul yönetimi tarafından okulda görev yapan bütün öğretmenlerin katılımı sağlanarak okulda veya okul dışında sosyal aktiviteler düzenlemesi yabancılaşma duygusunu ortadan kaldıracağını katılımcılar şöyle ifade etmişlerdir:

“Kurum çalışanları olarak da bir arada etkinlikler yapılmalı, okul dışında gelinmelidir.” (R90)

Çalışanlarla okul dışında etkinlikler (piknik, yemek, kahvaltı, gezi, doğum günü kutlamaları, hediyeleşmek vb.) düzenlenebilir.” (R94)

Katılımcılar okullarda ve dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda ödüllendirme sisteminin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin yaptığı çalışmaların karşılığında onurlandırılmadığı, bu nedenle ödüllendirme sisteminde değişiklik yapılması gerektiğini R99 kodlu katılımcı şöyle ifade etmiştir: *“Ödüllendirme sistemi yetersiz. Amirlerin başarılı çalışmaları övmesi güzel ama yeterli değil. Kurum müdürlerine objektif ölçütlerin yer aldığı yeni bir ödüllendirme sistemi hazırlanmalı.*

Kurum amirlerine ödül verme yetkisi verilmeli.” Buna ek olarak R90 kodlu katılımcı “Çalışanların yapmış oldukları olumlu işler bir şekilde pekiştirilmelidir.” diyerek öğretmenlerin maddi veya manevi olarak ödüllendirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Okul ortamında, arkadaşlık ve iş ilişkilerinde saygının hakim olması gerektiğini R62 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: *“Çalışma ortamında her birey birbirini sevmek zorunda değildir ancak saygı ortamı mutlaka oluşturulmalıdır.”*

Öğretmenlerin bir başka önerisi ise okul yöneticilerinin öğretmenlere okul için değerli olduğunu hissettirmesi gerektiğini R59 kodlu katılımcı şu şekilde dile getirmiştir: *“Okul idaresi öğretmenine sen bizim için, bu okul için değerlisin duygusunu hissettirmelidir.”*

Öğretmenlere yeteneklerine uygun görevler ve sorumluluklar verilmesinin önemli olduğunu R53 kodlu katılımcı şöyle ifade etmiştir: *“Öğretmenlerin yeteneklerine uygun görevler verilip görevlerini başarma derecesine ilişkin dönüt iyi yapılmalıdır.”*

Diğer taraftan R57 kodlu katılımcı mesleğini severek yapan öğretmenlerin bir arada bulunduğu huzurlu bir çalışma ortamının oluştuğunu: *“Okul idaresiyle ve öğretmen arkadaşlarımla ortak oluşturduğumuz huzurlu bir çalışma ortamı var. Yaptığımız işi sevmemizin ve aynı ortamda bulunmaktan mutlu olmamızın bunda etkisi büyüktür.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okula aidiyet hissetmesi için okul müdürlerinin eğitim liderliği yapması gerektiğini R33 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmektedir: *“Eğer yöneticiler okulları kendi fabrikaları, öğretmenleri de işçileri gibi görürse hiçbir personel kuruma aidiyet duygusu hissetmez, para kazandığı bir işyeri olarak görür. Öğretmenlerin kuruma aidiyet duygusu ile bağlanması için okul yöneticileri bir lider gibi davranmalı, faaliyetlere ön ayak olmalı, personelinin motive etmeli, zor zamanlarda personelinin yanında olmalı ve en önemlisi adaletli bir anlayışla okulu yönetmelidir.”* Öte yandan R39 kodlu katılımcı ise okul müdürlerinin alınacak kararlarda öğretmenlerle istişare etmesinin öğretmenlerin aidiyet duygusunu güçlendireceğini *“Çalışanların fikir*

ve önerilerinin alındığı okulda herkes kendini okula ait hisseder.” sözleriyle desteklemiştir.

Katılımcılar yabancılaşma duygusunun bir diğer nedeni olarak öğrencilerin derse karşı ilgisiz olması ve disiplinsiz davranışlarının öğretmenlerin meslekten soğumasına neden olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu durumu ortadan kaldırmanın yolunun öğretmenin yetkilerinin artırılması olduğunu R31 kodlu katılımcı şöyle dile getirmiştir: *“Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olan yetkilerinin artırılması, ortaokullarda sınıfta kalma sisteminin uygulanmasına ihtiyaç vardır.”*

Son olarak da öğretmenlerin belli aralıklarla zorunlu yer değiştirmesi, ücret artışı, mesleki saygınlığı artıracak düzenlemelerin yapılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu konuda R74 kodlu katılımcı düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir: *"Belli aralıklarla okul değişikliği yapılabilir. Öğretmenlik mesleğinin statüsü yükseltilebilir. Öğretmen maaşları artırılabilir. Öğretmene karşı kamuoyunda oluşan olumsuz algının yıkılması, devletin öğretmenlere değer vermesi gerekir. Öğretmenlik mesleği seçilirken mecburiyetten seçilmemeli, hukuk ve tıp fakültesi gibi arzu edilen ve başarı düzeyi yüksek olanların seçmesi sağlanmalı."*

3.11. Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyi ile İş Motivasyonu ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu düzeyi arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi sonuçları Tablo 3.40'ta verilmiştir.

Tablo 3.40. Yetenek Yönetimi ile İş Motivasyonu Arasındaki İlişki

		İMÖ_Genel
EYYÖ Genel	r	,616
	p	,000
	N	854
Hedefler ve Yeteneklerin Geliştirilmesi	r	,570
	p	,000
	N	854
Performans Değerlendirme ve Yeteneklerin Tutulması	r	,591
	p	,000
	N	854

Tablo 3.40'ta EYYÖ geneli ve alt boyutları ile İMÖ geneli arasında anlamlı ($p < ,01$), pozitif yönlü, orta düzeyde ($r = ,616$; $r = ,570$; $r = ,591$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi arttıkça iş motivasyonu düzeyinin de artacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile örgütsel yabancılaşma düzeyi arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi sonuçları Tablo 3.41'de verilmiştir.

Tablo 3.41. Yetenek Yönetimi ile Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki

			ÖYÖ_Genel	Anlamsızlık	Güçsüzlük	Yalıtılmışlık	Kuralsızlık	Kendine Yabancılaşma
EYYÖ Geneli	r		-,451	-,298	-,333	-,336	-,514	-,178
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N		854	854	854	854	854	854
Hedefler ve Yeteneklerin Geliştirilmesi	r		-,457	-,313	-,341	-,322	-,502	-,212
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N		854	854	854	854	854	854
Performans Değ. ve Yetenek. Tutul.	r		-,404	-,258	-,294	-,315	-,473	-,136
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N		854	854	854	854	854	854

Tablo 3.41'de EYYÖ geneli ve alt boyutları ile ÖYÖ geneli ve alt boyutları arasında negatif yönlü, anlamlı ($p < ,01$), ÖYÖ geneli ile Güçsüzlük Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt Boyutları arasında orta düzeyde ($,333 \leq r \leq ,514$); Anlamsızlık ($r = ,178$) ve Kendine Yabancılaşma ($r = ,298$) alt boyutları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. EYYÖ'nin H_YG Alt Boyutu ile ÖYÖ geneli ve alt boyutları arasında negatif yönlü, anlamlı ($p < ,01$), ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt Boyutları arasında orta düzeyde ($,313 \leq r \leq ,502$); Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu arasında düşük düzeyde ($r = ,212$) bir ilişki tespit edilmiştir.

EYYÖ'nin PD_YT Alt Boyutu ile ÖYÖ geneli ve alt boyutları arasında negatif yönlü, anlamlı ($p < ,01$), ÖYÖ geneli ile Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt Boyutları

arasında orta düzeyde ($,315 \leq r \leq ,473$); Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Kendine Yabancılaşma Alt boyutları arasında düşük düzeyde ($,136 \leq r \leq ,294$) bir ilişki tespit edilmiştir.

EYYÖ geneli ile ÖYÖ geneli ve alt boyutları arasında düşük ve orta düzeyde ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi arttıkça örgütsel yabancılaşma düzeylerinin azalacağı, yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi azaldıkça örgütsel yabancılaşma düzeylerinin artacağı söylenebilir.

3.12. Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyinin, İş Motivasyonu ve Örgütsel Yabancılaşma Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bulunan ilişkinin birbirini etkileme yönünü belirlemek veya aralarındaki ilişkinin neden-sonuç ilişkisi kadar güçlü olup olmadığını ortaya koymak için EYYÖ'nin bağımsız yordayıcı, İMÖ ve ÖYÖ'nin bağımlı değişken olarak alındığı bir model kurularak yapılan Basit Regresyon analizi sonuçları Tablo 3.42'de sunulmuştur.

Tablo 3.42. Yetenek Yönetiminin İş Motivasyonu ve Örgütsel Yabancılaşmaya Etkisi

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası
1	,614 ^a	,377	,376	,46556
1	,449 ^a	,202	,201	,42092
a. Yordayıcı:EYYÖ				
b. Yordanan: iş Motivasyonu ve Örgütsel Yabancılaşma				

Model		KT	Sd	KO	F	p
1	Regresyon	111,855	1	111,855	516,062	,000 ^b
	Artakalan	184,669	852	,217		
EYYÖ	Toplam	296,525	853			
1	Regresyon	28,760	1	28,760	215,674	,000 ^c
	Artakalan	112,332	852	,132		
EYYÖ	Toplam	141,092	853			

a. Yordayıcı: EYYÖ_Genel

b. Bağımlı Değişken: İş Motivasyonu

c. Bağımlı Değişken: ÖYÖ

Model	Standartlaştırılmamış Kat sayılar		Standartlaştırılmış Kat sayılar	t	p	Eş doğrusallık İstatistikleri	
	B	S. Hata	Beta			Tolerans	VIF
1 (sabit) EYYÖ_Genel	1,139 ,602	,110 ,026	,614	13,085 22,717	,000 ^a	1000	1000
1 (sabit) EYYÖ_Genel	2,854 -,298	,085 ,020	-,449	33,882 -14,886	,000 ^b	1000	1000

a. Bağımlı Değişken: İş Motivasyonu

b. Bağımlı Değişken: ÖYÖ

Tablo 3.42 ve ilişkili tablolarda bağımsız değişken olan EYYÖ ile bağımlı değişkenler İMÖ ve 1ÖYÖ arasındaki ilişkiyi açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Veriler üzerinde yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyinin öğretmenlerin iş motivasyonu ($R = ,614$; $R^2 = ,377$; $F = 516,062$; $p < ,001$) ve örgütsel yabancılaşma ($R = ,449$; $R^2 = ,202$; $F = 215,674$; $p < ,001$) üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Ortaokullarda yetenek yönetimi anlayışının uygulanma düzeyi öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde % 37,7 oranında bir etkiye sahiptir. Başka bir ifadeyle yetenek yönetiminin uygulanma düzeyindeki artış, öğretmenlerin iş motivasyonunun % 37,7 artmasına; yetenek yönetiminin uygulanma düzeyindeki azalma, öğretmenlerin iş motivasyonunun % 37,7 oranında azalmasına neden olmaktadır. Kısaca, ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu arasında doğru orantılı olarak % 37,7 oranında etki etmektedir.

Yetenek yönetiminin iş motivasyonunu açıklamasına ilişkin denklem şu şekilde oluşmuştur:

$$\text{İş Motivasyonu} = 1,139 + (0,602 \times \text{Yetenek Yönetimi})$$

Diğer yandan ortaokullarda yetenek yönetimi anlayışının uygulama düzeyi, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde % 20,2 oranında bir etkiye sahiptir. Başka bir deyişle ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi arttıkça öğretmenlerin hissettikleri örgütsel yabancılaşma duygusu % 20,2 oranında azalmakta; ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi azaldıkça hissettikleri örgütsel yabancılaşma düzeyleri % 20,2 oranında artmaktadır. Özetle, ortaokullarda yetenek

yönetiminin uygulama düzeyi örgütsel yabancılaşma arasında ters orantılı olarak % 20,2 oranında etki etmektedir.

Yetenek yönetiminin örgütsel yabancılaşmayı açıklamasına ilişkin denklem şu şekilde oluşmuştur:

$$\text{Örgütsel Yabancılaşma} = 2,854 + (-0,298 \times \text{Yetenek Yönetimi})$$

3.13. İş Motivasyonu Düzeyleri ile Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

İş motivasyonu düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi sonuçları Tablo 3.43'de verilmiştir.

Tablo 3.43. İş Motivasyonu ile Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki

		ÖYÖ_Genel	Anlamsızlık	Güçsüzlük	Yalıtılmışlık	Kuralsızlık	Kendine Yabancılaşma
İMÖ-Genel	r	-,579	-,375	-,477	-,461	-,568	-,262
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	854	854	854	854	854	854

Tablo 3.43'de İMÖ geneli ile ÖYÖ geneli arasında anlamlı ($p < ,01$), negatif yönlü ve genel olarak "Orta" düzeyde ($r = -,579$) bir ilişki bulunduğu görülmektedir. İMÖ ile ÖYÖ'nin Anlamsızlık, Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt Boyutları arasında anlamlı ($p < ,01$), negatif yönlü ve orta düzeyde ($-,375 \leq r \leq -,568$); Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu arasında anlamlı ($p < ,01$), negatif yönlü ve düşük düzeyde ($r = -,262$) bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin iş motivasyonu ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında genelde orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Özetle iş motivasyonu düzeyi arttıkça örgütsel yabancılaşma düzeyinin azaldığı; iş motivasyonu düzeyi azaldıkça örgütsel yabancılaşma düzeyinin arttığı ifade edilebilir.

3.14. İş Motivasyonu Düzeylerinin, Örgütsel Yabancılaşma Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

iş motivasyonu düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde bulunan ilişkinin birbirini etkileme yönünü belirlemek veya aralarındaki ilişkinin neden-sonuç ilişkisi kadar güçlü olup olmadığını ortaya koymak için İMÖ'nin bağımsız yordayıcı, ÖYÖ'nin bağımlı değişken olarak alındığı bir model kurularak yapılan Basit Regresyon analizi sonuçları Tablo 3.44'te sunulmuştur.

Tablo 3.44. İş Motivasyonunun Örgütsel Yabancılaşmaya Etkisi

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası		
1	,579 ^a	,335	,335	,33179		
Yordayıcı: İş Motivasyonu						
Yordanan: Örgütsel Yabancılaşma						
Model		KT	Sd	KO	F	p
1	Regresyon	47,320	1	47,320	429,949	,000 ^a
	Artakalan	93,772	852	,110		
ÖYÖ_Genel	Toplam	141,092	853			
a. Bağımsız Değişken: İMÖ						

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p	Eş doğrusallık İstatistikleri	
	B	S. Hata	Beta			Tolerans	VIF
1 (sabit)	3161	,075		42,148	,000 ^a		
ÖYÖ_Genel	-,392	,019	-,579	-20,735		1000	1000

a. Bağımsız Değişken (Yordayıcı): İMÖ_Genel

b. Bağımlı Değişken: ÖYÖ_Genel

Tablo 3.44 ve ilişkili tablolarda bağımsız değişken olan iş motivasyonunun, bağımlı değişken olan örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Veriler üzerinde yapılan basit regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin, örgütsel yabancılaşma düzeyleri ($R = ,579$; $R^2 = ,335$; $F = 429,949$; $p < ,001$) üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri, örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde % 33,5 oranında bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin iş motivasyonu arttığında örgütsel yabancılaşma düzeyleri % 33,5 oranında azalmakta; öğretmenlerin iş

motivasyonu düzeyleri azaldığında örgütsel yabancılaşma düzeyleri % 33,5 oranında artmaktadır. Başka bir ifadeyle iş motivasyonu örgütsel yabancılaşma üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve örgütsel yabancılaşmasının % 33,5'i iş motivasyonundan etkilendiği söylenebilir.

İş motivasyonu-örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkinin yordanmasına ilişkin denklem şu şekilde oluşmuştur:

$$\text{Örgütsel Yabancılaşma} = 3,161 + (0,392 \times \text{İş Motivasyonu})$$



SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişkileri farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar aşağıda tartışılmıştır. Bu bölüm organize edilirken anlaşılabilirliğini artırmak ve ulaşılan sonuçları sistemli olarak sunmak için alt başlıklar kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın ana değişkenleri: (1) ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi, (2) iş motivasyonu düzeyleri, (3) örgütsel yabancılaşma düzeyleri ve (4) bu ana değişkenler arasındaki ilişkiler olmak üzere 4 ana başlık altında toplanmıştır.

1. Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyi

Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi EYYÖ genelinde ve alt boyutlarında okul yöneticilerine göre "Çok iyi"; öğretmenlere göre "İyi" düzeydedir. Genel olarak ortaokullarda, yetenek yönetimi yaklaşımının yasal kısıtlamalara rağmen başarılı bir şekilde uygulandığı söylenebilir. Buna karşın Yerlikaya (2017), kamu ve özel ortaöğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin yetenek yönetimini, EYYÖ genelinde ve alt boyutlarında "Bazen" (düşük) düzeyinde sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, Yerlikaya (2017); Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015), Güneş ve Kara'nın (2016) elde ettiği bulgularla tutarlılık göstermemektedir. Diğer yandan Savaş (2015), "Neopotizmin Yenilik ve Yetenek Yönetimi Üzerine Etkisi" adlı çalışmada, Konya ilinde bulunan küçük ve orta büyüklükteki işletmelerdeki çalışanların yetenek yönetimi uygulamalarını "Çok yüksek" düzeyde değerlendirdiğini ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar O'Neill'in (2017) ve Savaş'ın (2015) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyinin yüksek olması, okul yöneticilerinin niteliklerini artırmak için yapılan çalışmaların bir sonucudur. Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile Pamukkale Üniversitesi arasında yapılan protokol çerçevesinde, kadrolu okul yöneticilerine 2012/2013 Eğitim-Öğretim yılından beri tezsiz yüksek lisans (www.pau.tr) yapma imkânının sağlanması, okul yöneticilerinin yetenek yönetimi becerilerini uygulama düzeylerinin yüksek olmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu

Çalışmaların bir sonucu olarak Denizli ili gerek LGS gerekse üniversiteye giriş sınavlarında her zaman ilk 5'te yer almaktadır. 2018 yılında liselere giriş sınavında Denizli ilinin, Türkiye ikincisi (www.turkiyeegitim.com) olması yapılan çalışmaların bir sonucu olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin görevlendirilmesi liyakat esaslı yapılmamakta ve okul müdürlerine yüklenen sorumluluğa eşdeğer yetki verilmemektedir. Yetenek yönetimi yaklaşımının uygulanmasının temelinde okul yöneticilerinin liyakatli olması ve yetkilendirilmesi en önemli hususlar olarak görölmektedir. Okul yöneticileri, görevin gerektirdiği nitelikler temelinde oluşturulacak ölçütlere göre belirlenmesi yetenek yönetimi uygulamalarında hedeflenen başarıyı elde etmek için oldukça önemlidir. Ayrıca, görevlendirilen okul müdürlerinin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için inisiyatif kullanma imkânı verilmesi eğitimde beklenen başarıya ulaşmayı sağlayabilir. Alan yazın incelendiğinde yetenek yönetimi anlayışının özel okullara uygun bir sistem olduğunu ve üniversitelerde uygulanma yüzdesinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede Aytaç (2014), ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada, yetenek yönetiminin özel okullarda uygulanabilecek bir sistem olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada yetenek yönetimi yaklaşımının bazı yasal düzenlemeler yapıldığında kamu okullarda da uygulanmasının mümkün olduğunu ortaya koymuştur. Farklılığın nedeni yetenek yönetimi yaklaşımının yeni bir kavram olması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yetenek yönetimine ilişkin bilinç düzeyinin düşük olması, uygulamaya dönük araştırmaların kısıtlı olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Kamu ortaokullarda görevlendirilen okul müdürlerinin çalışacağı personeli seçme hakkı bulunmaması yetenek yönetimi anlayışının uygulanmasını güçleştirmektedir. Okul müdürlerinden okulun hedeflerine ulaşması isteniyorsa özel okullarda olduğu gibi öğretmenleri ve diğer personelleri seçme hakkı verilmelidir. alışacağı personeli seçme hakkı verildiğinde belirlenen hedeflere ulaşma konusunda hesap sorulabilir. Özel ortaokul yöneticileri, yetenekli personeli seçme ve işe alma konusunda karar yetkisine sahip iken devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çalışacakları öğretmenleri seçme konusunda bir yetkileri

bulunmamaktadır (Demirkasımoğlu ve Taşkın, 2015: 271). Devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri, yetenek yönetiminin uygulama aşamalarından olan öğretmenleri seçme ve işe alma boyutunda söz sahibi değildirler. Bu durum, devlet okullarında yetenek yönetimi anlayışının tam anlamıyla uygulanmasının önündeki en büyük engellerden biri olduğu söylenebilir. Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşabilmek ve eğitimin niteliğini artırmak için geleneksel eğitim yönetimi ve personel seçme anlayışının dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Aytaç (2014), öğretmen görüşlerine göre okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli çalışmasında bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modelinin uygulanabilmesi için eğitim kurumlarına öğretmen ve yönetici atama sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Aytaç'ın (2014) bulgularıyla araştırmadan elde edilen bulgular tutarlılık göstermektedir. Elde edilen bulgularla alan yazından elde edilen bulgular teoride benzerlik göstermesine rağmen uygulamada sistem kaynaklı engellerden dolayı tutarsızlık gösterdiği söylenebilir.

Hedefler belirlenirken paydaşların görüşleri istenilen düzeyde alınmamaktadır. Hedefler gerçekçi ve ulaşılabilir olmamakla birlikte hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin yeteneklerinden yeterince faydalanılmamaktadır. Okullarda hedefler belirlenirken paydaşların görüşü alınarak, çevre şartlarına uygun olarak ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesi ve hedeflere ulaşılmasında paydaşların desteğinin alınması önemlidir. Hedefler yetenek yönetiminin temelini oluşturur ve yetenek yönetiminin uygulanmasında izlenecek stratejileri belirlemek için gereklidir (Gümüş ve diğerleri, 2013: 798; Tabancalı ve Korumaz, 2014; 144). Yalçın (2013: 116) "Yetenek Yönetiminde Kurumsal İletişim Uygulamalarının Rolü ve Etkinliği" adlı çalışmasında yetenek yönetimi sürecinde ilk olarak kurumsal hedefler doğrultusunda yetenek yönetimi programının yıllık hedefleri ve stratejilerinin belirlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Aytaç ise (2014: 19), okulun stratejik hedeflerinin, okul yöneticilerinin yetenek yönetimi uygulamalarını etkilediğini ifade etmiştir. Yazar (2018: 101), "Okullarda Yetenek Yönetimine İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri" çalışmasında okul yöneticilerinin görevlendirme yaparken öğretmenlerin branşını dikkate aldıklarını, yeteneğe bağlı bir görevlendirme yapıldığına ilişkin bir bulguya

rastlanmadığını ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular ile Yazar'ın (2018) bulguları arasında tutarlılık bulunmamaktadır. Okul yöneticilerinin görevlendirme yaparken uygulamada geçerli olan branşa göre ve istekli olan öğretmenlere görev verme teamüllerine göre hareket ettiği için farklılık olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmek için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin amaca hizmet edecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Öncelikle öğretmenlerin talep ettiği alanlarda yeteneklerini geliştirecek hizmet içi eğitim faaliyetleri gönüllülük esasına dayalı olarak yapılabilir. Bunun yanında, okulun hedeflerine ulaşmak için yetenekli öğretmenlere görev verilebilir veya öğretmenlerin proje ve etkinlikleri desteklenebilir. Yetenek geliştirme, personeli göreviyle ilgili yeni sorumluluklar almaya hazırlamak için yeni beceriler edinmesini sağlama süreci olarak ifade edilmektedir (Akar, 2016; 959). Okul bazında ise yetenek geliştirme: Öğretmenlerin, yaşanan gelişmelere kolay uyum sağlaması, var olan bilgi ve becerilerine yenilerini eklemesi için yaşanan dinamik bir süreçtir. Avrupa'da, Amerika'da ve Çin'de yer alan birçok küresel şirket, ihtiyaç duyduğu yetenek alanına göre çalışanlarının yeteneklerini geliştirmek için geliştirme programları uygulamaktadır (Schuler, Jackson ve İbanez, 2011: 512). Okulun belirlenen hedeflere ulaşması için okul düzeyinde ihtiyaç duyulan yeteneğe göre öğretmenlerin yeteneklerinin geliştirilmesi önemlidir. Alan yazından elde edilen bulgularla araştırmadan elde edilen bulgular yeteneğin geliştirilmesi temasında tutarlılık göstermektedir.

Performans değerlendirme periyodik olarak, adaletli, hakkaniyete uygun ve alanında uzman kişiler tarafından yapılmamaktadır. Performans değerlendirme amaca uygun yapıldığı takdirde eğitim-öğretimde belirlenen hedeflere ulaşmayı büyük ölçüde kolaylaştıracağı gibi öğretmenlerin performansını da olumlu yönde etkileyebilir. Değerlendirme sonunda verilen dönütler sayesinde öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayabilir. Performans değerlendirme, bireylere ve çalışma gruplarına yaptıkları çalışmaların olumlu veya olumsuz yönleriyle ilgili geri bildirim sunma faaliyetidir (Helvacı, 2002; 158). Alan yazında yetenek yönetimi ile performans arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Çayan, 2011; Güngör, 2013; Güner, 2016; Akar, 2016). Performans değerlendirme özellikle son yıllarda Milli Eğitim

Bakanlığı için önemli bir sorun alanı olarak görülmektedir. Uygulanmak istenen performans değerlendirme sisteminde kullanılan ölçütlerinin objektifliği, değerlendirme yapan kişilerin adil ve hakkaniyete uygun değerlendirme yapması konusunda duyulan endişe en çok tartışılan konulardır. Topuz ve Yılmaz (2019), okul müdürleri ve öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşlerini ortaya koyduğu nitel çalışmada, eğitim örgütlerinde performans değerlendirme ölçütlerinin yeterli olduğunu; ancak gereğinden fazla ayrıntılı olduğunu; performans değerlendirmenin okul müdürleri ve müfettişlerce objektif ölçütlere göre, tarafsız ve adaletli bir şekilde uygulanması gerektiğini vurgulamışlardır. Çırak (2014) ise, finans sektöründe gerçekleştirdiği çalışmada, yetenek yönetimine önem veren örgütlerin adil ve güvenilir bir performans değerlendirme sistemi uygularsa çalışanların kuruma olan güvenlerinin artacağı sonucuna ulaşmıştır. Performans değerlendirmenin adil ve hakkaniyetle yapılması öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli katkı sunmaktadır. Diğer yandan Arar (2016), "Z Kuşağında Kariyer Geliştirmede Yetenek Yönetimi" adlı tez çalışmada, performans değerlendirme sonuçlarına göre çalışanlara eğitim ve gelişim programlarının hazırlanması, farklı ücretlendirme ve ödüllendirme yapılması ve kariyer gelişim planının yapılması performans değerlendirme faaliyetlerini işlevsel hale getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yetenek yönetimi anlayışının uygulanmasında çalışanların performansının değerlendirilmesinde 360° geri bildirim sisteminin önemli olduğu vurgulanmıştır (Ceylan, 2007; Riccio, 2010; 142; Karabıyık, 2015; Arar, 2016). Araştırmadan elde edilen bulgularla alan yazındaki araştırma sonuçları büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir.

Yetenekli öğretmenlerin elde tutulabilmesi için kamu okullarda görev yapan okul müdürlerinin veya İl/ilçe milli eğitim müdürlerinin herhangi bir yetkisi bulunmamaktadır. Yetenek yönetimi, çalışanların ihtiyaçlarını bilmeyi gerektirir (Fang Li ve Devos, 2008: 75). Yetenekli öğretmenleri elde/okulda tutabilmek için öğretmenlere uygun çalışma ortamının sağlanması, öğretmenlerin çalışmalarının desteklenmesi ve takdir edilmesi önemlidir. Bunların yanında, yapılacak yasal değişikliklerle yerel düzeydeki eğitim yöneticilerine yetki aktarımının yapılması yetenekli öğretmenlerin okulda tutulabilmesini sağlayabilir. Fang Li ve Devos (2008:

75), çalışanların bütün kariyerleri boyunca aynı iş yerinde çalışmak istemediğini ifade etmiştir. Çalışanların beklentileri karşılanmadığında, çalışanlar çareyi işyerini değiştirmekte bulmaktadır. Küresel şirketlerde çalışanların değişim oranı % 15-20 arasındadır. Deloitte şirketi, çalışanların % 1'inin elde tutulduğunda firmaların yıllık 400-500 milyon dolar arasında tasarruf sağladığını hesaplamıştır (Schuler ve diğerleri, 2011: 511). Festing ve diğerleri (2013: 1879) Almanya'da orta ölçekli işletmelerde yetenek yönetimi uygulamalarını araştırdığı çalışmada % 63'ü yetenekli çalışanları elde tutmanın işletme için kilit öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan Rudhumbu (2014: 94) özel yüksek eğitim enstitülerinde gerçekleştirdiği çalışmada sadece % 21'i uygulanan yetenek yönetimi stratejilerinin yetenekli çalışanı elde tutmada başarılı olduğunu ifade ederken % 58'i başarılı olmadığını belirtmiştir. Akar ve Balcı (2016: 964) devlet ve vakıf üniversitelerinde yetenek yönetiminin uygulanmasına ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerini aldığı çalışmada, yetenekli çalışanların elde tutulması alt boyutunun biraz düzeyinde uygulandığını, yetenekli çalışanları elde tutma, vakıf üniversitelerinde devlet üniversitelerine göre daha iyi uygulandığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bulgularla Rudhumbu (2014), Akar ve Balcı'nın (2016) ulaştığı bulgular tutarlılık göstermektedir.

Yetenek yönetiminin uygulanabilmesi için okul müdürlerinin sorumluluk alma, liyakatli olma, iletişim becerisine sahip olma, çözüm odaklı olma, risk alma, güvenilir olma, adil olma ve disiplinli olma niteliklerine sahip olması gerekmektedir. Okul müdürlerinin sahip olması gereken nitelikler incelendiğinde liderlerde bulunması gereken niteliklerle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Günümüzde okul müdürleri klasik idareci rolünden, okulunu değiştiren, dönüştüren okulun stratejik hedeflerine ulaşmak için öğretmenlere uygun çalışma ortamları oluşturan bir lider rolü üstlenmeleri beklenmektedir. Yetenek yönetimi yaklaşımı da okulun sahip olduğu insan kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde yetenek yönetimi yaklaşımının uygulanması için gereken niteliklerin neler olduğu konusunda kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aytaç (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul müdürlerinin saygı, güven, doğruluk ve adalet gibi değerlere sahip olmaları gerektiği ancak bu değerlerin davranışlarına

yeterince yansımadağı dile getirilmiştir. Okul müdürlerinin adil ve güvenilir olması, sağlıklı bir okul kültürünün oluşmasında önemli görölmektedir. Özellikle kamu okullarda görev yapan okul müdürlerinin mevzuattan kaynaklanan sebeplerden dolayı risk alma davranışını düşük düzeyde sergiledikleri ifade edilmektedir (Aytaç, 2014). Aytaç (2014), aynı çalışmada, okul yöneticilerinin yetenek yönetiminin gerektirdiğı becerilere uygun olarak yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, Aytaç'ın (2014) elde ettiğı bulgularla benzerlik göstermektedir.

Erkek katılımcılar kadınlara göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi anlayışını daha iyi uyguladıklarını düşünmektedir. Kadın okul müdürlerinin sayısının erkek yöneticilere nazaran az olması; erkek okul müdürlerinin kadın yönetsel beklentilerinin neler olduğunu tam olarak algılayamaması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Yerlikaya (2017), "Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimi ile Öğretmenler Arasındaki Farklılıkları Yönetme Yeterlikleri" çalışmasında, cinsiyetinin okul yöneticilerinin yetenek yönetimini uygulama yeterliklerini değerlendirmelerinde farklılaşmaya neden olmadığını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla, Güneş ve Kara (2017); Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015); Bayık (2015); Yıldırım (2017); Şahin (2015); Tuna (2018); İpçioğlu'nun (2017) araştırma sonuçları tutarlılık göstermemektedir. Güner (2016), "Çalışanların Yetenek Yönetimi Algısının İş Motivasyonuna Etkisi" çalışmasında, erkek yetenek yönetimi algısının kadınlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen sonuçlar ile Bahadanlı (2013); Altınöz, Çöp ve Çakıroğlu'nun (2014); Uludağ (2016); Tarakçı (2016) ve Durannı'nın (2018) araştırma sonuçları tutarlılık göstermektedir.

yaşı, okul müdürlerinin yetenek yönetimi uygulamalarını değerlendirmelerinde belirleyici değildir. Genel olarak ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyleri bütün yaş gruplarında "iyi" düzeyindedir. Buna göre yetenek yönetimi uygulamalarını değerlendirmede yaş değişkeninin farklılığa neden olmadığı söylenebilir. Aslantaş (2016), bankacılık sektöründe yaptığı araştırmada, yaş değişkeninin banka yöneticilerinin yetenek yönetimini değerlendirmede farklılaşmaya neden olduğunu, farklılaşmanın ise 31-50 yaş aralığındaki çalışanların lehine, 21-30 yaş

aralığındaki çalışanların aleyhine olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bulgular, Tarakçı'nın (2016) bulgularıyla da tutarlılık göstermemektedir. Diğer yandan Güneş ve Kara (2017), özel okullarda yetenek yönetimi uygulamalarını değerlendirdiği makale çalışmasında yaşının yetenek yönetimini uygulamalarını değerlendirirken farklılaşmaya neden olmadığını belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde elde edilen bulguları, Uludağ (2016); Bayık (2015); Güner (2016); Yıldırım (2017); Durannı (2018) ve Tuna'nın (2018) elde ettiği bulgular destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin branşı farklı olsa da ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini değerlendirmeleri benzerlik göstermektedir. Bu sonuca göre ortaokulda görev yapan öğretmenler farklı branşta olsalar bile, yetenek yönetimi uygulamalarını benzer şekilde değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin branşlarının farklı olması yetenek yönetimi algıları üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile öğretmenlerin branşına göre farklılaşma durumunu ortaya koyan araştırma yok denecek kadar azdır. Bu nedenle farklı sonuçları ortaya koyarak karşılaştırma yapma olanağı istenilen düzeyde gerçekleşmemiştir. Araştırmadan elde edilen bulguları, Demirkasımoğlu ve Taşkın'ın (2015) bulguları desteklemektedir. Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015), özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik alanının farklı olması yetenek yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinde farklılaşmaya neden olmadığını ortaya koymuştur.

Öğretmenler, okul müdürü ve müdür yardımcılara göre yetenek yönetimi uygulamalarından daha az memnundurlar. Buna karşın okul müdürlerinin yaptığı öz değerlendirmelerinde yetenek yönetimi uygulamalarında çok iyi olduklarını ortaya koymuşlardır. Müdür yardımcıları ise yetenek yönetimi uygulamalarında daha iyi olmak için gayret göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Okul müdürleri ve müdür yardımcıları hali hazırda, okul yöneticisi olmalarından dolayı yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini öğretmenlere göre daha iyi düzeyde değerlendirmektedir. Güner (2016), bilişim sektöründe hizmet veren bir işletmede gerçekleştirdiği çalışmada, çalışanların yetenek algılarının kurumdaki pozisyonlarına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgularla Altınöz, Çöp ve Çakıroğlu (2014); Uludağ (2016);

Tarakçı (2016); Aslantaş (2016) ve Yıldırım'ın (2017) bulguları benzerlik göstermemektedir. Diğer yandan, Skuza, Scullion ve McDonnell'in (2013) Polanya'da yerli ve yabancı işletmelerdeki yetenek yönetimi rekabetinin analizinin yapıldığı deneysel çalışmada, işletmelerdeki yöneticilerin yöneticilik pozisyonuna göre yetenek yönetiminin uygulanması arasında anlamlı bir farklılaşma bulunduğunu ortaya koymuştur.

meslekte geçirdiği süre, yetenek yönetimi uygulamalarını değerlendirmelerinde belirleyici değildir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri farklı olsa da yetenek yönetimi uygulamalarını benzer şekilde değerlendirdiği söylenebilir. Yıldırım (2017), otomotiv sektöründe yetenek yönetiminin motivasyonla ilişkisini araştırdığı çalışmada, mesleki kıdem değişkenine göre yetenek yönetimi anlayışını değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunduğunu ifade etmiştir. Elde edilen bulguların farklılık göstermesinin nedeni okul örgütleriyle işletme örgütlerinin amaç, işleyiş ve beklentiler vb. açılardan farklı olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Diğer yandan, Yerlikaya (2017) kamu ve özel ortaöğretim okullarında gerçekleştirdiği çalışmada mesleki kıdem değişkenine göre H_YG alt boyutu ile EYYÖ genelinde anlamlı bir farklılaşma bulunurken PD_YT alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmadığını ifade etmiştir. Elde edilen bulgularla, Yerlikaya'nın (2017) elde ettiği bulguların kısmen tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde elde edilen bulgularla, Şahin (2015); Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015); Güneş ve Kara (2017) ve Tuna'nın (2018) araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin az veya çok olması yetenek yönetimi uygulamalarını değerlendirmelerinde belirleyici değildir. Buna göre öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi, ortaokullarda yetenek yönetimi uygulamalarını değerlendirmede farklılığa neden olmamaktadır. Ancak EYYÖ geneli ve alt boyutlarında çalışma süresine göre yapılan değerlendirmeler incelendiğinde, okuldaki çalışma süresi arttıkça yetenek yönetimi uygulamalarını değerlendirme ortalamalarının azaldığı görülmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle okuldaki görev unvanı ne olursa olsun bir öğretmenin aynı okulda 10 yıl süreyle görev yaptıktan sonra isteğe bağlı veya zorunlu yer değiştirmesi gerektiği söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen

Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 48. maddesinde 04.07.2015 tarih ve 29406 sayılı Kamu Gazete'de yayınlanan değişiklikle " Öğretmenler, aynı eğitim kurumunda adaylık dâhil toplamda en fazla 12 yıl görev yapabilir." ibaresini koymuştur. Bu değişiklikle aynı okulda 12 yıl görev yapan öğretmenler zorunlu yer değişikliğine tabi tutulmuştur. Ancak çeşitli nedenlerle öğretmenlerin zorunlu yer değişikliği uygulaması gerçekleştirilememiştir. Öte yandan 06.10.2015 tarih ve 29494 sayılı Kamu Gazete'de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarını Yöneticilerinin Görevlendirilmesine Dair Yönetmeliğin 27. maddesinin 2. fıkrasında "Aynı unvanla aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla süreyle yönetici olarak görevlendirilemez." ibaresi konularak okul yöneticilerine zorunlu yer değişikliği uygulaması getirilmiş ve halen uygulanmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlere ve okul yöneticilerine getirilen zorunlu yer değişikliğinin yerinde bir uygulama olduğunu ve uygulanmasının yararlı olduğunu göstermektedir. Altınöz vd. Ankara ilinde bulunan ulusal ve uluslararası otel işletmelerindeki yetenek yönetimi algısını araştırdıkları çalışmada çalışma süresi ile yetenek yönetimi algısı arasında farklılaşma bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Alan yazın incelendiğinde elde edilen bulgularla, Tarakçı (2016); Yıldırım (2017) ve Durannı'nın (2018) bulguları tutarlılık göstermemektedir. Bulguların farklılık göstermesinin nedeni yapılan çalışmaların turizm, otomotiv ve üniversitelerde yapılmış olması, içinde bulundukları işletme veya kurumlardaki yöneticilerden yetenek yönetimi anlamıyla beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Öte yandan araştırmadan elde edilen bulgularla, Şahin (2015); Uludağ (2016); Güner (2016) ve Tuna'nın (2018) bulguları benzerlik göstermektedir.

öğrenim düzeyleri farklı olsa da yetenek yönetimini uygulama düzeylerini değerlendirmeleri benzerlik göstermektedir. Bu durum büyük bölümünün lisans mezunu olmasından kaynaklanabilir. Lisansüstü eğitimi tamamlayan değerlendirme düzeyi diğerlerine göre daha düşüktür. Buna göre eğitim düzeyinin farklı olması ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini değerlendirmede farklılık göstermediği söylenebilir. Yerlikaya (2017) tarafından yapılan araştırmada, eğitim durumu değişkenine göre okul müdürlerinin yetenek yönetimini değerlendirmeleri arasında H_YG alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğunu; PD_YT ve EYYÖ

genelinde anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı ifade edilmiştir. Elde edilen bulgularla Yerlikaya'nın (2017) bulguları büyük oranda tutarlılık göstermektedir. Diğer yandan araştırmadan elde edilen bulgularla, Bayık (2015); Güneş ve Kara (2017); Durannı (2018) ve Tuna'nın (2018) elde ettiği bulgular tutarlılık göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde Altınöz, Çöp ve Çakıroğlu (2014); Manyaslı (2015); Uludağ (2016); Tarakçı (2016) ve Güner'in (2016) elde ettiği bulgularla tutarlılık göstermemektedir. Araştırmadan elde edilen bulgularla, alan yazında var olan bulguların tutarlılık göstermemesinin nedeni araştırmaların farklı sektörlerde gerçekleştirilmesi, örneklem grubunu oluşturan çalışanların öğrenim düzeyinin (ilkokul, ortaokul, lise) düşük olması, işletme içinde statünün değişkenlik gösterebilmesi, terfi imkânlarının belirli kurallara bağlı olması ve çalışanların yöneticilerden beklentilerin yüksek olması şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin değerlendirmelerine göre özel ortaokullarda ve kamu ortaokullarında yetenek yönetiminin uygulanma düzeyleri benzerlik göstermektedir. Kamu ve özel ortaokullarda görev yapan değerlendirme ortalamaları, H_YG alt boyutunda eşit; PD_YT alt boyutunda ve EYYÖ genelinde kamu okullar lehine daha yüksek olduğu ancak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerine ilişkin yapılan değerlendirmelerin farklılık göstermediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde Aytac (2014), okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeline ilişkin ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyduğu çalışmada, yetenek yönetiminin özel okullarda uygulanabilecek bir sistem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yerlikaya'nın (2017) gerçekleştirdiği çalışma, okul türü değişkenine göre özel okullar lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgulardaki farklılığın nedeni çalışmaların yapıldığı öğretim kademesinin farklı olmasından kaynaklanabilir. Öte yandan elde edilen bulgularla, Güneş ve Kara'nın (2017) bulguları tutarlılık göstermektedir.

2. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerini Değerlendirmeleri

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş motivasyonu "İyi" düzeydedir. Öğretmenlerin iş motivasyonu okul yöneticilerine göre daha düşük düzeydedir. Genel

olarak öğretmenlerin iş motivasyonunun iyi düzeyde olması eğitim öğretimin verimliliği açısından önemlidir. Mammadova (2018), özel okullarda iş motivasyonu ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin iş motivasyonunun orta düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Doğan ve Koçak ise (2017) Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen motivasyonuna ilişkin algı ve görüşlerini araştırdığı çalışmada öğretmenlerin iş motivasyonunun çok yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan Ertürk ve Aydın (2016); Akman (2017); Akman (2018) ve Eker (2018) yaptıkları çalışmalarda iş motivasyonunun orta düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde araştırmadan elde edilen bulgular tutarlılık göstermemektedir. Elde edilen bulguların farklılık göstermesi yapılan araştırmaların örneklem grubunun ve veri toplama araçlarının farklı olmasından kaynaklanabilir. Bu araştırmada kullanılan iş motivasyonu ölçeğini eğitim örgütlerine uyarlayan Yılmaz (2009), eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada öğretmenlerin iş motivasyonunu "Yüksek" düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen bulgularla, Tanrıverdi (2007); Ertan (2008); Ağırbaş ve Karakaya (2013); Özgan ve diğerleri (2013); Ertürk (2016); Özmutaf ve Aktekin (2016); Demir vd. (2017); Timuroğlu ve Balkaya (2017); Aksel ve Elma (2018); Dalkıran (2018) ve Kılıç'ın (2018) elde ettiği bulguların tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Uygulanan ek ders ücret sistemi öğretmenlerinin iş motivasyonunun düşmesine yol açarken; öğretmenler arasındaki ekip uyumu iş motivasyonunu artırmaktadır. Ortaokullarda, öğretmenlerin ek ders saatlerinin branşlara göre değişkenlik göstermesine bağlı olarak aldıkları ek ders ücretinin farklılaşması öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkilediği söylenebilir. Öte yandan öğretmenler arasındaki uyumun "Çok yüksek" düzeyde olması, olumlu okul kültürünün varlığını göstermektedir. Olumlu okul kültürünün oluşmasında okul yöneticilerinin yönetsel tutumunun önemli rol oynadığı söylenebilir. Yazgı (2014), "Mesleki Güçsüzlük Düzeyiyle İş Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmasında çalışanların aldığı ücretin iş motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Başka bir deyişle çalışanlar arasında ücret farklılıklarının olduğu takdirde iş

motivasyonları olumsuz yönde etkilenecektir. Özetle, çalışanlar arasındaki ücret farklılıklarının iş motivasyonunu düşüreceği söylenebilir. Bir başka çalışmada Yılmaz (2009) örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü bir etkisinin olduğunu ve örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde % 44 oranında etkilediğini ortaya koymuştur. Bir başka deyişle olumlu okul kültürünün bir yansıması olan öğretmenler arasındaki uyum, iş motivasyonunun artmasına önemli derecede etki etmektedir. Bu çerçevede araştırmadan elde edilen bulgularla alan yazındaki bulgular tutarlılık göstermektedir.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlere karşı tutumları, iletişim becerileri ve yönetim yaklaşımları öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde önemli bir belirleyicidir. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki uyum düzeyi öğretmenlerin iş motivasyonunu etkilemektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin karara katılımını sağlaması; iletişim becerisinin yüksek olması, öğretmenlere adaletli davranması ve öğretmenlerin başarılarını takdir etmesi iş motivasyonunu olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Okul müdürlerinin yönetsel tutumunun olumlu okul kültürünün oluşmasına bağlı olarak öğretmenlerin iş motivasyonunu artmasında önemli bir etmen olduğu söylenebilir. Ertürk ve Aydın (2017: 589), "Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Artıran ve Olumsuz Etkileyen Durumların İncelenmesi" adlı çalışmasında idarecilerin olumlu tutumunun, öğretmenlerin başarısını takdir etme ve öğretmenleri çalışma yapmaları için teşvik etmenin, adaletli davranmanın öğretmenlerin iş motivasyonunu artırdığını ifade etmiştir. Yöneticiler liyakatli olmadığında, taraf tuttuğunda, adaletli davranmadığında ve baskı grupları karşısında öğretmenleri yalnız bıraktığında öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Diğer bir çalışmada Ünal (2000), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri" adlı çalışmasında öğretmenlerin alınan kararlara katılması ve okul yöneticilerinin öğretmenlere işlerini iyi yaptıklarına inandığını ve onlara güvendiğini göstermesi öğretmenlerin iş motivasyonunu arttığını belirtmiştir. Okul idarecilerinin öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate almadıklarında (Doğan ve Koçak, 2017: 9) ve uygun çalışma ortamı sağlamadıklarında iş motivasyonunun azaldığını ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgularla alan yazında ulaşılan bulgular tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki tutumları, öğretmenler arasındaki iletişim ve öğretmenlerin kişilik özellikleri iş motivasyonu üzerinde önemli bir unsurdur. Öğretmenlerin işini severek yapmaları, mesleki gelişime açık olmaları ve öğretmenler arasındaki uyum iş motivasyonunu artırırken; kişisel çıkarların ön planda olması, çekememezlik ve kişisel sorunların okula taşınması gibi davranışlar öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Ertürk ve Aydın (2017), öğretmenlerin mesleğini severek yaptığında, mesleki ve kişisel gelişimlerini artırmak için gayret gösterdiğinde ve öğretmenler uyumlu çalıştığında ve paylaşımcı olduklarında iş motivasyonlarının arttığını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularla Öztürk (2015); Özmutaf ve Aktekin (2016) ve Ertürk ve Aydın'ın (2017) bulguları tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin ders başarıları, derse karşı tutumları, öğretmenlere karşı davranışları ile velilerin çocuklarıyla ilgilenmeleri ve öğretmenlere karşı tutumları öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde belirleyici olmaktadır. Öğretmenler emeğinin karşılığını aldıklarında mesleki doyuma ulaşırlar. Öğrencilerin başarılı olması, öğretmenlerin mesleki doyuma ulaşmalarını sağlarken, iş motivasyonunun artmasında da etkili olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumları, öğretmenlere karşı saygısız davranışları, velilerin ilgisizliği ve öğretmenlere karşı kaba ve saygısız davranışları öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkilediği söylenebilir. Öztürk (2015), devlet üniversitelerinde çalışan Türk İngilizce öğretmenlerinin motivasyonu üzerine yaptığı nitel bir çalışmada öğrencilerin sınıf ortamındaki olumsuz davranışlarının öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkilerken, öğrencilerin derse aktif katılımı ve öğretmenlerin öğrencilerden aldığı olumlu dönütlerin iş motivasyonunu artırdığını ifade etmiştir. Diğer bir çalışmada ise Akman (2017: 74), işinde başarılı olduğunu hissetme duygusunun öğretmenleri motive eden bir unsur olduğunu belirtmiştir. Ertürk ve Aydın (2017: 594) ise öğrencilerin disiplinsiz davranışları ile öğrenmeye ve derse karşı isteksiz olması öğretmenlerin iş

motivasyonunu olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır. Araştırmadan elde edilen bulgularla alan yazındaki bulgular tutarlılık göstermektedir.

Yasal mevzuatın öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve velilerin gerçek dışı şikâyetlerini önlemekte yetersiz kalması ve sınav sisteminin çok sık değiştirilmesi öğretmenlerin iş motivasyonunun düşmesine yol açmaktadır. Eğitim öğretimi düzenleyen kanun ve yönetmelikler öğrencilerin mutlak surette okulda tutulması gerektiği düşüncesine göre hazırlanmaktadır. Bu yaklaşımın çıkış noktası her öğrencinin bir değer olduğu ve kaybedilmemesi prensibine dayanmaktadır. Bu anlayış, öğrencilerin disiplinsiz ve saygısız davranışlarına rağmen okula devam etmesine, yaptıkları her türlü olumsuz davranışlara göz yumulmasına, dersi sabote ederek başarılı öğrencilerin daha iyi eğitim alma hakkına engel olmasına imkân tanımaktadır. Dolayısıyla ülke için vazgeçilmez bir değer olan öğrencileri kazanmak yerine toplum için potansiyel bir tehdit olmasına zemin hazırlanmaktadır. Kısaca, yasa ve yönetmeliklerin temel felsefesi ile toplumsal yapının uyumlu olmaması öğrencilerin daha çok kaybedilmesine yol açtığı söylenebilir. Bu durum okuldaki eğitim öğretim hizmetlerini olumsuz etkilemekle birlikte öğretmenlerin iş motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. Diğer yandan liselere geçiş sınav sisteminin çok sık değişmesi öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği söylenebilir. Ertürk ve Aydın (2017), yapılan yönetmelik değişikliklerinde öğretmenlerin görüşünün alınmadığında öğretmenlerin iş motivasyonunun olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bulgularla alan yazında elde edilen bulgular tutarlılık göstermektedir.

Okulun fiziksel açıdan ihtiyacı karşılamaması; teknolojik ders araç gereçlerinin yetersiz olması öğretmenlerin iş motivasyonunda belirleyici bir unsurdur. Okulun derslik, çok amaçlı salon ve donanım bakımından yeterli olması eğitim öğretimin niteliğini artırdığı gibi öğretmenlerin iş motivasyonunu da olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Alan yazında yer alan çalışmalardan biri olan Kurt'un (2005: 172), "Herzberg'in Çift Faktör Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi" adlı çalışmada okulun fiziksel koşullarının öğretmenlerin iş motivasyonu algısını etkilediği belirtilmiştir. Diğer bir çalışmada Avşar (2014: 86), okulun sahip olduğu fiziksel imkânlarının yeterli olmasının öğretmenlerin iş

motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Başka bir çalışmada Öztürk (2015: 1445), okulun fiziksel imkânlarının yeterli olmasının öğretmenlerin iş motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Son olarak Ertürk ve Aydın (2017), öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen faktörlerden birinin okulun fiziksel yapısı olduğunu belirtmiştir. Çalışmada, okulun teknik donanımının yetersiz olması, yardımcı personel eksikliğinin bulunması, sınıfların küçük olması vb. etmenlerin öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgularla alan yazında elde edilen bulguların tutarlılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin genel olarak iş motivasyonu maddi ve manevi ihtiyaçları karşılanmasına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Kurum içindeki dedikodu ve söylentiler ise iş motivasyonunu azaltmaktadır. Öğretmenler, maddi ihtiyaç olarak aldıkları ücretin artırılması ve uzun süreli sözleşme yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Manevi bakımdan öğretmen olarak kendilerine değer verildiğinde iş motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Diğer yandan iş motivasyonunu düşüren en önemli etmenin asılsız söylentiler olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre özel okullarda çalışan öğretmenler için ücret, uzun süreli iş sözleşmesi ve değerli olduklarını hissetmeleri iş motivasyonunu artırırken, olumlu okul kültürüyle bağdaşmayan söylentilerin iş motivasyonunu azalttığı söylenebilir. Ertürk ve Aydın (2017: 589), çalışmasında ücret artışının sağlanması ve okul yöneticileri tarafından öğretmene ve öğretmenin düşüncelerine değer verildiğinin hissettirilmesi iş motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Ertürk ve Aydın'ın (2017) bulgularıyla araştırmadan elde edilen bulgular tutarlılık göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin iş motivasyonunu olumlu veya olumsuz yönde etkileyen nitel çalışmaların çok az olması elde edilen bulguların karşılaştırılmasının istenilen düzeyde olmasına mani olmuştur.

Öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde belirleyici olan faktörlere verdikleri tepki cinsiyetlerine göre değişkenlik göstermemektedir. Okulda öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen faktörlerin erkek ve kadın öğretmenler tarafından aynı düzeyde algılanmasından dolayı öğretmenlerin cinsiyetine göre algılanan iş motivasyonu düzeyinin farklılaşmadığı söylenebilir. Erdem ve Gözel (2014), sınıf

öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerini incelediği çalışmada cinsiyet değişkeni ile öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyi arasında kızlar lehine anlamlı bir farklılaşma bulunduğunu tespit etmiştir. Başka bir çalışmada Güner (2016), banka çalışanlarının iş motivasyonu düzeyi erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma gösterdiğini ifade etmiştir. Alan yazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen bulgularla Tanrıverdi (2007); Özcan vd. (2010); Ağırbaş ve Karakaya (2013); Soydan vd. (2014); Demir vd. (2017); Gedik vd. (2018) ve Eker'in (2018) bulguları tutarlılık göstermemektedir. Diğer yandan Yılmaz (2009) tarafından gerçekleştirilen eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin iş motivasyonu arasında farklılaşma olmadığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmadan elde edilen bulgularla Ünal (2000); Ertan (2008); Demirci (2011); Oran (2012); Avşar (2014); Yazgı (2014); Saracel vd. (2015); Arık (2016); Yılmaz ve Günay (2016); Doğan ve Koçak (2017); Kılıç (2018); Mammadova'nın (2018) bulguları arasında tutarlılık göstermektedir. Elde edilen bulguların tutarlılık göstermemesinin nedeni ölçme araçlarının ve ölçme araçlarının uygulandığı örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmelerinde yaş belirleyici bir unsur değildir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin iş motivasyonunu değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Katılımcılar farklı yaş gruplarında olsalar da hissettikleri iş motivasyonu düzeyi benzer düzeydedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin yaşı arttıkça algılanan iş motivasyonu düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin yaşı ile edindikleri mesleki tecrübelerin motivasyonu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Demirci (2011), "İlköğretim Okullarında Çalışan Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Özlük Haklarındaki Farklılıklar ve İş Motivasyonu" adlı çalışmasında öğretmenlerin yaşı ile iş motivasyonu arasında 20-25 yaş ile 31-35 yaş arasında 31-35 yaş lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bulgularla Tanrıverdi (2007); Ertan (2008); Oran (2012); Saracel ve diğerlerinin (2015) bulguları tutarlılık göstermemektedir. Ertürk (2016), ortaöğretim okullarında görev

yapan öğretmenlerin iş motivasyonlarını incelediği çalışmada öğretmenlerin yaşı ile iş motivasyonları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Elde edilen bulgularla Aksoy (2006); Yılmaz (2009); Ağırbaş ve Karakaya (2013); Arık (2016); Akman (2017); Eker (2018); Gedik vd. (2018); Mammadova'nın (2018) bulguları tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmelerinde öğretmenlik branşı ayırt edici bir özelliğe sahip değildir. Branş değişkenine göre öğretmenlerin iş motivasyonunu değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Öğretmenlerin branşı farklı olsa da algıladıkları iş motivasyonu düzeyinin benzer olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin motivasyonu olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlerden aynı şekilde etkilendikleri anlaşılmaktadır. Yılmaz ve Günay'ın (2016), "Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Okul İklimi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında öğretmenlerin branşı ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularla Özcan vd. (2010); Oran (2012); Doğan ve Koçak'ın (2017) bulguları benzerlik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgularla tutarlılık göstermeyen çalışmaya rastlanamamıştır.

Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmelerinde okuldaki görev unvanı önemli bir belirleyicidir. Farklılaşmanın kaynağı okul müdürü ile öğretmen; müdür yardımcısı ile öğretmen arasındadır. Algılanan iş motivasyonu düzeyi en yüksek olan müdür yardımcısı, en düşük olan ise öğretmenlerdir. Öğretmen olarak algıladıkları iş motivasyonu düzeyini değerlendiren okul yöneticileri ile öğretmenlerin değerlendirmelerinin farklı olduğu görülmektedir. Görev unvanının iş motivasyonu algısını değiştirdiği, okul yöneticilerinin algıladıkları iş motivasyonu düzeyinin öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Gedik ve diğerlerinin (2018) Düzce Orman Ürünleri Sanayi yöneticilerinin iş motivasyonu üzerine yaptıkları çalışmada farklı kademelerde çalışan yöneticilerin iş motivasyonu düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma oluşmadığını belirtmişlerdir. Ünal'ın (2000) elde ettiği bulgular, Gedik ve diğerlerinin (2000) araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Alan yazından elde edilen bazı bulgularla, araştırma bulgularının farklılık göstermesinin nedeni olarak araştırmanın veri toplama araçlarının aynı olmaması ve araştırmanın örneklem

grubunun farklı olması gösterilebilir. Diğer yandan Ağırbaş ve Karakaya'nın (2013) Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü çalışanlarının motivasyon düzeylerini inceledikleri çalışmada çalışanların görev unvanı ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgularla Ertan (2008) ve Güner'in (2016) bulguları tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin meslekte geçen çalışma süresi arttıkça iş motivasyonu düzeyleri de artış göstermektedir. Farklılaşma 21 yıl üstünde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerle diğer mesleki kıdem grupları arasındadır. Mesleki kıdem ile motivasyon arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Çalışanların mesleki kıdemi arttıkça iş motivasyonu da artmaktadır (Ertan, 2008: 143). Araştırmada 21 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip katılımcılar, mesleki deneyim olarak zirve noktadadır. Mesleki olgunluğa erişen öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörlere karşı zihinsel direncinin güçlendiği söylenebilir. Tanrıverdi (2007), katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik yaptığı çalışmada mesleki kıdem değişkeniyle öğretmenlerin iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularla, Ünal (2000); Yılmaz (2009); Oran (2012); Avşar' (2014) ve Akman'ın (2017) bulguları tutarlılık göstermemektedir. Öte yandan Ertürk (2016) öğretmenlerin iş motivasyonunu araştırdığı çalışmada mesleki kıdem ile iş motivasyonu arasında farklılaşma olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bulgularla Ertan (2008) ve Mammadova'nın (2018) bulguları tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyini değerlendirmelerinde görev yaptığı okuldaki çalışma süresi ayırt edici bir özelliğe sahip değildir. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi farklı olsa da algıladıkları iş motivasyonu düzeylerinde belirgin bir değişim olmadığı söylenebilir. Tanrıverdi (2007: 167), öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi arttıkça motivasyonlarının azaldığını ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular Tanrıverdi'nin (2007) bulgularını kısmen destekler niteliktedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde 1 yıl ile 15 yıl arasında aynı okulda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonunda azalma olduğu anlaşılmaktadır. Tanrıverdi (2007), öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi ile iş motivasyonları arasında anlamlı bir

farklılaşma bulunduğunu belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularla Yılmaz (2009); Saracel vd. (2015) ve Güner'in (2016) bulguları tutarlılık göstermemektedir. Diğer yandan Oran (2012) kamu sektöründe örgütsel bağlılık ile iş motivasyonu ilişkisini araştırdığı çalışmada, çalışma süresi ile iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığını ifade etmiştir. Elde edilen bulgularla Ağırbaş ve Karakaya'nın (2013) bulguları tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrenim düzeyi farklı olsa da iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri benzerlik göstermektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin iş motivasyonunu değerlendirmeleri arasında farklılaşma bulunmamaktadır. Elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumu yükseldikçe algıladıkları iş motivasyonu düzeyi azalmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumu yükseldikçe artan beklentilerinin karşılanamaması belirgin bir farklılaşmanın oluşmamasına neden olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde eğitim durumu ile iş motivasyonu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir. Mammadova (2018) çalışmasında öğretmenlerin eğitim durumu ile iş motivasyonları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığını ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bulgularla Tanrıverdi (2007); Ertan (2008); Yılmaz (2009); Oran (2012); Ağırbaş ve Karakaya (2013); Avşar (2014); Ertürk (2016); Güner (2016) ve Eker'in (2018) araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir.

Özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonları kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin; çalıştığı öğrencilerin belirli bir sosyo-ekonomik çevreden gelmeleri, öğrenci velilerinin eğitime olan ilgisi, öğretmenlerin sözleşme yenileyebilmesinin gösterecekleri performansa göre değişmesi gibi faktörlerden dolayı algıladıkları iş motivasyonu düzeylerinin kamu ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Demirci (2011), "İlköğretim Okullarında Çalışan Sözleşmeli ve Kadrolu Öğretmenlerin Özlük Haklarındaki Farklılıklar ve İş Motivasyonu" adlı çalışmasında sözleşmeli olarak görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin kadrolu öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu, sözleşmeli

öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunduğunu ortaya koymuştur. Arık (2016), "Özel ve Devlet Kuruluşlarında Çalışan Öğretmenlerin Mobbing, Kaygı ve İş Motivasyonu Düzeylerinin İncelenmesi" çalışmasında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularla alan yazındaki bulguların tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

3. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerini Değerlendirmeleri

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri "Çok düşük" düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin genel olarak çok düşük düzeyde olması eğitim öğretimin niteliği açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin yüksek olması eğitim-öğretimin kalitesinin düşmesine; öğretmenlerin, okul yönetimiyle, öğrenci velileriyle ve kendi aralarında farklı sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilirdi. Bu yönüyle araştırmadan elde edilen bulgular eğitim-öğretim açısından sevindiricidir. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin düşük düzeyde olmasında, okullardaki fiziki şartlarının elverişli olmasının ve olumlu bir okul kültürünün oluşturulmasının önemli rol oynadığı söylenebilir. Buna karşın, öğretmenlerin okul kurallarından duyduğu rahatsızlık algısı, örgütsel yabancılaşmaya kısmen daha fazla neden olduğu görülmektedir. Bu çerçevede Selden (1969), okullarda uygulanan bürokratik kurallar öğretmenlerin işe yabancılaşmasını artırdığını ifade etmiştir (Morgart vd., 1974: 67). Bu yönüyle alan yazında yer alan bulguların araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Öte yandan Gürsoy (2014), Van ilinde görev yapan sağlık işletmeleri personelinin işe yabancılaşma düzeylerini incelediği çalışmada, sağlık çalışanlarının işe yabancılaşma ve alt boyutlarında orta düzeyde yabancılaşma yaşadıklarını ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularla Tutar (2010); Erkılıç (2012); Fettahlıoğlu ve Tatlı (2015); Tanrıverdi ve Kılıç (2015); Kafalı (2017); Certel vd. (2018) ve Kahya'nın (2018) elde ettiği bulgular tutarlılık göstermemektedir. Bu durum, çalışmaların farklı sektörlerde gerçekleştirilmesi ve veri toplama araçlarının farklı olmasından kaynaklanabilir. Diğer yandan Eryılmaz (2010), Ankara ilindeki kamu ve özel lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerini

incelediği çalışmada, öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bulgularla Eryılmaz (2010); Eryılmaz ve Burgaz (2011); Kılçık (2011); Emir (2012); Şimşek vd. (2012); Zorgül (2014); Zengin ve Kaygın (2016) ve Köse'nin (2018) elde ettiği bulgular büyük oranda benzerlik göstermektedir.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenmemesi, eğitim öğretim faaliyetlerinin belirli bir disiplin kuralları çerçevesinde sürdürmemesi; yöneticilerin kişisel egolarını tatmin etmek için sergilediği olumsuz tutumlar; okul müdürlerinin öğretmenler arasında adaletsiz davranmaları ve karşılaşılan sorunlara kayıtsız kalmaları öğretmenlerin kendilerini güçsüz hissetmelerine ve okula yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Okul müdürlerinin sergilediği yönetsel tutum ve davranışlar, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okul müdürlerinin okul kurallarını ölçülü bir disiplin içinde sağlaması, öğretmenler arasında adaletli davranması, öğretmenlere karşılaştıkları sorunların çözümünde destek olması öğretmenlerin okula yabancılaşma duygusunu azaltacağı söylenebilir. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin çok düşük olması, okul müdürlerinin kendilerinden beklenen tutum ve davranışları sergilediğini göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde örgütsel adalet ile örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğunu (Günsal, 2010; Kahveci ve Demirtaş, 2014; Mazlum, 2014; Kasapoğlu, 2015; Kurtulmuş ve Karabayık, 2016) ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca Günsal (2010), örgütsel adalet algısının örgütsel yabancılaşmanın % 27,8'ini açıkladığını ifade etmiştir. Başka bir ifadeyle çalışanların örgütsel yabancılaşma duygusunun % 27,8'i yöneticilerin, çalışanlar arasında adaletli davranmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan araştırmalarda örgütsel güven ve örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir (Mazlum, 2014; Tanrıverdi ve Kılıç, 2016; Aşık, 2018). Mazlum (2014), okul müdürlerinin ahlaki davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini incelediği çalışmada, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenmesi ile örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin öğretmenlere güvendiğini

hissettirmesi öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma duygusunun azalmasına neden olduğu söylenebilir. Tanrıverdi ve Kılıç (2016), iletişim sektöründeki çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, örgütsel destek ile örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka deyişle algılanan örgütsel destek arttıkça çalışanların hissettiği örgütsel yabancılaşma düzeyinin azaldığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgularla alan yazında yer alan bulguların büyük oranda benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlere mobbing uygulanması ve çalışma şartlarının ağır olması okuldan uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Özel ortaokullarda çalışan yöneticilerin, öğretmenlere karşı yıldırma davranışları sergilemesi, günlük çalışma sürelerinin çok uzun olması öğretmenlerin işe yabancılaşmalarına yol açtığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde Sarı (2018), "Akademisyenlerin Mobbing Algılarının Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri ile İlişkisi" adlı çalışmada mobbinge maruz kalma ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu; akademisyenlerin örgütsel yabancılaşmalarının % 44'ü mobbinge maruz kalma algılarından kaynaklandığını ortaya koymuştur. Karabal ve diğerlerinin (2016), mobbing ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, çalışanların mobbing algısı ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalarda çalışanların mobbing davranışına maruz kaldığında hissettiği örgütsel yabancılaşma düzeylerinin de arttığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede alan yazından elde edilen bulgularla araştırmadan elde edilen bulguların tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlere çalışmalarıyla ilgili dönüt verilmesi; okul yöneticilerinin öğretmenlere değerli olduğunu hissettirmesi; başarılı çalışmalarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi; alınacak kararlarla ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınması okula aidiyet duygusunu güçlendirmektedir. Öğretmenlerin çalışmalarıyla ilgili okul müdürünün görüş belirtmesi ve takdir etmesi öğretmeni motive etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özel günlerde, okul yöneticileri ve arkadaşları tarafından hatırlanmak, zor

zamanlarında yanında olduklarını bilmesi öğretmenlerin manevi açıdan güçlü hissetmesini sağlamaktadır. Bunlara ek olarak okulla ilgili kararlarda öğretmenlerin görüşünün alınması onları mutlu edip öğretmenlerin okula olan aidiyet duygusunu güçlendirmektedir. Öğretmenlere çalışmalarıyla ilgili dönüt verilmemesi, başarılı çalışmalarının takdir edilip ödüllendirilmemesi ve öğretmenleri ilgilendiren konularda görüşlerinin alınmaması öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma duygusunu daha fazla yaşamasına yol açabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen bulguları destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çerçevede Çiftçi ve Öneren (2017), örgütsel sessizlik, işe yabancılaşma ve örgütsel güven ilişkisini incelediği çalışmada, çalışanların başarılı çalışmalarının ödüllendirildiğinde örgütsel yabancılaşma duygusunun azaldığını belirtmiştir. Bir başka çalışmada Fettahlıoğlu ve Tatlı (2015), başarılı çalışmalar ortaya koyan çalışanların ödüllendirilmesi ile yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bajaj (1982), çalışanların ödüllendirilmesi (örgütün terfi politikası, ücret adaleti) ile yabancılaşması arasında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğunu ifade etmiştir. Çalışanların örgütsel politikalarla ilgili konularda görüşlerinin alınmaması, örgütsel yabancılaşma hissinin oluşmasında etkili olmaktadır (Aiken ve Hage, 1966: 506; Barakat, 1966: 51). Buna benzer olarak Akpolat ve Oğuz (2015), ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeylerine etkisini incelediği çalışmada, öğretmenlerin karara katılımı ile işe yabancılaşmaları arasında anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Bu çerçevede araştırmadan elde edilen bulguların alan yazından elde edilen bulgularla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin derse karşı ilgisizliği ve beklenen başarıyı göstermemeleri; saygısız ve disiplinsiz davranışları; öğrenci velilerinin sergilediği haksız ve olumsuz tutumlar öğretmenlerin Güçsüzlük duygusunu yaşamalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin başarılı olması, öğretmenlerin beklentilerine cevap vermesi öğretmenlerin işini severek yapması için önemli bir motivasyon kaynağıdır. Öğrencilerin beklenen akademik başarıyı gösterememesi, öğretmenlere karşı saygısız davranışları ile velilerin baskısı ve öğretmenlere karşı olumsuz tutum sergilemeleri öğretmenlerin okula

yabancılaşmalarında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Doğan ve diğerlerinin (2013: 230) yaptığı araştırmada öğrenci başarısı öğretmenlerin okula bağlanmalarında en önemli ikinci etken iken, öğrenci başarısızlığı ve velilerin sergilediği olumsuz tutum ve davranışlar öğretmenlerin yabancılaşmasına neden olan ilk iki faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Erjem (2005: 412) ise, öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri öğretmenlerin iş tatminini olumsuz etkilediği ve okula yabancılaşmalarına neden olduğunu belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin başarı durumu, derse karşı gösterdiği ilgi düzeyi ve velilerin öğretmenler üzerinde baskı kurması öğretmenlerin işe yabancılaşmasına etki eden önemli etkenler olduğu söylenebilir. Bu çerçevede araştırmadan elde edilen bulgularla büyük oranda tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Okullarda olumlu bir okul kültürünün oluşturulması öğretmenlerin okula olan aidiyet duygusunu artırmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birbirini anlaması, görüşlerine saygı göstermesi, dinlemesi ve hedef birliğinin olması olumlu okul kültürünün oluşması için önemlidir. Okullarda olumlu okul kültürünün varlığı örgütsel yabancılaşmayı azaltacağı söylenebilir. Bu çerçevede alan yazın incelendiğinde Erjem (2005: 406), okullarda kurum kültürünün zayıf olmasının öğretmenlerin okula yabancılaşması üzerinde önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan, örgüt kültürüyle örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı, negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Minaslı, 2013: 154; Kahveci ve Demirtaş, 2014: 51; Demirez ve Tosunoğlu, 2017: 69; Aşık, 2018: 37; Güler vd.,2019: 220). Bu bağlamda, Demirez ve Tosunoğlu (2017: 69), örgüt ikliminin işe yabancılaşma üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, örgüt iklimi ile örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu; çalışanların işe yabancılaşmasının % 5'inin kurumda var olan örgüt ikliminden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Buna göre alan yazından elde edilen sonuçlarla araştırmadan elde edilen bulguların tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin belirli sürelerle zorunlu yer değiştirmesinin sağlanmaması ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmaya yönelik yasal düzenlemelerin yapılmaması örgütsel yabancılaşmayı artırmaktadır. Öğretmenler uzun süre aynı okulda görev yaptıklarında kişiler arası ilişkilerin yıprandığını, bazen çözümsüz hale geldiğini,

yaptığı çalışmaların monotonlaştığını hissetmektedir. Bu nedenle belli süreler dâhilinde öğretmenlerin zorunlu yer değiştirmesinin örgütsel yabancılaşma duygusunu yaşamalarını önleyeceği söylenebilir. Devletin öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmaya yönelik çalışmalar ve yasal düzenlemeler yapması öğretmenlerin değerli olduğunu hissetmelerinde önemli olduğu ifade edilebilir. Erjem (2005), öğretmenlerin okulu sevmeye ve okulla bütünleşmelerinde aynı okulda uzun süre görev yapmalarının etkili olduğunu belirtmiştir. Buna karşın alan yazında, çalışanların uzun süre aynı kurumda görev yaptıklarında örgütsel yabancılaşma düzeylerinin arttığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu bağlamda Çiftçi (2015), çalışma süresi 20 yıl ve üzerinde olan çalışanların kuruma yabancılaşma düzeylerinin, 0-5 yıl arasındaki çalışanlara göre daha fazla olduğunu ve bu durumun anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada öğretmenler, görevleri nedeniyle toplumda duyduğu saygılıktan "İyi" düzeyde memnun olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki saygınlığını çok iyi düzeyde hissetmelerini sağlamak için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması sağlanabilir. Yıldız (2016), öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ile örgütsel yabancılaşmanın Güçsüzlük, Anlamsızlık ve Yalıtılmışlık alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada Tsang (2018:342), Hong Kong'da öğretmenlerin yabancılaşmasını incelediği çalışmada, öğretmenlerin hissettiği değer eksikliği ve mesleki saygınlığın olmayışının öğretmenlerin kendine yabancılaşmasına neden olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve öğretmenlerin zorunlu yer değişiklikleri konusunda elde edilen bulgularla alan yazından elde edilen bulguların büyük oranda benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Örgütsel yabancılaşma duygusunu hissetmesine neden olan etmenler, erkek ve kadın öğretmenler tarafından benzer düzeyde değerlendirilmektedir. Buna ek olarak erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre yalıtılmışlık duygusunu daha fazla yaşamaktadır. Bu durumun nedeni kadınların arkadaşlık ilişkilerine daha çok ihtiyaç duyması ve daha fazla önem vermesi önemli bir etmen olabilir. Günsal (2010), banka çalışanları üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre ÖYÖ geneli ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya koymuştur. Sağlık işletmelerinde gerçekleştirilen bir başka çalışmada Gürsoy (2014), cinsiyet değişkeni ile

ÖYÖ geneli ile yalıtılmışlık alt boyutu ve diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularla Eryılmaz (2010); Zorgül (2014); Çiftçi (2015); Kahveci (2015); Averbek (2016); Korkmazer ve Ekingen (2017); Aşık (2018a); Certel ve diğerlerinin (2018) alan yazından elde edilen araştırma sonuçları kısmen farklılık gösterebilmektedir. Bu durumun nedeni araştırmaların eğitim örgütlerinin dışında yapılmış olması ve veri toplama araçlarının farklı olmasıdır. Diğer yandan Blumenkrantz ve Tapp (1977) eğitimde yabancılaşma çalışmasında cinsiyet değişkeni ile yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutu arasında anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki olduğunu, yabancılaşmanın diğer alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ifade etmiştir. Öte yandan Kılçık (2011), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini incelediği çalışmada, cinsiyet değişkeni ile Yalıtılmışlık Alt Boyutunda erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunduğunu; ÖYÖ geneli ile diğer alt boyutlarda farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bulgularla Şirin (2009); Emir (2012); Akpolat (2014); Boz (2014); Kazoğlu (2014); Kesik ve Cömert (2014); Akpolat ve Oğuz (2015); Karabal vd. (2016); Zengin ve Kaygın (2016); Köse'nin (2018) araştırma sonuçları büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir.

30-39 yaş grubunda yer alan katılımcılar diğer yaş gruplarına göre Güçsüzlük duygusunu daha fazla hissetmektedir. Katılımcılar farklı yaş gruplarında olsa da örgütsel yabancılaşmanın diğer boyutlarında yaşadıkları yabancılaşma düzeylerini benzer düzeyde değerlendirmektedir. Öğretmenlerin yabancılaşma duygusunu en çok 30 ila 50 yaş aralığında; Güçsüzlük duygusunu ise en çok meslek hayatının ortalarında hissettikleri söylenebilir. Bu çerçevede Zorgül (2014), 40 yaşın altında olan öğretmenlerin işe yabancılaşma duygusunu daha fazla hissettiğini belirtirken; Aydıngün (2015) ise 45 yaş ve üzerindeki çalışanların örgütsel yabancılaşma duygusunu diğer yaş gruplarına göre daha az hissettiğini ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada Blumenkrantz ve Tapp (1977), yaş değişkeni ile yabancılaşmanın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda, öğretmenlerin yaşı ile tükenme duygusu arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu; öğretmenlerin yaşı arttıkça hissettikleri mesleki Güçsüzlük duygusunun arttığı

belirtilmiştir (Avşaroğlu vd., 2005: 480; Cemaoğlu ve Şahin, 2007: 480). Öğretmenlerin yaşı ile mesleki Güçsüzlük düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu, 26-44 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre mesleki Güçsüzlük düzeyinin daha yüksek olduğu dile getirilmiştir. Bu yönüyle bu çalışmadan elde edilen bulgularla kısmen tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde yaş değişkeni ile örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Koyuncu, 2013; Akpolat, 2014; Gürsoy, 2014; Kahveci, 2015) bulunurken; yaş değişkeni ile örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Şirin, 2009; Günsal, 2010; Emir, 2012; Erkilic, 2012; Kazoğlu, 2014; Salihoğlu, 2014; Çiftçi, 2015; Kaya, 2016; Karabal vd., 2016; Zengin ve Kaygın, 2016; Atay ve Gerçek, 2017; Aşık, 2018a; Köse, 2018).

Katılımcılar farklı branşlarda öğretmenlik yapsalar da çeşitli nedenlerle hissettikleri örgütsel yabancılaşma duygusunu benzer düzeyde değerlendirmektedir. Buna göre öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini anlamlı bulmaları, mesleki anlamda kendilerini yeterli görmeleri ve okullardaki işleyişle ilgili kurallara uyum sağlama noktasında yaptıkları değerlendirmeler branşlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel veya işe yabancılaşma düzeyleri sınıf ve branş öğretmenleri şeklinde sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi ortaokullarda görev yapan bütün branşlar ayrı ayrı ele alınmamıştır. Kahveci (2015) ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada branş değişkenine göre ÖYÖ geneli ile Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık ve Kendine Yabancılaşma alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunduğunu; Yalıtılmışlık alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur. Kılçık da (2011), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada ÖYÖ geneli ile Güçsüzlük ve Anlamsızlık alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğunu; Yalıtılmışlık alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularla Kılçık (2011) ve Kahveci'nin (2015) elde ettiği bulgularla tutarlılık göstermemektedir. Bu durumun nedeni branşları gruplayarak değerlendirmeleridir.

Öğretmenlerin okuldaki görev unvanı değişkenlik gösterse de hissettikleri yabancılaşma duygusunu değerlendirme düzeyleri benzerlik göstermektedir. Ancak, öğretmenler kuralsızlık duygusunu okul müdürü ve müdür yardımcılarında daha çok yaşamaktadır. Öğretmenler okulda uygulanan kuralları baskı unsuru olarak değerlendirirken, okul yöneticileri ise okul kurallarını düzenin ve disiplinin sağlanmasında olması gereken bir durum olarak değerlendirdiği söylenebilir. Barakat (1961: 55), okul müdürlerinin öğretmenlerin görevleriyle ilgili olumsuz düşünceleri, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin artmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Bir başka çalışmada Mottaz (1981: 520) farklı kurumlardaki (üniversite, okul, büro personeli, polis, fabrika çalışanları vb.) yönetici ve işçilerle gerçekleştirdiği ve işe yabancılaşmanın bazı belirleyicilerini ortaya koyduğu çalışmada, yöneticilerden mavi yakalı çalışanlara doğru gidildikçe çalışanların kendine yabancılaşma düzeylerinde artış olduğunu belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde görev unvanı ile örgütsel yabancılaşma geneli ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını (Erkılıç, 2012; Gürsoy, 2014; Salihoğlu, 2014; Sarı, 2018) ortaya koyan çalışmaların yanı sıra; Anlamsızlık alt boyutunda yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğunu diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığını (Kaya, 2016) gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgularla alan yazından elde edilen bulguların kısmen tutarlılık, kısmen tutarsızlık gösterdiği söylenebilir. Örneklem gruplarının ve veri toplama araçlarının farklılık göstermesi elde edilen sonuçların tutarsızlık göstermesinde etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan Günsal (2010), görev unvanı ile örgütsel yabancılaşmanın Kuralsızlık Alt boyutu arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğunu; ÖYÖ geneli ile diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığını ifade etmiştir. Bu yönüyle araştırmadan elde edilen bulgular, Günsal'ın (2010) elde ettiği bulgularla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstünde olan katılımcılar diğer mesleki kıdem gruplarına göre genel olarak örgütsel yabancılaşma duygusunu ve örgütsel yabancılaşmanın türleri olan anlamsızlık, güçsüzlük, yalıtılmışlık ve kuralsızlık duygularını daha az hissetmektedir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin mesleki kıdem

süreleri farklılık gösterse de hissettikleri Kendine Yabancılaşma duygusunu değerlendirmeleri benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça görev sırasında karşılaştıkları olumsuzluklara karşı direncinin arttığı ve örgütsel yabancılaşmaya neden olabilecek etmenlerden daha az etkilenmeye başladığı söylenebilir. Çalışanların mesleki kıdemi arttıkça hissettikleri kendine yabancılaşma duygusu da artmaktadır (Mottaz, 1981; 526). Tsang (2018: 342), mesleki kıdemi 10-15 yıl arasında olan öğretmenlerin hissettiği yalıtılmışlık duygusunun arttığını, öğretmenlik mesleğini sürdürüp sürdürmeme konusunda kendilerini sorgulamaya başladıklarını ifade etmiştir. Elma (2003), ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmasını incelediği çalışmada, işe yabancılaşmanın Güçsüzlük, Anlamsızlık ve Okula Yabancılaşma Alt Boyutlarında 25 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin diğer mesleki kıdem gruplarına göre daha düşük olduğunu ve anlamlı bir farklılaşma bulunduğunu; Yalıtılmışlık Alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığını belirtmiştir. Bu sonuç araştırmadan elde edilen bulgularla büyük oranda tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulguların Babür, 2009; Günsal, 2010; Akpolat, 2014; Akpolat ve Oğuz, 2015; Kahveci, 2015 ve Sarı'nın (2018) araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği; Şirin, 2009; Eryılmaz, 2010; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Kılıçık, 2011; Emir, 2012; Erkilic, 2012; Şimşek vd., 2012; Boz, 2014; Gürsoy, 2014; Kazoğlu, 2014; Kesik ve Cömert, 2014; Zorgül, 2014; Kasapoğlu, 2015; Averbek, 2016; Kaya, 2016; Köse, 2018 araştırma sonuçlarıyla kısmen benzerlik göstermediği söylenebilir.

16 yıl üzerinde aynı okulda görev yapan katılımcılar Kendine Yabancılaşma duygusunu diğer çalışma süresi gruplarına göre daha çok hissetmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin az veya çok olması, örgütsel yabancılaşmanın diğer boyutlarında hissettikleri yabancılaşma duygusu üzerinde belirleyici olmadığını göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak uzun süre aynı okulda görev yapan öğretmenlerin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik özelliklerine bağlı olarak öğrencilere yeterince katkı sağlayamadığını düşünmesinden kaynaklanabilir. ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Kurlsızlık alt boyutlarında ise öğretmenlerin karşılaştıkları olumsuzluklar karşısında hissettikleri

yabancılaşma duygusu benzer düzeydedir. Yapılan işin doğası ve iş ilişkileri zaman içinde kişinin kendine yabancılaşmasında etkili olmaktadır (Mottaz, 1981; Nair ve Vohra, 2010). Alan yazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen bulgularla Babür, 2009; Günsal, 2010; Atay ve Gerçek, 2017 ve Aşık'ın (2018a) bulgularıyla büyük oranda tutarlılık göstermezken; Kazoğlu, 2014; Salihoğlu, 2014; Aydıngün, 2015; Kahveci, 2015; Kasapoğlu, 2015; Zengin ve Kaygın, 2016 ve Köse'nin (2018) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrenim düzeyi farklı olsa da yaşanan olumsuzluklar karşısında hissettikleri örgütsel yabancılaşma düzeyleri benzerlik göstermektedir. Örgütsel yabancılaşma düzeylerini değerlendirme ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça hissettikleri örgütsel yabancılaşma düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin eğitim düzeyini yükseldikçe, okul yönetiminden, öğrencilerden ve velilerden beklentileri de yükselmektedir. Öğretmenlerin beklentilerinin karşılanamaması örgütsel yabancılaşma düzeyinin artmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda Mottaz (198: 523), çalışanların eğitim düzeyi ile beklentileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, beklentileri karşılanmadığında işe yabancılaşma düzeyinin de arttığını belirtmiştir. Eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin arttığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Kılçık, 2011; Kesik ve Cömert, 2014; Zorgül, 2014). Buna karşın sağlık sektöründe yapılan bir çalışmada, çalışanların eğitim düzeyi arttıkça yabancılaşma algısının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Korkmazer ve Ekingen, 2017). Alan yazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen bulgularla Babür, 2009; Kılçık, 2011; Erkılcı, 2012; Koyuncu, 2013; Kesik ve Cömert, 2014; Kazoğlu, 2014; Kasapoğlu, 2015; Aşık'ın (2018a) bulgularıyla kısmen tutarlılık göstermezken; Günsal, 2010; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Boz, 2014; Salihoğlu, 2014; Çiftçi, 2015; Karabal vd., 2016 ve Köse'nin, (2018) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Alan yazında araştırma bulgularını destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan araştırmanın veri toplama araçlarının farklı olması, araştırmanın yapıldığı coğrafi özelliklerinin farklılık göstermesinin bunda etkili olduğu söylenebilir.

Özel ortaokullarda görev yapan öğretmenler genel olarak örgütsel yabancılaşma duygusunu ve örgütsel yabancılaşmanın boyutları olan anlamsızlık, Güçsüzlük ve Kendine Yabancılaşma duygularını kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlere göre daha az düzeyde hissetmektedir. Buna ek olarak özel ortaokullarda ve kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin hissettikleri yalıtılmışlık ve kuralsızlık duygularını değerlendirme düzeyleri benzerlik göstermektedir. Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin hissettikleri örgütsel yabancılaşma düzeyi, yaptığı işi anlamsız bulma, kendini mesleki anlamda tükenmiş hissetme ve öğrencilere yeterince katkı sağlayamadığı duygusunu, kamu ortaokullarda görev yapan katılımcılara göre daha az hissettikleri görülmektedir. Eryılmaz (2010), devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma süreleri, iş sözleşmesi süresinin değişken olabilmesi nedeniyle kamu ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre örgütsel yabancılaşma duygusunu daha az hissettikleri söylenebilir. Gürsoy (2014), özel ve kamu sağlık kuruluşlarında çalışan personelin işe yabancılaşma düzeylerini incelediği çalışmada kurumun türü değişkeni ile örgütsel yabancılaşma arasında özel sağlık kuruluşları lehine anlamlı bir farklılaşma bulunduğunu ortaya koymuştur. Emir (2012) ise, ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerini incelediği çalışmada, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında Güçsüzlük, Kuralsızlık ve Yalıtılmışlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğunu, Anlamsızlık, Kendine Yabancılaşma ve Okula Yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığını ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bulgularla Şirin, 2009; Eryılmaz, 2010; Eryılmaz ve Burgaz, 2011 ve Emir'in (2012) bulguları kısmen tutarlılık göstermemektedir. Yapılan araştırmanın veri toplama araçlarının farklı olması, araştırmanın yapıldığı coğrafi özelliklerinin farklılık göstermesinin bunda etkili olduğu söylenebilir.

4. Yetenek Yönetimi, İş Motivasyonu ve Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki ve Etkisinin Değerlendirilmesi

Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi, iş motivasyonuna ilişkin toplam varyansın % 37,7'sini açıklamaktadır. Yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi arttıkça iş motivasyonu düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin iş motivasyonlarının % 37,7'si yetenek yönetiminin uygulanma düzeyine bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Başka bir deyişle ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi, öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde % 37,7 oranında etkiye sahiptir. Alan yazın incelendiğinde Güner (2016), "Çalışanların Yetenek Yönetimi Algısının İş Motivasyonuna Etkisi" adlı çalışmada, yetenek yönetimi ile iş motivasyonu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğunu, çalışanların iş motivasyonunun % 59,2'sinin yetenek yönetimi uygulamalarından kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bir diğer çalışmada Yıldırım (2017), yetenek yönetimi ile iş motivasyonu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Rastgoo (2016) ise İran'da bulunan Buşehr Üniversitesinde gerçekleştirdiği çalışmada yetenek yönetimi ile iş motivasyonu arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularla alan yazından elde edilen bulguların tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Ortaokullarda yetenek yönetiminin alt boyutları olan H_YG ve PD_YT alt boyutlarını uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu arasında pozitif yönlü anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Ortaokullarda, EYYÖ'nin alt boyutlarını uygulanma düzeyi arttıkça öğretmenlerin iş motivasyonlarının da arttığı anlaşılmaktadır. Yetenek yönetimi büyük ölçekli şirketlerde ve işletmelerde uygulanan bir yönetim yaklaşımı iken son yıllarda eğitim yönetimi alanında öne çıkan yeni bir yaklaşımdır. Bu nedenle uygulamaya dönük araştırmalarda bir eksiklik söz konusudur. Bu nedenle yapılan alan yazın incelemesinde eğitimde yetenek yönetiminin alt boyutları ile iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen deneysel çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durumun bir sonucu olarak araştırmadan elde edilen bulguların tutarlı olup olmadığı konusunda bir görüş ortaya konulamamıştır.

Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile örgütsel yabancılaşma düzeyi arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarına ilişkin toplam varyansın % 20,1'ini açıklamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarının % 20,1'i ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerine bağlı olarak değişmektedir. Başka bir ifadeyle yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi yüz birim arttığında öğretmenlerin örgütsel yabancılaşması % 20,1 oranında azalmakta; yetenek yönetiminin uygulanma düzeyleri 100 birim azaldığında, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri % 20,1 oranında artmaktadır. Bu çerçevede yetenek yönetimi anlayışının başarılı bir şekilde uygulanmasının, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşması üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Sarros ve diğerlerinin (2002), işe yabancılaşma ve örgütsel liderlik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, dönüşümcü liderlik ile işe yabancılaşma arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde; etkileşimci liderlik ile işe yabancılaşma arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğunu, örgüt yöneticilerinin liderlik stillerinin çalışanların işe yabancılaşması üzerinde daha çok etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Alan yazın incelendiğinde örgütsel yabancılaşma ile örgütsel bağlılık (Mercan, 2006; Tan, 2016;), örgütsel iklim (Bajaj, 1982; Minashlı, 2013; Kahveci, 2014; Kahveci ve Demirtaş, 2014; Aşık, 2018; Güler vd., 2019), örgütsel sinizm (Akpolat, 2014; Akpolat ve Oğuz, 2015; Kökalan ve Anaş, 2016), örgütsel adalet (Günsal, 2010; Kasapoğlu, 2015; Kurtulmuş ve Karabayık, 2016; Turgut ve Kalafatoğlu, 2016), örgütsel sessizlik (Aydingün, 2015; Çiftçi ve Öneren, 2017; Üstün ve Çamlıca, 2017; Kahya, 2018), iş tatmini (Koyuncu, 2013; Yalçın ve Koyuncu, 2014; Korkmazer ve Ekingen, 2017), mobbing (Kazoğlu, 2014; Zorgül, 2014; Karabal vd., 2016; Sarı, 2018), örgütsel destek (Tanrıverdi ve Kılıç, 2016) ve bürokrasi (Bonjean ve Grimes, 1970; Anderson, 1973) arasındaki ilişkiyi ve etki düzeylerini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak yetenek yönetimi ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki düzeyi ve yetenek yönetimi uygulamalarının örgütsel yabancılaşma üzerindeki etkisini inceleyen deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan bu araştırma alan yazındaki ilk çalışmalardan biri olduğu söylenebilir.

Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile ÖYÖ'nin Anlamsızlık ve Kendine Yabancılaşma Alt Boyutlarında negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde; Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt Boyutlarında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerine bağlı olarak öğretmenlerin yaptığı işi anlamsız bulması ve kendini yetersiz hissetmesi arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle yetenek yönetiminin başarılı bir şekilde uygulandığında öğretmenlerin hissettiği anlamsızlık ve Kendine Yabancılaşma duygusu düşük düzeyde azaldığı; yetenek yönetiminin uygulanmasında başarısız olduğunda, öğretmenlerin anlamsızlık ve Kendine Yabancılaşma duygusunun düşük düzeyde arttığı söylenebilir. Diğer yandan öğretmenlerin hissettiği Güçsüzlük, yalıtılmışlık ve kuralsızlık düzeyleri ortaokullarda yetenek yönetimi uygulamalarındaki başarı veya başarısızlık düzeyine bağlı olarak orta düzeyde azalmakta veya artmaktadır. Başka bir deyişle yetenek yönetiminin uygulanmasında başarılı olunması, öğretmenlerin Güçsüzlük, yalıtılmışlık ve kuralsızlık duygularını orta düzeyde azalmasına; yetenek yönetimini başarılı bir şekilde uygulanmadığı takdirde öğretmenlerin Güçsüzlük, yalıtılmışlık ve kuralsızlık duygularının orta düzeyde arttığı söylenebilir.

Ortaokullarda EYYÖ'nin H_YG alt boyutunun uygulanma düzeyi ile ÖYÖ Geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt Boyutlarında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde; ÖYÖ'nin Kendine Yabancılaşma Alt Boyutunda negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Eğitimde yetenek yönetiminin H_YG Alt Boyutunu uygulanma düzeyi arttıkça öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının orta düzeyde azalmasına; H_YG alt boyutunu uygulanma düzeyi azaldıkça, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının orta düzeyde artmasına neden olmaktadır. Genel olarak H_YG alt boyutunun uygulanma düzeyi, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasında ve alt boyutlarında ters yönde ve orta düzeyde etkilediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, yetenek yönetimi ile iş tatmini (Bahadanlı, 2013; Tarakçı, 2016; İpçioğlu, 2017); yetenek yönetiminin ile çalışan performansına etkisine (Çayan, 2011; Güngör, 2013; Bayık, 2015; Uludağ, 2016; Akar, 2018) yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Ancak yetenek yönetiminin H_YG alt boyutu ile örgütsel

yabancılaşma ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaya rastlanmamıştır.

Ortaokullarda EYYÖ'nin PD_YT alt boyutunun uygulanma düzeyi ile ÖYÖ Geneli ve ÖYÖ'nin Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt Boyutlarında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde; ÖYÖ'nin Anlamsızlık, Güçsüzlük ve Kendine Yabancılaşma Alt Boyutlarında anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Eğitimde yetenek yönetiminin PD_YT Alt Boyutunun uygulanma düzeyi arttıkça öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının orta düzeyde azaldığı, PD_YT Alt Boyutunun uygulanma düzeyi azaldıkça, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasının orta düzeyde arttığı anlaşılmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, PD_YT alt boyutunun uygulanma düzeyi, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasında ve alt boyutlarında ters yönde, düşük ve orta düzeyde etkilediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, yetenek yönetiminin PD_YT alt boyutu ile örgütsel yabancılaşma ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında ÖYÖ Geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt boyutları arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde; ÖYÖ'nin Kendine Yabancılaşma alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri örgütsel yabancılaşmaya ilişkin toplam varyansın % 33,5'ini açıklamaktadır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin %33,5'inin iş motivasyonlarına bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Başka bir deyişle öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin artması, örgütsel yabancılaşmanın % 33,5 oranında azalmasına, tersi olarak da iş motivasyonu düzeylerinin azalması, örgütsel yabancılaşmanın % 33,5 artmasına neden olmaktadır. Buna göre öğretmenlerin iş motivasyonunun örgütsel yabancılaşma üzerinde önemli bir açıklayıcı olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde iş motivasyonu ile örgütsel yabancılaşma ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi ve üzerindeki etkisini doğrudan ortaya koyan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak iş motivasyonu ile işe yabancılaşma (Eker, 2018); iş tatmini ile örgütsel yabancılaşma (Koyuncu, 2014; Korkmazer ve Ekingen, 2017) ; mesleki Güçsüzlük düzeyi ile iş motivasyonu (Yazgı, 2014); iş stresi ile

motivasyonu (Aslan, 2014; Saracel vd., 2015) arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar mevcuttur. Eker (2018), kamu kurumlarında çalışan ev idaresi personelinin çalışma koşullarının iş motivasyonuna ve işe yabancılaşmaya olan etkisini incelediği çalışmada, iş motivasyonu ile işe yabancılaşma ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Diğer bir çalışmada Koyuncu (2013), örgütsel yabancılaşma ile iş tatmini arasında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu, örgütsel yabancılaşmanın % 19'unun iş tatminine bağlı olarak değiştiğini ifade etmiştir.

ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda; öğretmenlere, okul yöneticilerine, Milli Eğitim Bakanlığına ve araştırmacılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

1. Okul müdürlerinin yetenek yönetimi anlayışının uygulanması konusunda gerekli olan becerilerin (iletişim, risk alabilme, sorumluluk, yönetimle ilgili farklı bakış açısına sahip olma vb.) kazandırılması veya geliştirilmesi için hizmet içi eğitime alınabilir, seminer, konferans gibi etkinliklere katılması teşvik edilebilir. Eğitime katılan okul yöneticilerinden başarılı olanlara verilecek belge, yönetici atamalarında puanla değerlendirilebilir. Okul yöneticilerine yönelik yapılan tezsiz yüksek lisans eğitimlerinde yetenek yönetimi ders olarak okutulabilir. Okul yöneticiliği, öğretmenlere verilen ek görev olmaktan çıkarılıp, yöneticilik liyakatine sahip öğretmenlerin asli görevi olabilmesi için ilgili kanun ve yönetmeliklerde düzenleme yapılabilir. Okul yöneticilerinin atanmasını/görevlendirilmesini düzenleyen yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yer alan EK-1 değerlendirme formundaki ölçütler liyakat temelli ve yetenek yönetiminin uygulanmasında okul müdürlerinin sahip olması gereken nitelikler boyutunda yeniden yapılandırılabilir. Okul müdürlerinden yetenek yönetimi anlayışını başarılı bir şekilde uygulanması isteniyorsa öğretmen ve yardımcı hizmetli personel atama ve yer değiştirme yönetmelinde değişikliğe gidilerek okul müdürlerine çalışmak istediği personeli seçme, yetenekli personeli okulda tutabilmesi için okul müdürüne görüş bildirme olanağı verilebilir.

2. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel veya branşlara göre özel yetenek alanları belirlenebilir. Eğitim fakültelerine alınacak öğrencilerin belirlenen yeteneklere sahip olma durumu lise öğretmenlerinin uygun görüşü alınabilir veya öğrenciler, değerlendirme merkezi uygulamalarıyla ve psikometrik testlerle seçilebilir.

3. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapısı, uygulanma şekli ve kullanılan değerlendirme araçları, yetenek yönetimi anlayışını kapsayacak şekilde, yeniden yapılandırılabilir. Öğretmenlerin eğitim alanında yaşanan gelişmeleri yakından takip etmeleri, yenilikleri sınıflarda uygulamaları ve uygulamada elde ettiği sonuçlarla ilgili bilimsel çalışmalar ortaya koyması sağlanabilir.

4. Öğretmenlerin performans değerlendirmesi alanında okul müdürünün ve okul dışından görevlendirilen alan uzmanı veya üst düzey yöneticiler tarafından gerçekleştirilebilir. Özellikle kamu ortaokullarda öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için performansa dayalı ücret sistemi uygulanabilir. Okul müdürlerine, İl/ilçe müdürlerine, belirli ölçütlere dayalı olarak performansa dayalı iş sözleşmesi yapma, sözleşmeyi uzatma veya sözleşmeyi feshetme yetkisi verilebilir. Performans değerlendirmeler düzenli ve periyodik olarak (yılda en az iki kez) yapılabilir. Yapılacak değerlendirmeler sonucunda başarı gösterenler ödüllendirilebilir veya başarılı olamayan öğretmenlere bir dizi yaptırımlar uygulanabilir. Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin çalışma ve ücret koşullarının, şeffaf ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığına yakışır standartlarda olması için yasal düzenlemeler yapılabilir. Öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili konularda görüşlerinin alınarak alınacak kararlarda söz sahibi olduğu hissettirilebilir. Okul müdürlerine, ilçe ve il milli eğitim müdürlerine ödül verebilmesi için ilgili yönetmelikte düzenleme yapılabilir.

5. Liselere geçiş sisteminde yapılacak değişiklikler belirli sürelerde, öğretmen ve öğrencilerin bilgisi dahilinde yapılarak yaşanabilecek mağduriyetler önlenabilir. Öğrencilerin disiplinsiz ve saygısız davranışlarına karşı ilgili yönetmelikte düzenleme yapılabilir. Okulun, sınıfın düzenini bozan, dersin işlenişini sabote eden öğretmenlere karşı saygısız davranan, görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilerin okulla ilişkisinin kesilmesi hususunda öğretmenlere ve okul müdürüne yetki verilmesi için ilgili yönetmelikte düzenleme yapılabilir. Okulla ilişkisi kesilen öğrencilerin kaydı otomatik olarak açık ortaokullara aktarılabilir.

6. Okullardaki gereksiz bürokratik iş yükü azaltılabilir, bürokratik işlerin amaca hizmet edecek şekilde işlevsel hale getirilmesi sağlanabilir. Okul müdürü öğretmenlerin yaptığı çalışmaları takdir edilebilir, başarılı çalışmaları ödüllendirebilir. Okul müdürü öğretmenler arasında adaletli davranması, olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi öğretmenlerin okula yabancılaşmasını önlediği vurgulanarak, olumlu okul kültürünün oluşturulması sağlanabilir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sözlü ve sözsüz iletişim becerisini geliştirmelerine yönelik eğitim alma ve kendilerini geliştirme olanakları sunulabilir.

7. Bir okulda en fazla 10 yıl görev yapan öğretmenlerin il içinde veya iller arasında zorunlu yer değişikliği yapabilmesi için öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde düzenleme yapılabilir. Öğretmenleri tehdit eden, hakaret eden ve şiddet uygulayan veya uygulamaya yeltenen öğrenci veya velilerin en ağır şekilde cezalandırılması için yasal düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca gerçek dışı şikâyetle bulunduğu ispatlanan velilerin cezalandırılabilmesi için yasal düzenlemeler yapılabilir. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmak için yasal düzenlemeler (meslek kanunu, farklı alanlarda eğitim alanların öğretmen olarak atanmaması, öğrenciler ve veliler üzerinde yaptırım gücünün olması vb.) yapılabilir.

8. Fizik Kendine Yabancılaşmaları bulunan okullar tespit edilerek, derslik, çok amaçlı salon, kütüphane vb. eksikliklerinin giderilebilmesi için yatırımda öncelikli olması sağlanabilir.

9. Norm fazlası öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri farklı bir araştırmada ele alınabilir. Norm fazlası durumda olan öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve neler hissettikleri ayrıntılı bir şekilde araştırılabilir.

10. Öğretmenlerin yetenek yönetimi beceri düzeylerini ölçmeye yönelik ölçekler geliştirilebilir konuyla ilgili farklı okul türlerinde araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlere, öğrencilerin yeteneklerini keşfetme ve yönlendirme konusunda eğitim verilmesi sağlanabilir. Öğrencilerin yetenekli olduğu alanlara yönlendirilmesi ve yeteneğinin geliştirilmesi için aşamalı yönlendirme uygulamaları yapılabilir.

11. Eğitimde yetenek yönetimi, okul müdürlerinden Milli Eğitim Bakanlığı'nın üst kademelerindeki yöneticilerinin inanması ve benimsemesi gereken bir yaklaşımdır. Eğitimde yetenek yönetimi yaklaşımından beklenen yararın sağlanabilmesi için bütün

kademelerdeki yöneticilerin farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik seminerler, konferanslar ve sempozyumlar düzenlenebilir.

12. Yetenek yönetimi yaklaşımının öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerine etkisi farklı illerde, farklı öğretim kademelerinde araştırılarak sonuçları karşılaştırılabilir.

ÖZET

Örgütlerde, küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkan ekonomik ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak büyük çaplı toplumsal değişimler meydana gelmiştir. Yaşanan bu değişim ve gelişmeler, okullar başta olmak üzere eğitim örgütlerini de önemli ölçüde etkilemiştir (Akpolat ve Oğuz, 2015: 947). Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri olarak okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesi üzerinde de çalışan organizasyonun doğru ve etkin yapılması önem arz etmektedir.

Bu çerçevede özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar, örgütlerin başarıları üzerinde yeteneklerin iyi yönetilmesi (Çayan, 2011; Kaya, 2015; Kontoghiorghes, 2016; Sadova, 2016; Petrova, 2017; Sibgatulina, 2018), iş motivasyonu (Kokorev, 1998; Parhayev, 2011; Mammодova, 2018; Güner, 2016) ve örgütsel bağlılıklarının (Bahadanlı, 2013; Akar, 2018; Tarakçı, 2016) yüksek olmasının önemli olduğunu ortaya koymuştur. Çalışanların yeteneklerine göre görev dağılımlarının yapılmaması ya da kişisel ve örgütsel beklentilerinin karşılanmaması durumlarında iş motivasyonlarının azalması, örgüte karşı yabancılaşma duygularının ise artması gibi sorunlarla karşılaşılması söz konusu olmaktadır.

Bu çalışma; giriş, kuramsal çerçeve, araştırmanın metodolojisi, bulgular, sonuç ve tartışma ve öneriler, kaynakça ve eklerden oluşmaktadır. Çalışmanın giriş bölümünde çalışmanın ana hatları belirtildikten sonra araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, varsayımı ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve bölümünde araştırmaya temel oluşturan kavramlar farklı yönleriyle ele alınmış; metodoloji bölümünde araştırma sürecinde izlenen yol ve yöntemler açıklanmıştır. Araştırma sürecinde yapılan tespitlerin yer aldığı bulgular bölümü sonrasında ulaşılan sonuçlar, alan yazın eşliğinde tartışılmıştır.

Teknolojideki hızlı ve yoğun gelişmeler, iş örgütlerindeki artan rekabet koşulları örgütlerin yapısını ve yönetim anlayışını dönüştürmüştür (Uğur ve Erol, 2015: 183). Özellikle bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, küreselleşen dünyada uluslararası işletmelerde üretim ve pazarlama alanında rekabetin artmasına yol açmıştır (Altınöz, 2009: 1). Örgütlerin, şiddeti her geçen gün artarak devam eden zorlu rekabet koşullarında ayakta kalabilmeleri; sermaye, bilimsel ve teknik alt yapı gibi unsurlara ek olarak sahip olduğu insan kaynaklarının da yüksek bir verim ve mükemmellikle yönetilmesini gerektirmektedir (Üstün ve Çamlıca, 2017: 93). Örgütlerin sahip olduğu

yetenekli insan kaynağı, kopyalanamayan ve taklit edilemeyen en önemli unsur olarak kabul edilmektedir (Atlı, 2017: 1).

Çalışanların maliyet unsuru olarak görüldüğü personel yönetimi anlayışından; örgütlerin hedeflerine ulaşmasında, değerlendirilmesi gereken en önemli "kaynak" (Akar, 2015: 32) olarak kabul edilen stratejik insan kaynakları yönetimine geçiş sürecinde yaşanan paradigma değişikliği yetenekli çalışanların örgütler için önemini gözler önüne sermiştir.

Yetenek yönetimi anlayışı, Amerika'da 1990'lı yılların sonunda McKinsey danışmanlık şirketi tarafından Amerika'da 77 büyük ölçekli şirkette görev yapan orta ve üst düzey yöneticilerle yapılan araştırmadan (Chambers vd., 1998) elde edilen sonuçlar neticesinde başlayan araştırmanın sonunda *"Daha iyi yetenekli çalışanlar için savaşılmaya değer"* düşüncesinin öne çıkarılması *"Yetenek için savaş"* kavramını alan yazına kazandırmıştır (Chambers vd. , 1998: 45; Micheals vd. , 2001). Yetenekli çalışanların işletmeler için sağladığı rekabet avantajı, stratejik insan kaynakları yönetiminin yeni vizyonu olarak kabul edilen *"Yetenek Yönetimi"* anlayışını doğurmuştur.

Yetenek yönetimi anlayışını, insan kaynakları yönetiminden ayıran en önemli özellik; çalışanların yeteneklerine göre yüksek verimlilikte çalışabilmesi için gerekli olan her türlü sosyal, psikolojik ve iş ortamıyla ilgili şartları da göz önüne alarak *"çalışanların maddi ve manevi ihtiyaçlarını bir bütün olarak değerlendirmesi"* olarak ifade edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde araştırmacıların ve uygulayıcıların yetenek yönetimi üzerinde fikir birliğine vardığı ortak bir tanım bulunmamaktadır. Yapılan tanımlar, yetenek yönetimini farklı açılardan ele almaktadır. Ceylan'a (2007: 48) göre yetenek yönetimi, insan kaynakları yönetimi kapsamında yetenekli çalışanların cezbedilmesi, işe alınması, yeteneklerinin geliştirilmesi ve elde tutulmasına yönelik önceden belirlenen stratejik bir yaklaşımdır.

Altınöz ve diğerlerine (2013: 844) göre yetenek yönetimi, yetenekli çalışanı örgüte çekmek, işe almak, yeteneklerini geliştirmek ve elde tutmak için izlenecek strateji ve yöntemleri içeren bir yönetim yaklaşımıdır (Altınöz vd. , 2013: 844). Atlı'ya (2017: 58) göre ise, *"İşletmelere rekabet avantajı sağlamak amacıyla, işletmelerin stratejik hedefleri doğrultusunda ihtiyaç duyduğu yüksek performans ve potansiyele sahip kişilerin işletmeye kazandırılması, geliştirilmesi ve elde tutulmasını kapsayan insan kaynakları yönetimine yüklenen yeni rollerin ve sorumlulukların getirdiği yeni bir yaklaşım ve yönetim felsefesidir"*. Diğer bir tanıma göre, yetenek yönetimi, örgütlerin karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmek ve belirlenen hedeflere ulaşabilmek için ihtiyaç duyduğu yeteneklerle sahip olduğu mevcut yetenekler arasındaki boşluğu sistematik olarak doldurma sürecidir (Çırpan ve Şen, 2009); 110). Başka bir ifadeyle yetenek yönetimi anlayışı, örgütlerin ihtiyaç duyduğu yeteneklere göre mevcut çalışanların yeteneklerini ortaya çıkarma veya geliştirme yoluyla karşılanması olarak ifade edilebilir.

Yetenek yönetimi tanımları, ekseriyetle işletmelerdeki yetenek yönetim anlayışına uygun olarak geliştirilmiştir. Mevcut eğitim yönetimi sistemi çerçevesinde

eğitim örgütleri açısından yetenek yönetimi; eğitimin genel ve özel hedeflerine ulaşabilmek için eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin mevcut potansiyellerini üst düzey performansa dönüştürmek üzere elverişli çalışma ortamının sunulması; öğretmenlerin ilgi ve isteklerine göre yeteneklerini geliştirecek eğitim etkinliklerin planlanması ve öğretmenlerin birlikte çalışmaktan zevk aldığı bir kurum kültürünün oluşturularak yetenekli öğretmenlerin elde tutulmaya çalışılması olarak tanımlanabilir.

Yetenekli çalışanın örgütlere sağladığı değer anlaşıldıktan sonra özellikle işletmelerde ve çeşitli kamu kurumlarında birçok araştırma yapıldığı dikkat çekmektedir. İlk olarak, yetenek yönetimi anlayışının uygulanma durumuna yönelik teorik ve uygulamalı araştırmalar göze çarpmaktadır. Diğer taraftan ise eğitim örgütleri olarak özellikle üniversitelerde (Riccio, 2010; Akar, 2012; Rudhumbu, 2014; Sonia ve Krishnan, 2015; Boichenko, 2015; Okonkwo, 2015; Tarakçı, 2016; Günbey, 2016; Gündüzalp, 2016; O'Neill, 2017) uygulamaları araştırmalara yer verildiği göze çarpmaktadır. Okul örgütlerinde ise başta özel okullar (Veladat ve Navehebrahim, 2011; Demirkasımoğlu ve Taşkın, 2015; Zafer Güneş ve Keskinlik Kara, 2017; Tyagi, Singh ve Aggarwal, 2017) olmak üzere; özel ve kamu okullardaki uygulamaların karşılaştırıldığı (Yerlikaya, 2017; Bulgulu, 2017; Yazar, 2018) çalışmalara rastlanmaktadır.

Akar'ın (2012) kamu ve vakıf üniversitelerinde yetenek yönetimi anlayışının uygulanmasına ilişkin yaptığı çalışmada, yetenek yönetimi yaklaşımının vakıf üniversitelerinde devlet üniversitelerine göre daha iyi uygulandığını; fakat öğretim üyelerinin üniversitelerin maddi olanaklarını yeterli bulmadıklarını, bu duruma bağlı olarak iş doyumu ve iş memnuniyetini artırmaya yönelik çalışmaların yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Bir diğer çalışmada Günbey (2016), yetenek yönetimi anlayışının üniversitelerde tam anlamıyla uygulanmadığını, yapılan uygulamaların geleneksel çizgide devam ettiğini belirtmiştir. Yerlikaya (2017) ise, özel ve kamu ortaöğretim kurumlarında yaptığı çalışmada, yetenek yönetimi uygulamalarının "bazen" düzeyinde gerçekleştiğini ifade etmiştir.

Buna göre eğitimde yetenek yönetimi anlayışı tam anlamıyla bilinmediğini; yönetim politikası olarak benimsenmediğini; yetenek yönetimi ile diğer yönetim yaklaşımları arasında ortak noktaların bulunduğu; bu benzerliklerin yetenek yönetimi olarak algılandığı söylenebilir. Bu nedenle yetenek yönetimi anlayışının örgütün yönetim politikası olarak benimsenmesi ve uygulanması önemli görülmektedir.

Yetenek yönetimi anlayışının temelinde çalışanların yeteneklerini ortaya koyması ve örgüt için artı bir değer katması söz konusudur. Çalışanların yeteneklerini ortaya koyabilmesi için iş motivasyonunun sağlanması oldukça önemlidir. Bireyin işini sevmesi, çalışmalarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi, kuruma aidiyet duygusuyla bağlanması iş performansını artırdığı gibi yaşanan yetenek savaşlarında örgüte avantaj sağlayacaktır. Bu çerçevede yetenek yönetimi anlayışının başarıyla uygulanmasında çalışanların iş motivasyonu önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Motivasyon kavramına yönelik yapılan farklı tanımlar bulunmaktadır. Dönmez (2013: 185), motivasyonu: bireyi belirli bir amaç için harekete geçiren, çalışmaya sevk eden ve kişilerde çalışma isteğini artıran bir güç olarak ifade etmiştir. Vroom'a (1964: 7) göre motivasyon: "Bireylerin birden fazla hareket veya davranış arasından isteyerek

yaptıkları seçimi (hareket veya davranışı) yönetme sürecidir." Başka bir tanımda ise Pareek (1974: 15), bir davranışı başlatma veya uyarılma, bir hareketi sürdürmeye yönelik psikolojik bir süreç olarak tanımlamıştır. Özetle; motivasyon, bireyi istekleri ve seçimleri doğrultusunda belirli amaçları gerçekleştirmek için harekete geçiren güç olarak ifade edilebilir.

Taş (2004: 43), motivasyonun insan davranışına enerji verme, davranışı isteğe bağlı olarak yönlendirme ve hedeflere ulaşmak için davranışı sürdürme özellikleri; örgütsel çerçevede çalışanın davranışlarını anlamak, yorumlamak ve verimliliğini artırmak için yöneticilere geri bildirim sağlamada önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Alan yazında, eğitim örgütlerinde ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi (Aksel ve Elma, 2018); öğretmenlerin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi (Demir, 2017); öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla okul iklimi arasındaki ilişkiyi (Yılmaz ve Günay, 2016); öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi (Ertürk ve Aydın, 2016); okulların örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi (Güçlü ve diğerleri, 2014); okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışların, öğretmenlerin iş motivasyonlarına etkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır.

Ertürk ve Aydın (2017), öğretmenlerin iş motivasyonlarını artıran ve olumsuz etkileyen faktörleri incelediği çalışmada motivasyonu artıran etmenleri; bireysel ve yönetsel durumlar, sistem, veli, okul ve öğrenci kaynaklı etmenler; motivasyonu azaltan etmenleri; meslektaş, yönetim, sistem öğrenci, veli, bireysel kaynaklı etmenler temaları altında toplamıştır. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin iş motivasyonunu artıran ve azaltan faktörler benzerdir. Esas olan; okul yöneticilerinin, öğretmenlerin iş motivasyonunu azaltan etmenleri mümkün olduğunca ortadan kaldırarak, motivasyonu artırmaya yönelik çalışmalar yapmaya odaklanabilmesidir.

Okullarda, öğretmenler arasında ayrımcılık yapılmaması, performans değerlendirmenin adaletli olması ve elverişli çalışma ortamının sağlanması öğretmenlerin yeteneklerinin performansa dönüştürülmesinde önemli rol oynadığı bilinmektedir. Bu çerçevede Eryılmaz ve Burgaz (2011: 273), öğretmenlerin iş motivasyonlarının ve iş doyumlarının yüksek olması, örgüt kültürünü benimsemeleri ve iş performanslarında görülen artış eğitim öğretimde verimliliğe önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin, iş motivasyonu yükseldikçe performansının ve verimliliğinin de arttığı söylenebilir.

Diğer taraftan motivasyonun kişiye özgü olduğu belirtilmelidir. Başka bir ifadeyle her öğretmenin motivasyonunu artıran veya azaltan durumlar çeşitlilik gösterebilmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin motive olmasını sağlayan faktörleri analiz etmesi ve bu doğrultuda çalışmaları yürütmesi öğretmenlerin iş motivasyonunun artmasında etkili olduğu söylenebilir. İş motivasyonu yüksek olan ve olumlu bir okul kültürünün var olduğu kurumlarda öğretmenlerin aidiyet duygusunun yüksek olduğu söylenebilir. Aksi halde öğretmenlerin okula, iş arkadaşlarına ve okul çevresine karşı yabancılaşma yaşaması söz konusu olmaktadır.

Çalışanların örgütsel performansı ve verimliliğini olumsuz yönde etkileyen en önemli etmenlerden birinin örgütsel yabancılaşma olduğu ifade edilmektedir (Kahya, 2018: 984). Yabancılaşma kavramı yaklaşık yarım asırlık zaman diliminde alan yazında önemli bir yere sahiptir (Seeman, 1959: 783). Yabancılaşma olgusu, örgütlerin kontrol altında tutmaları ve yönetmeleri gereken istenmeyen bir durumdur (Uysaler, 2010: 15).

Yabancılaşma kavramının temellerini Karl Marx'ın düşünceleri oluşturmaktadır. Karl Marx, işe yabancılaşma kavramını, insanın doğal yapısı ile işteki rolünün doğası arasındaki tutarsızlık olarak ifade etmektedir (Mottaz, 1981: 515). Bireyin işteki rolünün kişisel beklentilerine cevap vermediği durumlarda yabancılaşma duygusunun ortaya çıktığı söylenebilir. Örgütsel yabancılaşma kavramı, kişinin yaptığı işten soğuması, çalıştığı örgüte olan bağlılığını kaybetmesi ve örgütün gelişmesine katkı sağlamak için çaba göstermemesi olarak tanımlanabilir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011: 273).

Eğitim örgütlerinde yabancılaşma, modern eğitim anlayışının bir sonucu olarak ortaya çıkan bir olgudur ve uğraş verilen insan unsuru olduğundan okullarda sıklıkla yaşanmaktadır (Kılçık, 2011: 53). Okullardaki örgütsel yabancılaşmadan en çok etkilenen kişiler şüphesiz öğretmenlerdir.

Örgütsel yabancılaşma, birey için; yaptığı işin anlamsız hale gelmesi, işini yaparken fazladan enerji harcamak istememesi, örgüt içi ve dışındaki ödüllere ulaşmak için çaba göstermemesi veya bireyin sosyal ihtiyaçlarını karşılamasının mümkün olmamasına yol açan bir süreçtir (Aslan, 2018: 17). Eğitim örgütlerinde ise öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini anlamsız bulması, okul yöneticilerinin yönetsel tutumlarından dolayı kendini güçsüz hissetmesi, öğretmenlerin oluşturmacılığını ve mesleki gelişimini sınırlayan veya engelleyen kurallardan bunalmasına neden olan duygusal bir durum olarak ifade edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde "eğitim örgütlerinde yabancılaşma" üzerine birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu çerçevede, Minaslı (2013), örgüt kültürü ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi; Güven Sarı (2018), Kazoğlu (2014) ve Zorgül (2014), mobbing algılarıyla örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi; Günsal (2010), örgütsel adalet ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi; Çiftçi (2015), örgütsel sessizlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi; Kahveci (2015), okullarda örgüt kültürü örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi; Averbek (2016), örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi; Boz (2014), örgütsel yabancılaşma ve öfke arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar bulunmaktadır.

Aiken ve Hage (1966), örgüt yapılarının yüksek derecede merkezi ve kamu olmasının çalışanların yabancılaşma duygusunu yaşamalarında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır. Öte yandan, Nair ve Vohra (2010), bilgi çalışanlarının işe yabancılaşmalarının % 20 oranında olduğunu ifade etmiştir. Başka bir çalışmada, Eryılmaz (2010), kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre hissettikleri yabancılaşma duygusunun daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kökalan ve Anaş (2016) ise öğretmenlerin en çok güçsüzlük duygusunu, daha sonra da yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma duygusunu yaşadıklarını ortaya koymuştur. Alan yazındaki araştırma

sonuçlarına göre çalışanlar için yabancılaşma duygusu önemli bir sorun alanı olduğu söylenebilir.

Eğitim örgütlerinin insan kaynağı; öğretmen, yönetici, denetmen ve eğitim uzmanları gibi çeşitli meslek gruplarından oluşmaktadır. İnsan kaynaklarının etkili yönetiminde özellikle okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir.

Yetenek yönetimi eğitim yönetimi için yeni bir yönetim yaklaşımıdır. Yetenek yönetimi anlayışının başarıyla uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığındaki üst düzey yöneticiler başta olmak üzere eğitim sisteminin en temel birimi olan okullardaki yöneticilere, öğretmenlere ve yardımcı hizmetlilere kadar herkesin bu anlayışı benimsemesi ve destek olması gereklidir. Ancak Bakanlığın, yetenek yönetimi anlayışını eğitim yönetimi sisteminde uygulanmasına yönelik bir çalışma içinde olmadığı mevcut yönetici görevlendirme yönetmeliğinden anlaşılmaktadır. MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nin (2018) 5. maddesinin 2. fıkrasında "... görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birinde aylık karşılığında okutabileceği ders bulunmak" aranan şartlardan iken okul yöneticilerinin yetenekleri veya yetenekli çalışanları yönetme becerisine ilişkin bir değerlendirme bulunmamaktadır. Ayrıca, MEB'in düzenlediği Hizmet içi Eğitim Faaliyetleri incelendiğinde yetenek yönetimi anlayışının tanıtılmasına ve yaygınlaştırılmasına yönelik bir faaliyet düzenlenmediği görülmektedir. Bu durum ise önemli bir problem olarak dikkat çekmektedir.

Yetenek yönetimi anlayışı, kamu sektöründen ziyade yoğun bir rekabetin yaşandığı özel sektörde uygulanmaya çalışılan, stratejik öneme sahip yönetsel bir araçtır. İşletmeler, özel sektörde yaşanan rekabet baskısından dolayı, sahip olduğu insan kaynağının yeteneklerinden en üst düzeyde verim almak istemektedir (Özdemir, 2014: V).

Devlet okullarında rekabetin nispeten daha az olması, devlet tarafından sağlanan iş güvencesi gibi nedenlerle; hızla değişen ve gelişen dünyada, devlet okullarının sahip olduğu insan kaynağının yeteneklerinden istenilen düzeyde istifade edilememektedir.

Okul müdürlerinin yetenek yönetimi anlayışını uygulamaya dönük bir bakış açısına sahip olmamasının; okulu geleneksel yönetim anlayışına göre yönetmesinin; öğretmenlerin ve diğer çalışanların sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkarma ve geliştirmeye dönük bir çaba içinde olmamasının, okulların işlevini tam olarak yerine getirememesine ve devlet kullarının toplum nazarında değersizleşmesine yol açtığı söylenebilir. Bu durumun bir sonucu olarak, öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri yüksek olduğunda öğrencilere sağladığı katkı da yüksek olmaktadır.

Dolayısıyla öğretmenlerin "iş motivasyonu", eğitimin niteliğinin artmasına doğrudan etki eden bir unsurdur. Diğer yandan okul yöneticilerinin yönetim anlayışlarına ve yönetsel tutum ve davranışlarına bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma duygusu yaşamaları, eğitim-öğretimde verimliliğin ve kalitenin düşmesine yol açmaktadır. Bu durum sunulan eğitim hizmetinin niteliğini son derece olumsuz etkilemektedir. Bunun yanında okul müdürleri, öğretmenlerin yeteneklerini ortaya koyabileceği çalışma ortamları oluşturmadığında; öğretmenlerin çalışma isteğinin yok olacağı ve buna bağlı olarak iş motivasyonunun azalacağı; buna karşın öğretmenlerin okula karşı yabancılaşmasının artacağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin yetenek yönetimi anlayışını etkili bir şekilde uygulamaları öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşmaları üzerinde önemli rol oynamaktadır. Alan yazında yetenek yönetimi, iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma kavramlarının farklı değişkenlerle olan ilişkilerini ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi ile iş motivasyonunu; yetenek yönetimi ile örgütsel yabancılaşmayı; iş motivasyonu ile örgütsel yabancılaşmayı birlikte inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Örneğin; Güner (2016), bilişim sektöründeki çalışanların yetenek yönetimi algısının iş motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Koyuncu (2013) ise otomotiv, tekstil ve madencilik sektöründe çalışanların, örgütsel yabancılaşma olgusunun iş tatmini üzerindeki etkisini ele almıştır.

Tüm bu açıklamalar ışığında ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin belirlenerek okulların daha etkin ve verimli bir şekilde yönetilebilmesi için atılması gereken adımlara zemin oluşturmak, önemli bir problem olarak nitelendirilebilir. Bu araştırmanın temel problemini de bu durum oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle bu çalışmada; bir eğitim örgütü olarak ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulama düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin ve bu değişkenler arasındaki ilişki ve etkileşim düzeylerinin belirlenmesi problemi çözümlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre kamu ortaokullarında ve özel ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini belirlemek; yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek; algılarına göre yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin; cinsiyet, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığını ortaya koymaktır.

Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında ilişki var mıdır? Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyinin, iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır? sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde ifade edilebilir:

1. Öğretmenler ve okul yöneticileri okuldaki yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini nasıl değerlendirmektedirler?
2. Öğretmenler ve okul yöneticileri okuldaki yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini değerlendirmelerinde; cinsiyet, yaş, branş, görev unvanı, mesleki kıdem, çalışma süresi, öğrenim durumu ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşma var mıdır?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yetenek yönetiminin uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin yetenek yönetiminin uygulanmasına ilişkin nitelikleri hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri ve önerileri nelerdir?
5. Öğretmenler ve okul yöneticileri iş motivasyonu düzeyleri konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedir?
6. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kendi iş motivasyonu düzeylerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerinde; cinsiyet, yaş, branş, görev unvanı, mesleki kıdem, çalışma süresi, öğrenim durumu ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşma var mıdır?

7. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarda iş motivasyonunu olumlu veya olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?

8. Öğretmenler ve okul yöneticileri görev yaptıkları okullarda örgütsel yabancılaşma düzeylerini nasıl değerlendirmektedir?

9. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin okullarında hissettikleri örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin yaptıkları değerlendirmeler; cinsiyet, yaş, branş, görev unvanı, mesleki kıdem, çalışma süresi, öğrenim durumu ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşma var mıdır?

10. Okullardaki yabancılaşmaya neden olan faktörler ve okula aidiyet duygularının güçlenmesi için öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleri ve önerileri nelerdir?

11. Öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarına göre yetenek yönetiminin uygulanma düzeyleri ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

12. Öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarına göre yetenek yönetiminin uygulanma düzeyinin; iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?

13. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş motivasyonu düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

14. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş motivasyonu düzeyleri, örgütsel yabancılaşma düzeylerini etkilemekte midir?

Eğitimde yetenek yönetimi dünyada özellikle son on yılda, Türkiye’de ise son dört yıldır tartışılan ve üzerinde araştırma yapılan bir konudur. YÖK tez katalogu incelendiğinde, özel ve kamu okullarda öğretmen algılarına göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeylerini karşılaştırmalı olarak değerlendiren yüksek lisans ve doktora çalışmasına rastlanmamıştır. Alanda yapılan ilk çalışma olması bakımından tez çalışma konusu literatürde önemli bir yer tutacağı söylenebilir. Ayrıca ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki durumunun birlikte ve karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesini içermesi bakımından da eğitim yönetimi alanında yapılan ilk çalışma olduğu için önemli görülmektedir.

Bu araştırma nicel ve nitel olmak üzere iki temel boyutu bulunan betimsel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasını gerektirecek şekilde tasarlandığı için araştırma yöntemi, karma yöntem olarak adlandırılmaktadır. Araştırma, genel tarama modeli kapsamındaki ilişkiyel tarama modeline göre yapılandırılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2017/2018 Eğitim-Öğretim yılında Denizli iline 226 kamu, 27 özel ortaokulda görev yapan 4621 öğretmen araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini ise kamu ortaokullarda görev yapan 684 ve özel ortaokullarda görev yapan 170 öğretmen olmak üzere toplam 854 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın verilerini toplamak üzere beş farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; "Kişisel Bilgi Formu", "Eğitimde Yetenek Yönetimi Ölçeği", "İş

Motivasyonu Ölçeği" , "Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği" ve "Görüşme Formu" olarak adlandırılmış ve genel özellikleri hakkında açıklamalarda bulunulmuştur.

Araştırmanın nicel verileri EYYÖ, İMÖ ve ÖYÖ olmak üzere üç farklı ölçek maddelerine verdiği cevaplar ile araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan kişisel bilgileri öncelikle SPSS 25.00 (Statistical Packet For the Social Science) programına aktarılmış ve araştırmaların alt problemlerine cevap oluşturacak şekilde analizler yapılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde katılımcılara ait bağımsız değişkenler (okul türü, cinsiyet, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş, okuldaki çalışma süresi) ile gruplar arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı parametrik ve non-parametrik testlerin yardımıyla ortaya konulmuştur. Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi, iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile cinsiyet ve okul türü değişkenleri için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi, iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile görev unvanı, yaş, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu tek yönlü ANOVA testi ile görev yaptığı okuldaki çalışma süresi bağımsız değişkenleri için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunda farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlemelerdeki anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir. Diğer taraftan ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi uygulanmıştır. Araştırmada yetenek yönetiminin uygulanma düzeyinin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerindeki etkisini tespit etmek için Linear Regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlemesinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçları yoluyla elde edilen bulgular şöyledir:

Ortaokullarda EYYÖ'nin H_YG ve PD_YT Alt Boyutlarının uygulanma düzeylerinin "İyi" ($\bar{x} = 4,18$) olduğu görülmektedir.

cinsiyet değişkenine göre ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p < ,05$).

Yaş değişkenine göre yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini değerlendirmelerinde, faktörler ve ölçeğin geneli açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p > ,05$).

branş değişkenine göre yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini değerlendirmelerinde, faktörler ve ölçek geneli açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>,05$).

görev unvanı değişkenine göre yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini değerlendirmelerinde, faktörler ve ölçek geneli arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p<,05$).

mesleki kıdem değişkenine göre yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini değerlendirmelerinde, faktörler ve ölçek geneli arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>,05$).

görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini değerlendirmelerinde, faktörler ve ölçek geneli açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>,05$).

öğrenim durumu değişkenine göre yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini değerlendirmelerinde, faktörler ve ölçek geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($p>,05$).

görev yaptığı okul türü değişkenine göre yetenek yönetiminin uygulanma düzeyini değerlendirmelerinde, faktörler ve ölçek geneli açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin % 65'i; kamu ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin % 55'i yetenek yönetiminin uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar yetenekli personelin yeteneklerinin geliştirilmesi konusundaki önerileri; mesleki ve kişisel gelişim, iletişim ve teşvik etme ve destekleme kavramları altında toplanmaktadır.

Katılımcılara göre yöneticilerde bulunması gereken başat niteliklerin; sorumluluk duygusuna sahip olma, liyakatli olma, iletişim becerisi, çözüm odaklı olma, risk alma, güvenilir olma, ve adil olma şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, genel olarak iş motivasyonlarını "İyi" ($\bar{x}=3,91$) düzeyinde değerlendirdikleri görülmektedir.

Cinsiyet yaş, branş, okuldaki çalışma süresi, öğrenim durumu değişkenlerine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Görev unvanı değişkenine göre iş motivasyonunu değerlendirmeleri açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p<,05$).

mesleki kıdem değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p<,05$). Farklılaşmanın kaynağını ortaya çıkarmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre farklılaşma, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan ile diğer mesleki kıdem grupları arasında gerçekleşmiştir.

Görev yaptığı okulun türü değişkenine göre iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmeleri açısından özel ortaokullar lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p<,05$).

Öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen okul yöneticilerinden kaynaklanan etmenlerin, okul müdürlerinin ve diğer okul yöneticilerinin iletişim becerisi, adalet anlayışı, liderlik becerisi, yönetsel tutum ve davranışları olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin iş motivasyonunu olumsuz etkileyen ve dolaylı olarak da kurumsal bağlılığını zayıflatan faktörün, okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan iletişim dili olduğu göstermektedir.

Okullarda öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen ve öğretmenlerle ilgili faktörleri; maddi beklentilerinin karşılanması, kararlara katılım, öğretmenler arasındaki iletişim, kişisel sorunlarını iş ortamına taşıma, bürokratik iş yükü, ödüllendirme, mesleğini sevmeye, mesleki gelişim şeklinde sıralamışlardır.

Anlamsızlık, Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Kendine Yabancılaşma Alt Boyutları "Çok düşük"; Kuralsızlık Alt Boyutunu ise "Düşük" düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.

cinsiyet değişkenine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin değerlendirmeleri açısından Yalıtılmış Alt Boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunduğu ($p<,05$); ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük, Kuralsızlık ve Kendine Yabancılaşma Alt Boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$).

yaş değişkenine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde ÖYÖ'nin Güçsüzlük alt boyutu açısından anlamlı bir farklılaşma bulunduğu ($p<,05$); ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Yalıtılmışlık, Kuralsızlık ve Kendine Yabancılaşma Alt Boyutlarında ($p>,05$) anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir.

branş değişkenine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde ÖYÖ Genelinde ve alt boyutlarında ($p>,05$) anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir.

Görev unvanı değişkenine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerde ÖYÖ'nin Kuralsızlık Alt Boyutu açısından anlamlı bir farklılaşma bulunduğu ($p<,05$); ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Kendine Yabancılaşma alt boyutlarında ($p>,05$) anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir.

mesleki kıdemine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerde ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük ve Yalıtılmışlık Alt Boyutlarında ($p<,05$) anlamlı bir farklılaşma bulunduğu; Kuralsızlık ve Kendine Yabancılaşma Alt Boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Görev yaptıkları okullardaki çalışma süresi değişkenine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerde ÖYÖ'nin Kendine Yabancılaşma alt boyutu açısından anlamlı bir farklılaşma bulunduğu ($p<,05$); ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt boyutları açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$).

öğrenim durumuna göre örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerde alt boyutlar ve ölçek geneli açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$).

görev yaptıkları okulun türü değişkenine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerini değerlendirmelerde ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük ve Yalıtılmışlık Alt Boyutları açısından özel ortaokullar lehine anlamlı bir farklılaşma bulunduğu ($p<,05$); Kendine Yabancılaşma ve Kuralsızlık Alt boyutları açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir ($p>,05$).

Ortaokullarda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasına neden olan davranışlar beş tema altında toplanmıştır. Bunlar; çaresizlik, yalıtılmışlık, anlamsızlık, ve Güçsüzlük temalarıdır. Ayrıca, öğretmenlerin okullarına aidiyet duygusuyla bağlanmaları için ileri sürdükleri öneriler yer almaktadır.

EYYÖ geneli ve alt boyutları ile İMÖ geneli arasında anlamlı ($p<,01$), pozitif yönlü, orta düzeyde ($r=,616$; $r=,570$; $r=,591$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

EYYÖ geneli ve alt boyutları ile ÖYÖ geneli ve alt boyutları arasında negatif yönlü, anlamlı ($p < ,01$), ÖYÖ geneli ile Güçsüzlük Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt Boyutları arasında orta düzeyde ($,333\leq r\leq,514$); Anlamsızlık ($r=,178$) ve Kendine Yabancılaşma ($r=,298$) alt boyutları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. H_YG Alt Boyutu ile ÖYÖ geneli ve alt boyutları arasında negatif yönlü, anlamlı ($p < ,01$), ÖYÖ geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt Boyutları arasında orta düzeyde ($,313\leq r\leq,502$); Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu arasında düşük düzeyde ($r=,212$) bir ilişki tespit edilmiştir. EYYÖ'nin

PD_YT Alt Boyutu ile ÖYÖ geneli ve alt boyutları arasında negatif yönlü, anlamlı ($p < ,01$), ÖYÖ geneli ile Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt Boyutları arasında orta düzeyde ($,315 \leq r \leq ,473$); Anlamsızlık, Yalıtılmışlık ve Kendine Yabancılaşma Alt boyutları arasında düşük düzeyde ($,136 \leq r \leq ,294$) bir ilişki tespit edilmiştir.

EYYÖ ile bağımlı değişkenler İMÖ ve ÖYÖ arasındaki ilişkiyi açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Veriler üzerinde yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre ortaokul müdürlerinin yetenek yönetiminin uygulanma düzeyinin öğretmenlerin iş motivasyonu ($R = ,614$; $R^2 = ,377$; $F = 516,062$; $p < ,001$) ve örgütsel yabancılaşması ($R = ,449$; $R^2 = ,202$; $F = 215,674$; $p < ,001$) üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi, iş motivasyonu üzerinde % 37,7 oranında bir etkiye sahiptir. Yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi, örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde % 20,2 oranında bir etkiye sahiptir.

İMÖ geneli ile ÖYÖ geneli arasında anlamlı ($p < ,01$), negatif yönlü ve genel olarak "Orta" düzeyde ($r = -,579$) bir ilişki bulunduğu görülmektedir. İMÖ ile ÖYÖ'nin Anlamsızlık, Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt Boyutları arasında anlamlı ($p < ,01$), negatif yönlü ve orta düzeyde ($-,375 \leq r \leq -,568$); Kendine Yabancılaşma Alt Boyutu arasında anlamlı ($p < ,01$), negatif yönlü ve düşük düzeyde ($r = -,262$) bir ilişki bulunmaktadır.

İş motivasyonunun, bağımlı değişken olan örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Veriler üzerinde yapılan basit regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin, örgütsel yabancılaşma düzeyleri ($R = ,579$; $R^2 = ,335$; $F = 429,949$; $p < ,001$) üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri, örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde % 33,5 oranında bir etkiye sahiptir.

Araştırmadan elde edilen bulguların analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlar şöyle sıralanmıştır.

Okul yöneticileri yetenek yönetiminin çok iyi uygulandığını ifade etmektedir. Öğretmenler ise iyi düzeyde uygulandığını belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin görevlendirilmesi liyakat esaslı yapılmamakta ve okul müdürlerine yüklenen sorumluluğa eşdeğer yetki verilmemektedir.

Kamu ortaokullarında görevlendirilen okul müdürlerinin çalışacağı personeli seçme hakkı bulunmaması yetenek yönetimi anlayışının uygulanmasını güçleştirmektedir.

Hedefler belirlenirken paydaşların görüşleri istenilen düzeyde alınmamaktadır. Hedefler gerçekçi ve ulaşılabilir olmamakla birlikte hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin yeteneklerinden yeterince faydalanılmamaktadır.

Öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmek için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin amaca hizmet edecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Performans değerlendirme periyodik olarak, adaletli, hakkaniyete uygun ve alanında uzman kişiler tarafından yapılmamaktadır.

Yetenekli öğretmenlerin elde tutulabilmesi için kamu okullarda görev yapan okul müdürlerinin veya İl/ilçe milli eğitim müdürlerinin herhangi bir yetkisi bulunmamaktadır.

Yetenek yönetiminin uygulanabilmesi için okul müdürlerinin sorumluluk alma, liyakatli olma, iletişim becerisine sahip olma, çözüm odaklı olma, risk alma, güvenilir olma, adil olma ve disiplinli olma niteliklerine sahip olması gerekmektedir.

Erkek öğretmenler, kadınlara göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi anlayışını daha iyi uyguladıklarını düşünmektedir.

Öğretmenlerin yaşı, branşı, mesleki kıdem, çalışma süresi, öğrenim düzeyi ve okul türü yetenek yönetimi uygulamalarını değerlendirmelerinde belirleyici değildir.

Öğretmenlerin iş motivasyonu "Yüksek" düzeydedir. Uygulanan ek ders ücret sistemi öğretmenlerin iş motivasyonunun düşmesine yol açarken; öğretmenler arasındaki ekip uyumu iş motivasyonunu artırmaktadır.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlere karşı tutumları, iletişim becerileri ve yönetim yaklaşımları öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde önemli bir belirleyicidir.

Öğretmenlerin mesleki tutumları, öğretmenler arasındaki iletişim ve öğretmenlerin kişilik özellikleri iş motivasyonu üzerinde önemli bir unsurdur.

Öğrencilerin ders başarıları, derse karşı tutumları, öğretmenlere karşı davranışları ile velilerin çocuklarıyla ilgilenmeleri ve öğretmenlere karşı tutumları öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde belirleyici olmaktadır.

Yasal mevzuatın öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve velilerin gerçek dışı şikâyetlerini önlemekte yetersiz kalması ve sınav sisteminin çok sık değiştirilmesi öğretmenlerin iş motivasyonunun düşmesine yol açmaktadır.

Okulun fiziksel açıdan ihtiyacı karşılamaması; teknolojik ders araç gereçlerinin yetersiz olması öğretmenlerin iş motivasyonunda belirleyici bir unsurdur.

Özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin genel olarak iş motivasyonu maddi ve manevi ihtiyaçları karşılanmasına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir.

Öğretmenlerin iş motivasyonu üzerinde belirleyici olan faktörlere verdikleri tepki cinsiyetlerine, yaşına, branşına, okuldaki çalışma süresine ve öğrenim düzeyine göre değişkenlik göstermemektedir.

Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerini değerlendirmelerinde okuldaki görev unvanı önemli bir belirleyicidir. Öğretmenlerin meslekte geçen çalışma süresi arttıkça iş motivasyonu düzeyleri de artış göstermektedir. Özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonları kamu ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri "Çok düşük" düzeydedir.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenmemesi, eğitim öğretim faaliyetlerinin belirli bir disiplin kuralları çerçevesinde sürdürmemesi; yöneticilerin kişisel egolarını tatmin etmek için sergilediği olumsuz tutumlar; okul müdürlerinin öğretmenler arasında adaletsiz davranmaları ve karşılaşılan sorunlara kayıtsız kalmaları öğretmenlerin kendilerini güçsüz hissetmelerine ve okula yabancılaşmalarına neden olmaktadır.

Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlere mobbing uygulanması ve çalışma şartlarının ağır olması okuldan uzaklaşmalarına neden olmaktadır.

Öğretmenlerin çalışmalarıyla ilgili dönüt verilmesi; okul yöneticilerinin öğretmenlere değerli olduğunu hissettirmesi; başarılı çalışmalarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi; alınacak kararlarla ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınması okula aidiyet duygusunu güçlendirmektedir.

Öğrencilerin derse karşı ilgisizliği ve beklenen başarıyı göstermemeleri; saygısız ve disiplinsiz davranışları; öğrenci velilerinin sergilediği haksız ve olumsuz tutumlar öğretmenlerin Güçsüzlük duygusunu yaşamalarına neden olmaktadır.

Okullarda olumlu bir okul kültürünün oluşturulması öğretmenlerin okula olan aidiyet duygusunu artırmaktadır.

Öğretmenlerin belirli sürelerle zorunlu yer değiştirmesinin sağlanmaması ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmaya yönelik yasal düzenlemelerin yapılmaması örgütsel yabancılaşmayı artırmaktadır.

Örgütsel yabancılaşma duygusunu hissetmesine neden olan etmenler, erkek ve kadın öğretmenler tarafından benzer düzeyde değerlendirilmektedir.

30-39 yaş grubunda yer alan katılımcılar diğer yaş gruplarına göre Güçsüzlük duygusunu daha fazla hissetmektedir.

Katılımcılar farklı branşlarda öğretmenlik yapsalar da çeşitli nedenlerle hissettikleri örgütsel yabancılaşma duygusunu benzer düzeyde değerlendirmektedir.

Öğretmenlerin okuldaki görev unvanı değişkenlik gösterse de hissettikleri yabancılaşma duygusunu değerlendirme düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstünde olan katılımcılar diğer mesleki kıdem gruplarına göre genel olarak örgütsel yabancılaşma duygusunu ve örgütsel yabancılaşmanın türleri olan Anlamsızlık, Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık duygularını daha az hissetmektedir.

16 yıl üzerinde aynı okulda görev yapan katılımcılar Kendine Yabancılaşma duygusunu diğer çalışma süresi gruplarına göre daha çok hissetmektedir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi farklı olsa da yaşanan olumsuzluklar karşısında hissettikleri örgütsel yabancılaşma düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Özel ortaokullarda görev yapan öğretmenler genel olarak örgütsel yabancılaşma duygusunu ve örgütsel yabancılaşmanın boyutları olan Anlamsızlık, Güçsüzlük ve Kendine Yabancılaşma duygularını kamu ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha az düzeyde hissetmektedir.

Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulama düzeyi ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Yetenek yönetiminin uygulama düzeyi, iş motivasyonu arasında pozitif yönlü anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi, iş motivasyonunun % 37,7'sini açıklamaktadır. Yetenek yönetiminin alt boyutları olan H_YG ve PD_YT alt boyutlarını uygulama düzeyi ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasında pozitif yönlü anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulama düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmalarına ilişkin toplam varyansın % 20,1'ini açıklamaktadır.

Ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulama düzeyi ile ÖYÖ'nin Anlamsızlık ve Kendine Yabancılaşma Alt Boyutlarında negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde; Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt Boyutlarında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Ortaokullarda yetenek yönetiminin ve alt boyutlarının uygulama düzeyi ile ÖYÖ Geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt Boyutlarında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde; ÖYÖ'nin Kendine Yabancılaşma Alt Boyutunda negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Ortaokullarda yetenek yönetiminin ve alt boyutlarının uygulama düzeyi ile ÖYÖ Geneli ve ÖYÖ'nin Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt Boyutlarında anlamlı, negatif yönlü ve orta düzeyde; ÖYÖ'nin Anlamsızlık, Güçsüzlük ve Kendine Yabancılaşma Alt Boyutlarında anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında ÖYÖ Geneli ile Anlamsızlık, Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Kuralsızlık Alt boyutları arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde; ÖYÖ'nin Kendine Yabancılaşma alt boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki

bulunmaktadır. Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri örgütsel yabancılaşmaya ilişkin toplam varyansın % 33,5'ini açıklamaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilere yer verilmiştir:

- Okul müdürlerinin yetenek yönetimi anlayışının uygulanması konusunda gerekli olan becerilerin (iletişim, risk alabilme, sorumluluk, yönetimle ilgili farklı bakış açısına sahip olma vb.) kazandırılması veya geliştirilmesi için hizmet içi eğitime alınabilir, seminer, konferans gibi etkinliklere katılması teşvik edilebilir. Eğitime katılan okul yöneticilerinden başarılı olanlara verilecek belge, yönetici atamalarında puanla değerlendirilebilir. Okul yöneticilerine yönelik yapılan tezsiz yüksek lisans eğitimlerinde yetenek yönetimi ders olarak okutulabilir. Okul yöneticiliği öğretmenlere verilen ek görev olmaktan çıkarılıp, yöneticilik liyakatine sahip öğretmenlerin asli görevi olabilmesi için ilgili kanun ve yönetmeliklerde düzenleme yapılabilir. Okul yöneticilerinin atanmasını/görevlendirilmesini düzenleyen yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yer alan EK-1 değerlendirme formundaki ölçütler liyakat temelli ve yetenek yönetiminin uygulanmasında okul müdürlerinin sahip olması gereken nitelikler boyutunda yeniden yapılandırılabilir. Okul müdürlerinden yetenek yönetimi anlayışını başarılı bir şekilde uygulanması isteniyorsa öğretmen ve yardımcı hizmetli personel atama ve yer değiştirme yönetmelinde değişikliğe gidilerek okul müdürlerine çalışmak istediği personeli seçme, yetenekli personeli okulda tutabilmesi için okul müdürüne görüş bildirme olanağı verilebilir.
- Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel veya branşlara göre özel yetenek alanları belirlenebilir. Eğitim fakültelerine alınacak öğrencilerin belirlenen yeteneklere sahip olma durumu lise öğretmenlerinin uygun görüşü alınabilir veya öğrenciler, değerlendirme merkezi uygulamalarıyla ve psikometrik testlerle seçilebilir.
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapısı, uygulanma şekli ve kullanılan değerlendirme araçları, yetenek yönetimi anlayışını kapsayacak şekilde,

yeniden yapılandırılabilir. Öğretmenlerin eğitim alanında yaşanan gelişmeleri yakından takip etmeleri, yenilikleri sınıflarda uygulamaları ve uygulamada elde ettiği sonuçlarla ilgili bilimsel çalışmalar ortaya koyması sağlanabilir.

- Öğretmenlerin performans değerlendirmesi alanında okul müdürünün ve okul dışından görevlendirilen alan uzmanı veya üst düzey yöneticiler tarafından gerçekleştirilebilir. Özellikle kamu ortaokullarda öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için performansa dayalı ücret sistemi uygulanabilir. Okul müdürlerine, İl/ilçe müdürlerine, belirli ölçütlere dayalı olarak performansa dayalı iş sözleşmesi yapma, sözleşmeyi uzatma veya sözleşmeyi feshetme yetkisi verilebilir. Performans değerlendirmeler düzenli ve periyodik olarak (yılda en az iki kez) yapılabilir. Yapılacak değerlendirmeler sonucunda başarı gösterenler ödüllendirilebilir veya başarılı olamayan öğretmenlere bir dizi yaptırımlar uygulanabilir. Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin çalışma ve ücret koşullarının, şeffaf ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığına yakışır standartlarda olması için yasal düzenlemeler yapılabilir. Öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili konularda görüşlerinin alınarak alınacak kararlarda söz sahibi olduğu hissettirilebilir. Okul müdürlerine, ilçe ve il milli eğitim müdürlerine ödül verebilmesi için ilgili yönetmelikte düzenleme yapılabilir.
- Liselere geçiş sisteminde yapılacak değişiklikler belirli sürelerde, öğretmen ve öğrencilerin bilgisi dâhilinde yapılarak yaşanabilecek mağduriyetler önlenabilir. Öğrencilerin disiplinsiz ve saygısız davranışlarına karşı ilgili yönetmelikte düzenleme yapılabilir. Okulun, sınıfın düzenini bozan, dersin işlenişini sabote eden öğretmenlere karşı saygısız davranan, görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilerin okulla ilişkisinin kesilmesi hususunda öğretmenlere ve okul müdürüne yetki verilmesi için ilgili yönetmelikte düzenleme yapılabilir. Okulla ilişkisi kesilen öğrencilerin kaydı otomatik olarak açık ortaokullara aktarılabilir.

- Okullardaki gereksiz bürokratik iş yükü azaltılabilir, bürokratik işlerin amaca hizmet edecek şekilde işlevsel hale getirilmesi sağlanabilir. Okul müdürü öğretmenlerin yaptığı çalışmaları takdir edilebilir, başarılı çalışmaları ödüllendirebilir. Okul müdürü öğretmenler arasında adaletli davranması, olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi öğretmenlerin okula yabancılaşmasını önlediği vurgulanarak, olumlu okul kültürünün oluşturulması sağlanabilir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sözlü ve sözsüz iletişim becerisini geliştirmelerine yönelik eğitim alma ve kendilerini geliştirme olanakları sunulabilir.
- Bir okulda en fazla 10 yıl görev yapan öğretmenlerin il içinde veya iller arasında zorunlu yer değişikliği yapabilmesi için öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde düzenleme yapılabilir. Öğretmenleri tehdit eden, öğretmenlere hakaret eden ve şiddet uygulayan veya uygulamaya yeltenen öğrenci veya velilerin en ağır şekilde cezalandırılması için yasal düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca gerçek dışı şikâyetle bulunduğu ispatlanan velilerin cezalandırılabilmesi için yasal düzenlemeler yapılabilir. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmak için yasal düzenlemeler (meslek kanunu, farklı alanlarda eğitim alanların öğretmen olarak atanmaması, öğrenciler ve veliler üzerinde yaptırım gücünün olması vb.) yapılabilir.
- Fizik Kendine Yabancılaşmaları bulunan okullar tespit edilerek, derslik, çok amaçlı salon, kütüphane vb. eksikliklerinin giderilebilmesi için yatırımda öncelikli olması sağlanabilir.
- Norm fazlası öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri farklı bir araştırmada ele alınabilir. Norm fazlası durumda olan öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve neler hissettikleri ayrıntılı bir şekilde araştırılabilir.
- Öğretmenlerin yetenek yönetimi beceri düzeylerini ölçmeye yönelik ölçekler geliştirilebilir konuyla ilgili farklı okul türlerinde araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlere, öğrencilerin yeteneklerini keşfetme ve yönlendirme konusunda eğitim verilmesi sağlanabilir. Öğrencilerin

yetenekli olduğu alanlara yönlendirilmesi ve yeteneğinin geliştirilmesi için aşamalı yönlendirme uygulamaları yapılabilir.

- Eğitimde yetenek yönetimi, okul müdürlerinden Milli Eğitim Bakanlığı'nın üst kademelerindeki yöneticilerinin inanması ve benimsemesi gereken bir yaklaşımdır. Eğitimde yetenek yönetimi yaklaşımından beklenen yararın sağlanabilmesi için bütün kademelerdeki yöneticilerin farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik seminerler, konferanslar ve sempozyumlar düzenlenebilir.
- Yetenek yönetimi yaklaşımının öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerine etkisi farklı illerde, farklı öğretim kademelerinde araştırılarak sonuçları karşılaştırılabilir.

Мазмуну

Глобалдашуунун таасиринин негизинде экономиканын жана технологиянын өнүгүүсү мекемелерге аябай чоң өзгөрүүлөрдү алып келди. Бул өзгөрүүлөр жана өнүгүүлөр бардык билим берүү мекемелерине да таасирин тийгизди (Акполат жана Огуз, 2015: 947). Бардык эле мекемелердей билим берүү мекемелеринин да максаттарынын ишке ашуусунда уюштуруунун туура жана таасирдүү болушу маанилүү.

Бул темадагы эмгектерде, өзгөчө акыркы жылдары жасалган эмгектерде, мекемелердин ийгиликтүү иш алып баруусунда таланттардын жакшы башкарылуусунун (Чаян, 2011; Кая, 2015; Контогхиоргес, 2016; Садова, 2016; Петрова, 2017; Сибгатулина, 2018), иш мотивациясынын (Кокорев, 1998; Пархаев, 2011; Маммадова, 2018; Гүнер, 2016) жана иштен көнүп калуунун (Бахаданлы, 2013; Акар, 2018; Таракчы, 2016) жогору болуусу маанилүү экени айтылды. Иштегендердин жөндөмүнө карата иш берилбөөсү же болбосо өзүнө жана иштен байланыштуу күткөн натыйжаларынын эске алынбоосу жагдайларында иш мотивациясынын төмөндөөсүнө жана иштен чоочундоо сезиминин көбөйүшүнө алып келүү сыяктуу көйгөйлөрдү жаратары колго алынды.

Бул эмгек: киришүү, теория, изилдөөнүн методологиясы, илимий жаңылык, жыйынтык, талкуу жана сунуш, библиография жана тиркемелерден түзүлдү. Эмгегибиздин киришүү бөлүмүндө негизги максатты аныктагандан кийин изилдөөнүн проблемасынын абалы, проблемасы, милдеттери, максаты, гипотезасы жана чектөөлөрү орун алган. Теория бөлүмүндө изилдөөнүн негизин түзгөн түшүнүктөр ар тараптуу каралып, методология бөлүмүндө изилдөө жүргүзүүдөгү жолдор жана ыкмалар берилген. Изилдөө процессинде далилденген илимий жаңылыктар бөлүмүнөн кийин алынган натыйжалар талкууланды.

Технологиянын тез өнүгүүсү, мекемелерде атаандаштыктын көбөйүүсү мекемелердин структурасынын жана башкаруу түшүнүгүнүн өзгөрүүсүнө алып келди. (Угур жана Эрол 2015: 183). Өзгөчө маалымат технологиясынын өнүгүүсү глобалдашкан дүйнөдө эл аралык маркетингде өндүрүү жана сатуу тармагында атаандыштыктын көбөйүүсүнө жол ачты (Алтынөз, 2009: 1). Мекемелердин күн сайын өскөн атаандаштыкка туруштук бере алуусу, ошондой эле капитал, билим жана техникасы жакшы болуу менен бирге иштөөчүлөрү да жигердүү жана өтө жакшы башкаруулусу абзел (Үстүн жана Чамлыжа, 2017: 93). Мекемелердеги инсан ресурстарынын жөндөмдүү болушу башка мекемелер тарабынан көчүрүлбөй турган жана кайталанбас негизги элементи катары кабыл алынат (Атлы, 2017: 1).

Иштөөчүлөрдү акча элементи катары караган иштөөчүлөрдү башкаруу түшүнүгү мекемелердин максатына жетүүсүндө эң маанилүү «ресурс» (Акар, 2015: 32) катары кабыл алган стратегиялык адам ресурстарын башкаруунун болуу процессинде пайда болгон парадигмалардын өзгөрүүсү жөндөмдүү адамдардын мекеме үчүн маанилүүлүгүн көрсөттү.

Чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгү 1990-жылдардын аягында McKinsey кеңеш берүү фирмасы тарабынан Америкадагы 77 чоң компанияда иштеген орто жана жогорку кызматтагы башкаруучуларга жүргүзүлгөн изилдөөнүн натыйжасында (Chambers vd., 1998) «Дагы чеберчилик иштөөчүлөр үчүн күрөөшүүгө татыктуу» пикиринин алдыга жылуусун «Талантуулар үчүн күрөш» түшүнүгүн пайда кылды (Chambers vd. , 1998: 45; Micheals vd. , 2001). Чеберчилик иштөөчүлөр алып келген маркетингтеги атаандаштык авантажы адам ресурстарынын стратегиялык башкаруусунун жаңы көз карашы катары кабыл алынган «Адам ресурстары» түшүнүгүн пайда кылды.

Чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүнүн адам ресурстарын башкаруудан айырмалаган эң негизги касиети: иштөөчүлөрдүн талантына ылайык жигердүү иштөөсү үчүн эң маанилүү болгон ар кандай социалдык жана психологиялык мактаждыктары жана иштеген жериндеги шарттарды эске алган: «иштөөчүлөрдүн финансы жана моралдык муктаждыктарын чогуу баалоо» түшүнүгүнүн болушу.

Бул тармакты изилдөөдө изилдөөчүлөрдүн жана иш жүзүнө ашыргандардын чеберчиликти өнүктүрүү боюнча окшош аныктамасы жок. Айтылган аныктамалар таланттарды башкарууну ар тараптан караган. Жейландын (2007: 48) айтуусу боюнча чеберчиликти өнүктүрүү чеберчилик иштөөчүлөрдү тартууга, ишке алууга, жөндөмүн өнүктүрүүгө жана кетирбей кармап калууга багытталган стратегиялык жакындоо.

Алтынгөз жана башкалардын айтуусунда (2013: 844) таланттарды башкаруу; *жөндөмдүү иштөөчүнү иштен тартуу, жөндөмдөрүн өнүктүрүү жана кетирбей кармап калуу үчүн каралган стратегияны жана ыкманы камтыган башкаруу түшүнүгү*. Атлынын (2017: 58) айтуусунда «Маркетингте атаандаштык авантажын пайда кылуу максатында, маркетингдин стратегиялык максатын көздөгөн өндүрүмдүү жана потенциалы бар адамдарды алуу, өнүктүрүү жана кетирбей кармап калууну камтыган адам ресурстарын башкарууга милдеттендерилген жаны ролу жана жоопкерчилигинен улам пайда болгон жаңы көз карашы жана башкаруу философиясы. Дагы бир аныктамада болсо, таланттарды башкаруу, мекемедеги кыйынчылыктарга туруштук берүү жана коюлган максаттарга жетүү үчүн керек болгон жок жөнөмдөрдүн ордун системалык түрдө толтуруу процесси. (ЧырпанжанаШен, 2009); Дагы бир аныктамада, чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгү, мекемелерге керек болгон таланттарды пайда кылуу жана өнүктүрүү жолу менен муктаждыктарын канааттандырууболуп эсептелет.

Чеберчиликти өнүктүрүү аныктамалары маркетингтеги чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүктөрүнө ыңгайлаштырып өнүктүрүлгөн. Учурдагы билим берүүнү башкаруу системасынын алкагында билим берүү мекемелери тармагында таланттарды башкаруу: *билим берүү башкаруучулары билимдин жалпы жана өз максаттарына жетүүсүндө мугалимдердин потенциалын эң жогорку деңгээлге көтөрүү үчүн ыңгайлуу чөйрө түзүүгө, мугалимдердин кызыгуусуна жана каалоосуна карата жөндөмдөрүн өнүктүрө турган билим иш-чараларын пландоо жана мугалимдер чогуу иштегенде рахат ала турган жагдай түзүү менен жөндөмдүү мугалимдерди кетирбей кармап калууга аракет кылуусу* деп айтылат

Чеберчилик иштөөчүлөрдүн иштен алып келген пайдасы билингенден кийин маркетингде жана бир топ коомдук мекемелерде изилдөө жүргүзүлгөндүгү көңүлдү бурдурат. Алгач чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүн ишке ашырууга арналган теориялык жана практикалык изилдөөлөр көзгө урунат. Ошондой эле билим берүү мекемелери өзгөчө университеттерде (Riccio, 2010; Акар, 2012; Рудхумбу, 2014; Сониа жана Кришнан, 2015; Бойченко, 2015; Okonkwo, 2015; Таракчы, 2016; Гүнбей, 2016; Гүндүзалп, 2016; O'Neill, 2017) ишке ашыруу изилдөөлөрү бар экени байкалат. Мектептерде болсо, жеке менчик мектептерде (Веладат жана Навехебрахим, 2011; Демиркасымоолу жана Ташкын, 2015; Зафер Гүнеш жана Кескинкылыч Кара, 2017; Тяги, Singh ve Aggarwal, 2017) жана мамлекеттик мектептерде ишке ашырууну салыштырган эмгектерди көрсө болот.

Акар (2012) мамлекеттик жана жеке менчик университеттерде чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүн ишке ашырууга байланыштуу жасаган изилдөөлөрүндө, таланттарды башкарууну жеке менчик университеттердин мамлекеттик университеттерге караганда жакшы ишке ашырганын, мындан улам иштен ыраазы болууга багытталган эмгектердин жетишсиз экендигин айтты. Башка эмгекте Гүнбей (2016), чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгү университеттерде толук түрдө ишке ашырылбаганын, ишке ашыруу процесси көнүп калган системада болгонун белгиледи. Йерлика (2017) болсо, жеке менчик жана мамлекеттик орто мектептерде жасаган изилдөөлөрүндө чеберчиликти өнүктүрүү «кээде» деңгээлинде экенин айтты.

Мындан улам билим берүүдө чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгү толук билинбегени, башкаруу саясатында колдонулбагандыгын, чеберчиликти өнүктүрүү менен бирге башка башкаруу көз караштарынын окшош жактары бар экендигин, бул окшоштуктар чеберчиликти өнүктүрүү деп кабыл алынган деп айта алабыз. Бул себептен чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгү башкаруу саясаты деп кабыл алынуусу жана ишке жүзүндө колдонулуусу маанилүү.

Чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүнүн негизинде иштөөчүлөрдүн таланттарын чыгара алуусу жана мекеменин баалуулугунун көбөйүшү маанилүү. Иштөөчүлөрдүн таланттарын көрсөтө алуусу үчүн иш мотивациясынын болуусу маанилүү. Адамдын ишин жакшы көрүүсү, жасаган ишинин баалануусу жана сыйлык алуусу, иштен камсыздандырылган сезими менен көнүп калуусу, иш жөндөмдүүлүгүн жогорулатуу сыяктуу иштен авантаж жаратат. Мунун алкагында чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүнүн ийгиликтүү ишке ашуусунда иштөөчүлөрдүн иш мотивациясы маанилүү экендигин айта алабыз.

Мотивация түшүнүгүнүн ар кандай аныктамалары бар. Дөнмез (2013: 185), мотивация, адамды белгилүү бир максат үчүн кыймылдаткан, иштөөгө шык берген жана адамдардын иштөө каалоосун күчөткөн күч деп айткан. Врумдун (1964: 7) айтуусу боюнча мотивация адамдын бирден ашык кыймыл жана жүрүм-турумунун арасынан жалгыз тандоосун башкаруу процесси.» Дагы бир аныктамада Парек мотивацияны (1974: 15), бир кыймылды баитатуу же болбосо ойготуу, бир кыймылды улантууга багытталган психологиялык процесс деп берген. Жыйынтыктап айтканда, мотивация адамдын каалоосуна жана

тандоосуна багытталган максаттарды ишке ашыруу үчүн кыймылга кирген күч деп айтсак болот.

Таш (2004: 43), мотивациянын адамга жүрүм-турумуна энергия берген, кыймыл – аракетин каалоосуна багыттоо жана максатына жетүү үчүн кыймыл-аракетин улантуу өзгөчөлүктөрү; иш алкагында иштөөчүнүн жүрүм-турумун түшүнүү, баалоо жана өндүрүмдүүлүгүн көбөйтүүдө маанилүү роль ойноорун айтып өттү.

Бул тармакта билим берүү мекемелеринде орто мектеп директорлорунун лидердик иш-аракеттери менен мугалимдердин иш мотивациясынын ортосундагы байланышты (Аксел жана Элма, 2018); мугалимдердин мотивациясы менен адамдык касиеттеринин ортосундагы байланышты (Демир, 2017); мугалимдердин мотивациясы менен мектептеги атмосферанын байланышы (Йылмаз жана Гүнай 2016); мугалимдердин иш мотивациясы менен иштен көнүп калуунун ортосундагы байланышты (Эртүрк жана Айдын 2016); мектептердин коллективдик ынтымагы менен мугалимдердин иш мотивациясынын ортосундагы байланышты (Гүчлү жана башкалар, 2014); мектеп администрациясынын демократиялык жүрүм-турумдары жана иш-аракеттерин, мугалимдердин иш мотивациясына тийгизген таасирин изилдеген эмгектер бар.

Эртүрк жана Айдын (2017), мугалимдердин иш мотивациясын күчөткөн жана терс таасирин тийгизген факторлор анализденгенде иштөө мотивациясын күчөткөн таасирлер: өздүк жана башкаруу абалы, система, ата-эне, мектеп жана окуучуга тиешелүү таасирлер; мотивацияны азайткан таасирлер болсо, кесиптеш, администрация, система, окуучу, ата-эне, индивидке тиешелүү таасирлер деп белгилеген. Бул маалыматтардан улам мугалимдердин иш мотивациясын азайткан жана көбөйткөн факторлор окшош экени билинди. Негизгиси мектеп администрациясы мугалимдердин иш мотивациясын азайткан таасирлерди жок кылууга жана мотивациясын көбөйтүүгө багытталган иш-аракеттерди жасоого басым жасоосу абзел.

Мектептерде мугалимдерди бөлбөй бирдей мамиле кылуу, жөндөмдүүлүктөрүн баалоодо так болуу жана иш жеринде ыңгайлуу чөйрө түзүү мугалимдердин жөндөмдөрүн пайдаланууда маанилүү роль ойноору билинди. Бул темада Эрийлмаз жана Бургаз (2011: 273), мугалимдердин иш мотивациясы жана ишке канааттануусунун жогору болушу, мекеменин маданиятын кабыл алуусу жана иштин өндүрүмдүүлүгүнүн көбөйүшү билим берүүнүн өндүрүмдүүлүгүндө чоң салым кошууну камсыз кыларын айтты. Мындан улам мугалимдердин иш мотивациясы көбөйсө – өндүрүмдүүлүгү да көбөйөт деп айта алабыз.

Башка жааттан мотивация адамга мүнөздүү, башкача айтканда, көз каранды экенин баса белгилөө керек. Башкача айтканда, ар бир мугалимдин мотивациясын көбөйткөн жана азайткан абалдар ар түрдүү болушу мүмкүн. Мектеп администрациясы мугалимдерге мотивация берген факторлорду анализдеп, бул багытта иш жүргүзүүсү алардын мотивациясынын көбөйүшүнө таасир берери айтылууда. Иш мотивациясы жогору болгон жана жакшы мектеп маданиятына ээ болгон мекемелерде мугалимдердин таандык болуу сезими

жогору экени айтылууда. Эгер мындай жагдай болбосо мугалимдер, мектепте, кесиптештерине жана мектеп чөйрөсүнө чоочундоосу айтылып келет.

Иштөөчүлөрдүн жөндөмдүүлүгүнө жана өндүрүмдүүлүгүнө терс таасирин тийгизген эң маанилүү факторлордун бири иштен чоочундоо экени айтылууда (Кахя, 2018: 984). Чоочундоо түшүнүгү болжолу менен жарым кылымдай убакыттан бери бул тармактагы изилдөөлөрдө маанилүү орду бар (Симан, 1959: 783). Чоочундоо мекемелер көзөмөлдөөсү жана башкаруусу керек болгон жагдай (Уйсалер, 2010: 15).

Чоочундоо түшүнүгүнүн негизин Карл Маркстын көз караштары түзөт. Карл Маркс ишке чоочундоо түшүнүгүн, *адамдын табигый түзүлүшү жана иштеги ролунун ортосундагы келишпестик* деп түшүндүрөт (Моттаз, 1981: 515). Адамдын иштеги ролу анын үмүттөрүн актабаган учурларда чоочундоо сезими пайда болору айтылат. Иштен чоочундоо түшүнүгү *адамдын ишинен оолакташуусу, иштеген иштен болгон көнүп калуусунун жок болуусу жана мекеменин өнүгүүсүнө салым кошууга аракеттенбөө* деген аныктама берилет (Эрйылмаз жана Бургаз, 2011: 273).

Билим берүү мекемелеринде чоочундоо заманбап билим берүүнүн натыйжасы катары пайда болгон факт жана адамдарды убара кылган элемент болгондуктан мектептерде көп кездешет (Кылчык, 2011: 53). Мектептерде иштен чоочундашуудан эң көп таасирленгендер мугалимдер экени шексиз..

Иштен чоочундашуу адам үчүн; жасаган ишинин маанисиз болуп калышына, иш кылып жатканда ашыкча энергия сарптоону каалабоосуна, мекеменин ичиндеги жана сырттан сыйлык алууга чабалабоосуна же болбосо социалдык муктаждыктарынын аткарылбоосуна жол ачкан процесс (Аслан, 2018: 17). Билим берүү мекемелеринде болсо мугалимдердин билим берүү иш-чараларын орунсуз деп эсептеп, мектеп администрациянын башкаруу иштеринен улам өзүн алсыз сезүүсүнө, мугалимдердин жаратмандыгын жана кесиптик өнүгүүсүн чектеген жана тоскоол болгон эрежелерден тажоосуна себеп болгон сезимтал бир абал деп айтылат.

Бул тармак изилдегенде «билим берүүдө чоочундоо» темасына бир топ изилдөөлөр жүргүзүлгөнү байкалды. Мунун алкагында Минаслы (2013), мекеме маданияты менен иштен чоочундоонун ортосунда байланышты; Гүвен Сары (2018), Казаолу (2014) жана Зоргүл (2014), моббинг түшүнүгү менен иштен чоочундоо ортосундагы байланышты, Гүнсал (2010), мекемедеги адилеттүүлүк менен мекемедеги чоочундоонун ортосундагы байланышты, Чифтчи (2015), мекемедеги тынчтык, мекемеде чоочундоо жана чоочундоонун ортосундагы байланышты, Кахвежи (2015), мектептерде мекеме маданияты, ишеним, иштен чоочундоо жана мекемедеги цинизм ортосундагы байланышты, Авербек (2016), иштен чоочундоо менен жарандык мекеменин ортосундагы байланышты, Бозун (2014) ишке ашырган иштен чоочундоо менен ачуунун ортосундагы байланышты караган эмгектер бар.

Айкен жана Хейг (1966), мекеме структураларынын борбордук жана мамлекеттик болушу иштегендердин чоочундоо сезимине кабылуусунда

маанилүү орду бар экенине басып жасашты. Башка жактан көз карасак, Нейр жана Вохранын эмгектеринде (2010), билим берүү тармагындагылардын 20% ы чоочундоо сезимине кабылары айтылды. Дагы бир эмгекте, Эрйылмаз(2010), мамлекеттик орто мектептерде иштеген мугалимдер жеке менчик мектептерде иштеген мугалимдерге караганда чоочундоо сезимине көбүрөөк кабылары айтылган. Көкаран жана Анаштын (2016)изилдөөлөрүндө мугалимдер эң көп алсыздык сезимине, андан кийин обочолонгондук жана иштен чоочундоо сезимине кабылары айтылган. Бул тармактагы изилдөөлөрдүн натыйжасында иштөөчүлөр үчүн чоочундоо сезими өзүнчө бир көйгөй майданы катары экенин айта алабыз.

Билим берүү мекемелеринин адам ресурстарын: мугалим, практикант жана таалим-тарбия адиси сыяктуу кесипкөйлөр түзөт. Адам ресурстарын башкарууда маанилүү милдет мектеп директорлоруна жүктөлөт.

Чеберчиликти өнүктүрүү билим берүүнү башкаруунун жаңы башкаруу түрү. Чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүн ийгиликтүү башкаруу үчүн Билим берүү министрлигиндеги жогорку кызматтагы башкаруучулар, билим берүү системасынын негизин түзгөн мектептердин башкаруучулары, мугалимдер жана жардам көрсөткөн кызматчылар бул түшүнүктү кабыл алуусу жана колдоосу керек. Бирок министрлик тарабынан чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүн ишке ашырууга билим берүү системасында эч кандай иш-аракет болбогондугу байкалат. Билим берүү министрлигинин башкаруучу дайындоо жетекчилигинин (2018)5-пунктунун 2-статьясында «милдеттендирилген билим берүү мекемеси менен окшош билим берүү мекемесинде айлыкка окута турган сабак» шарттары болуп, бирок мектеп башкаруучуларынын жөндөмү же болбосо иштегендерди башкаруу жөндөмүнө байланыштуу эч нерсе жок. Айрыкча Билим берүү министрлиги тарабынан уюштурулган билим берүүдө жумушка байланыштуу иш-чаралар каралганда чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүнүн танытылуусу жана жайылуусуна багытталган бир да иш-чара уюштурулбаганы байкалды. Бул жагдай маанилүү маселе катары көңүлдү бурдурат.

Чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгү, коомдук тармактан да көбүрөөк атаандаштык күч алган менчик тармактарда ишке ашырууну көздөгөн жана стратегиялык мааниси күч каражат. Маркетинг менчик тармактардагы атаандаштыктан улам өздөрүндөгү адам ресурстарынан эң жогорку деңгээлде пайдаланууну каалашат (Өздемир, 2014: V). Мамлекеттик мектептерде атаандаштыктын аз болушу, мамлекет иш менен камсыздоосу сыяктуу себептерден улам мамлекеттик мектептерде адам ресурстарынын жөндөмдөрүнөн талап кылынган деңгээлде пайдаланбайт.

Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүнү ишке ашырууга багытталган иштерди жасабаганы, мектепти эски ыкма менен башкаруусу, мугалимдердин жана башка иштөөчүлөрдүн талантын чыгарууга аракет кылбоосу, мектептин функцияларын толук түрдө аткарыбоосу мамлекет тарабынан түзүлгөн эрежелердин коомдо күчтү жоготуусуна жол ачат. Бул абалдан мугалимдердин иш мотивациясы жогору болсо – окуучулардын жетишкендиктериндеги салымы да чоң болот деген жыйынтык чыгара алабыз.

Мына ошондуктан мугалимдердин «иш мотивациясы» билимдин сапатынын жогорулоосуна алып келген фактор. Ошол эле убакта мектеп администрациясынын башкаруу түшүнүгү жана башкаруудагы иш-аракеттерине көз каранды болгон мугалимдердин иштен чоочундоосу билим берүү тармагындагы өндүрүмдүүлүктүн азаюусуна жана билим берүүнүн сапатынын начарлашына алып келет. Бул жагдай билим берүүнүн сапатына терс таасирин тийгизет. Бул мектеп мүдүрлөрү мугалимдердин таланттарын көрсөтө алуусуна багытталган чөйрө түзө албоосуна, мугалимдердин иштөө каалоосунун жок кыла турган жана буга байланыштуу иш мотивациясынын азаюусуна жана мугалимдердин иштен чоочундоо сезиминин көбөйүүсүнө себеп болот.

Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүн ишке ашыруусу иш мотивациясында жана иштен чоочундоо сезиминде чоң роль ойнойт. Бул тармактагы эмгектерде таланттарды башкаруу, иш мотивациясы жана иштен чоочундоо түшүнүктөрүнүн башка айырмачылыктар менен болгон байланышын караган изилдөөлөр бар. Билим берүү мекемелеринде чеберчиликти өнүктүрүү менен иш мотивациясын, чеберчиликти өнүктүрүү менен иштен чоочундоону, иш мотивациясы менен иштен чоочундоону бирге анализдеген эмгектер кездешет. Мисалы: Гүнер (2016), маалымат тармагында иштегендердин чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүнүн иш мотивацияга тийгизген таасирин изилдеген. Коюнжу (2013) автомотив, текстиль жана металлургия тармагында иштегендердин иштен чоочундоонун ишке тийгизген таасирин изилдеген.

Бардык бул аныктоолордон кийин мектеп башкаруучуларынын чеберчиликти өнүктүрүү чеберчилигин ишке ашыруу деңгээлин, иш мотивациясы жана иштен чоочундоо деңгээлин аныктап, мектептерди дагы да таасирдүү жана өндүгүмдүү башкаруу үчүн жакшы пайдубал түзүү -учурдун маанилүү маселеси. Бул изилдөөбүздүн негизги маселеси да ушул жагдай, башкача айтканда, бул изилдөөдө бир мекеме катары орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүүнүн ишке ашыруу деңгээли менен иш мотивациясы жана иштен чоочундоо деңгээли айырмачылыктар ортосундагы байланыштын таасири деңгээлин аныктоо маселесин чечүүгө аракет кылынган.

Бул изилдөөнүн негизги максаты – мектеп башкаруучулары жана мугалимдердин баамдоосуна карата мамлекеттик жана жеке менчик орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү деңгээли менен иш мотивациясы жана иштен чоочундоо даражаларынын ортосундагы байланышты жана жыйынтыгы баалоо; чеберчиликти өнүктүрүү, иш мотивациясы жана иштен чоочундоо даражаларынын; жынысына, жашына, тармагына, мектептеги милдетине, кесиптик стажына, мектептеги иштеген убакытына, билим берүү жагдайына жана мектеп түрүнө карата өзгөрүп өзгөрбөгөдүгүн аныктоо. Башкаса орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү жөнүндө мектеп администрация менен мугалимдердин пикир жана сунуштарыны белгилөө.

Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүүнүн ишке ашыруу деңгээли менен иш мотивациясы жана иштен чоочундоо деңгээлинин ортосунда байланыш барбы? Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүүнүн ишке ашыруу деңгээли

менен иш мотивациясы жана иштен чоочундоо деңгээлине таасирин тийгизеби? Бул суроолор изилдөөбүздүн проблемасы.

Изилдөөбүздө карала турган милдеттер:

1. Мектеп башкаруучулары жана мугалимдер орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүүнүн ишке ашыруу деңгээлини кантип баалашат?
 2. Мектеп башкаруучулары жана мугалимдердин орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү деңгээлини аныктоодо: жынысына, жашына, кесип тармагына, мектептеги кызмат ордуна, кесиптик стажына, мектепте иштеген убактысына, билим абалына, мугалимдердин мамлекеттик жана менчик орто мектептерде иштөөсүнө карата айырма барбы?
 3. Мектеп администрациясына жана мугалимдерге чеберчиликти өнүктүрүүнүн ишке ашырууга байланыштуу кандай пикирлери жана сунуштары бар?
 4. Мектеп мүдүрлөрүнүн таланттарды башкарууну ишке ашыруусунда мугалимдердин жана мектеп администрациясынын кандай пикирлери жана сунуштары бар?
 5. Катышуучулардын өздөрүнүн иш мотивация деңгээлин кантип баалашат.
 6. Катышуучулардын өздөрүнүн иш мотивация деңгээлин баалоосунда: жынысына, жашына, тармагына, мектептеги кызмат ордуна, кесиптик стажына, мектептеги иштеген убактысына, билим абалына, мугалимдердин мамлекеттик жана менчик мектептерде иштөөсүнө карата айырмачылык барбы?
 7. Мектеп администрациясы менен мугалимдердин мектептеги иш мотивациясына оң жана терс таасирин тийгизген факторлор?
 8. Катышуучулардын иштеген мектебиндеги иштен чоочундоо деңгээлин кантип баалашат?
 9. Мектептердеги иштен чоочундоо деңгээлин аныктоодо Катышуучулардын жынысына, жашына, тармагына, мектептеги кызмат ордуна, кесиптик стажына, мектептеги иштеген убактысына, билим абалына, мугалимдердин мамлекеттик жана менчик мектептерде иштөөсүнө карата айырмачылык барбы?
 10. Мектептеги чоочундоого себеп болгон факторлор жана мектепке таандык болуу сезиминин жогорулоошу үчүн катышуучулардын кандай пикирлери жана сунуштары бар?
 11. Катышуучулардын көз карашы боюнча мектеп мүдүрлөрүнүн чеберчиликти өнүктүрүү чеберчилик деңгээли менен мугалимдердин мотивация жана иштен чоочундоо деңгээлинин ортосунда байланыш барбы?
 12. Катышуучулардын көз карашы боюнча мектеп мүдүрлөрүнүн чеберчиликти өнүктүрүү чеберчилик деңгээли мугалимдердин иш мотивациясы жана иштен чоочундоо деңгээлине таасирин тийгизеби?
 13. Катышуучулардын иш мотивациясы деңгээли менен иштен чоочундоо деңгээлинин ортосунда байланыш барбы?
 14. Катышуучулардын иш мотивациясы деңгээли иштен чоочундоо деңгээлине таасирин тийгизеби?
- Билим берүүдө чеберчиликти өнүктүрүү - дүйнөдө акыркы он жыл ичинде, ал эми Түркияда акыркы төрт жыл ичинде талкууга алынган жана

изилдөөлөр жүргүзүлгөн тема. Жогоркуу окуу жайларынын диссертациялары, дипломдук иштеринин каталогу каралганда мамлекеттик жана менчик мектептеринин мүдүрлөрүнүн чеберчиликти өнүктүрүү чеберчилик деңгээлин салыштырган магистрдик жана доктордук диссертациялар кездешет. Бул тармактагы алгачкы иш катары карасак бул тармактагы адабияттарда маанилүү орунга ээ болорун айта алабыз. Айрыкча, билим берүү башкаруусундагы маанилүү орунга ээ болгон мүдүрлөрдүн чеберчиликти өнүктүрүү чеберчилик деңгээли менен мугалимдердин иш мотивациясы жана иштен чоочундоо деңгээлинин байланышын чогуу караган жана салыштырган алгачкы эмгек катары да маанилүү деп эсептелет.

Бул изилдөө сандык жана сапаттык эки негизги касиетти камтыган эмгек. Изилдөөбүздө колдонулган ыкма сандык жана сапаттык ыкмаларды чогуу колдонгондуктан аралаш ыкма деп аталат. Эмгегибиз жалпы изилдөөнүн байланыштуулук изилдөө түрүндө түзүлгөн.

Бул изилдөө иштери 2017-2018 – окуу жылынын экинчи жарымында жүргүзүлдү. Изилдөөбүздүн объектисин Денизли аймагындагы 226 мамлекеттик, 26 жеке менчик мектебинин мугалимдери жана мектеп администрациясы түздү. Катышуучулардын саны 4621. Эмгегибиздин үлгү бөлүгүндө 684 мамлекеттик, 170 жеке менчик мектептин мугалимдеринен жана администрациясынан чогулуп 854 адам катышты.

Эмгегибизде маалымат топтоодо беш маалымат топтоо каражаты колдонулду. Алар: «Өздүк маалымат анкетасы», «Билим берүүдө чеберчиликти өнүктүрүү шкаласы», «Иш мотивация шкаласы», «Иштен чоочундоо шкаласы» жана «Маектешүү формасы» колдонулду.

Изилдөөнүн сандык маалыматы катышуучулардын «Билим берүүдө чеберчиликти өнүктүрүү шкаласы», «Иш мотивация шкаласы» жана «Иштен чоочундоо шкаласы» анкеталарына берген жооптору менен көз карандысыз айырмачылыктарды камтыган катышуучулардын өздүк маалыматтары алгач SPSS 25.00 (Statistical Packet For the Social Science) программасында иштелип, андан кийин изилдөөнүн милдеттерин аткара турган түрдө анализденди.

Изилдөөнүн милдеттерин аткарууда катышуучулардын көз карандысыз айырмачылыктарын (мектеп түрү, жынысы, кызмат орду, кесиптик стажы, билим абалы, тармагы) менен ортосунда статистикалык айырма болуп болбогонун аныктоо үчүн параметрикалык тест колдонулду. Орто мектеп мүдүрлөрүнүн таланттарды башкаруу чеберчилик деңгээли, иш мотивациясы жана иштен чоочундоо деңгээли менен жынысы жана мектептин түрү айырмасын аныктоодо t тести колдонулду. Орто мектеп чеберчиликти өнүктүрүү деңгээлин, иш мотивациясы жана иштен чоочундоо менен кызмат орду, жашы, тармагы, кесиптик стажы, билим абалы жана иштеген мектептеги иштеген убактысын аныктоодо бир тараптуу Аноа тести; мектептеги иштеген убактыны аныктоодо крускал шаллис тести колдонулду. Бул топтор арасында көзгө көрүнөрлүк айырма болгондо кайсы топтор арасында болгонун аныктоо үчүн Scheffe тести колдонулду. Статистикалык чечимдердеги түшүнүктүүлүк деңгээлир $<0,05$ деп кабыл алынды. Ошондой эле орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү деңгээли

менен иш мотивациясы жана иштен чоочундоо деңгээлинин ортосундагы байланышты аныктоо үчүн ПEARсон моментлер таблица корреляциясы тести колдонулду. Айырмачылыктардын ортосундагы байланышты аныктоо үчүн регрессия анализи жүргүзүлдү. Мунун алкагында мугалимдердин иш мотивация деңгээли иштен чоочундоо деңгээлине тийгизген таасирин аныктоо үчүн Linear Regresyon анализи колдонулду.

Изилдөөнүн маалымат топтоо жолу менен алынган илимий жаңылыктары төмөнкүлөр:

Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүүнүн ишке ашыруу деңгээли «жакшы»болгону байкалат.

Катышуучулардын жынысына карата жасаган изилдөөдө орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү деңгээлине байланыштуу аял же эркек мугалимдердин баалоодо эркек мугалимдердин пайдасына көзгө көрүнөрлүк айырма бар экени байкалды. ($p < 0,05$).

Катышуучулардын жашына карата жасалган изилдөөлөрдө орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү ишке ашыруу деңгээлин аныктоодо факторлор жана жалпы шкаласында маанилүү айырма бар экени байкалды. ($p > 0,05$).

Катышуучулардын тармагына карата жүргүзүлгөн изилдөөлөрүндө орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү ишке ашыруу деңгээлин аныктоодо факторлор жана жалпы шкаласында маанилүү айырма жок экени байкалды ($p > 0,05$).

Катышуучулардын кызмат ордуна карата жүргүзүлгөн изилдөөлөрүндө орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү ишке ашыруу деңгээлин аныктоодо факторлор жана жалпы шкаласында маанилүү айырма бар экени байкалды ($p < 0,05$).

Катышуучулардын кесиптик стажына карата изилдөө жүргүзгөндө мектеп орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү ишке ашыруу деңгээлин аныктоодо факторлор жана жалпы шкаласында маанилүү айырма жок экени байкалды ($p > 0,05$).

Катышуучулардын мектепте иштеген мезгилине карата жүргүзгөн изилдөөлөрүндө орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү ишке ашыруу деңгээлин аныктоодо факторлор жана жалпы шкаласында маанилүү айырма жок экени байкалды ($p > 0,05$).

Катышуучулардын билим деңгээлине карата жүргүзгөн изилдөөлөрдө орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү ишке ашыруу деңгээлин аныктоодо факторлор жана жалпы шкаласында маанилүү айырма жок экени байкалды ($p > 0,05$).

Катышуучулардын иштеген мектебинин түрүнө карата жүргүзүлгөн изилдөөлөрдө орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү ишке ашыруу деңгээлин аныктоодо факторлор жана жалпы шкаласында маанилүү айырма жок экени байкалды ($p > 0,05$).

Менчик мектептерде иштеген мугалимдердин 65%ы, мамлекеттик мектептерде иштеген мугалимдердин 55 %ы чеберчиликти өнүктүрүү ишке ашырыла турганын көрсөтүштү.

Катышуучулардын жөндөмдүү иштөөчүлөрдүн шыгын өстүрүү үчүн кесиптик жана өздүк өнүгүү, мамиле куруу, шыктандыруу жана колдоо сунуштарын киргизди.

Катышуучулар башкаруучулардын жоопкерчиликти, шыктуу, мамиле курууну билген, маселени чече алган, тобокелге бара алган, ишенимдүү жана адилеттүүлүк сапаттарга ээ болуусун сунушташты.

Катышуучулардын иш мотивация деңгээли жалпысынан алганда «жакшы» экени байкалды.

Жашы, жынысы, иштеген убактысы, билим абалы айырмачылыктарына караганда катышуучулардын иш мотивация деңгээлин баалоо жаатында көп деле айырма болбогонуду байкалды. ($p>,05$).

Катышуучулардын кызмат ордуна карата катышуучулардын иш мотивация деңгээлин баалоо жаатында көп деле айырма болбогонуду байкалды. ($p<,05$).

Катышуучулардын кесиптик стажына карата катышуучулардын иш мотивация деңгээлин баалоо жаатында маанилүү айырма бар экени байкалды. ($p<,05$). Айырмачылыктын себебин аныктоо үчүн жасалган Scheffe тестинин жыйынтыгында 21 жана андан көп жылдык стажы болгон жана стажы башка өлчөмдө болгон мугалимдердин ортосунда айырма бар экени байкалган.

Катышуучулар иштеген мектеп түрүнө байланыштуу изилдөөлөрдө иштөө мотивациясынын деңгээлин аныктоодо менчик мектептирдин пайдасына айырма болгону байкалды ($p<,05$).

Катышуучулардын иш мотивациясына таасирин тийгизген мектеп башкаруучуларына тиешелүү факторлор: мектеп директорунун жана башка мектеп администрациясынын мамиле куруу жөндөмү, адилеттүүлүгү, башкаруучулук иш-аракеттери болуп эсептелет.

Катышуучулардын иш мотивациясына терс таасир берген жана иштен ишеним артуу сезимин азайткан фактор болсо – мектеп администрациясынын мугалимдерге болгон мамилеси экени байкалды.

Катышуучулардын иш мотивациясына таасирин тийгизген факторлор: финансылык жактан канааттануу, чечим чыгарууга катышуу, мугалимдердин арасындагы мамилелери, өздүк проблемаларын ишине таасири, бюрократиялык иш жүгү, сыйлык алуу, кесибин сүйүү, кесип тармагында өнүгүү түрүндө саналган.

Катышуучулардын түшүнбөстүк, алсыздык, обочолонтуу жана өзүнөн оолакташуу суб-шкаласында «өтө төмөн», эрежеге баш ийбөө суб-шкаласында «төмөн» деңгээлде болгону байкалды.

Катышуучулардын жынысына карай чоочундоо деңгээлине байланыштуу жүргүзгөн изилдөөлөрдө обочолонуу суб-шкаласында чоң айырма бар экени ($p<,05$); жалпысынан алганда түшүнбөстүк, алсыздык, эрежеге баш ийбегендик жана өзүнө чоочундоо суб-шкалаларында көп деле айырма жок экени байкалат ($p>,05$).

Катышуучулардын жашына байланыштуу иштен чоочундоо деңгээлин аныктоодо ИЧнын жалпы шкаласында түшүнбөстүк, алсыздык, эрежеге баш ийбөө суб-шкаласы ортосунда чоң айырма жок экени байкалды ($p < ,05$);.

Катышуучулардын кесип тармагына карата иштен чоочундоо деңгээлин аныктоодо ИЧнын жалпы шкаласында жана суб-шкаласында ($p < ,05$); чоң айырма болбогондугу байкалды.

Катышуучулардын кызмат ордуна карай иштен чоочундоо деңгээлин баалоодо ИЧ шкаласында эрежесиздик жаатында айырмасы бар экени ($p < ,05$); ИЧ шкаласында түшүнбөстүк, алсыздык, обочолонуу жана өзүнө чоочундоо суб-шкаласында ($p < ,05$); маанилүү айырма бар экени байкалды.

Катышуучулардын кесиптик стажына карата иштен чоочундоо деңгээлин аныктоодо ИЧ шкаласында түшүнбөстүк, алсыздык жана обочолонуу суб-шкаласында маанилүү айырма бар экендиги ($p < ,05$), эрежесиздик жана өзүнө чоочундоо суб-шкаласында чоң айырма жок экени байкалды ($p > ,05$).

Катышуучулардын мектепте иштеген мезгилине байланыштуу иштен чоочундоо деңгээлин аныктоодо ИЧнын шкаласында өзүнө чоочундоо жаатында чоң айырма бар экени ($p < ,05$); ИЧӨнүн түшүнбөстүк, алсыздык, обочолонуу жана эрежесиздик суб-шкаласында чоң айырма жок экени байкалды ($p > ,05$).

Катышуучулардын билим деңгээлине карата иштен чоочундоо деңгээлин аныктоодо суб-шкала менен жалпы шкаланын ортосунда чоң айырма болбогондугу байкалды ($p > ,05$).

Катышуучулар иштеген мектебинин түрүнө байланыштуу иштен чоочундоо деңгээлин баалоодо иштен чоочундоонун жалпы шкаласы менен түшүнбөстүк, алсыздык жана обочолонуу суб-шкаласында менчик мектептердин пайдасына маанилүү айырма бар экени ($p < ,05$); өзүнө чоочундоо жана эрежесиздиктин суб-шкаласында чоң айырма болбогондугу байкалды. ($p > ,05$).

Билим берүүдө таланттарды башкаруунун жалпы шкаласы жана суб-шкаласы менен иш мотивациясынын жалпы өлчөмүнүн ортосунда чоң ($p < ,01$), позитивдүү, орто деңгээлде ($r = ,616$; $r = ,570$; $r = ,591$) байланыш болгону байкалды.

ББТБнун жалпы шкаласында жана суб-шкаласы ИЧнын жалпы шкаласы менен суб-шкаласынын ортосунда негативдүү, маанилүү; ИЧнын жалпы шкаласы жана алсыздык, обочолонуу жана эрежесиздик суб-шкаласынын ортосунда орто деңгээлдеги ($,333 \leq r \leq ,514$); түшүнбөстүк ($r = ,178$) жана өзүнө чоочундоо ($r = ,298$) суб-шкаласы ортосунда төмөн деңгээлдеги байланыш байкалууда. Н_УГ суб-шкаласы менен ИЧ жалпы шкаласынын ортосунда терс жана маанилүү ($p < ,01$), ИЧ жалпы шкаласы менен түшүнбөстүк, алсыздык, обочолонуу жана эрежесиздик суб-шкаласынын ортосунда орто деңгээлдеги ($,313 \leq r \leq ,502$); өзүнө чоочундоо суб-шкаласында төмөнкү деңгээлдеги ($r = ,212$) байланыш аныкталды.

ББТБнун РД_УТ суб-шкаласы менен иштен чоочундоонун жалпы шкаласы менен суб-шкаласынын ортосунда негативдүү, маанилүү ($p < ,01$), ИЧнын жалпы

шкаласы менен обочолонуу, эрежесиздик суб-шкаласынын ортосунда орто деңгээлде ($0,315 \leq r \leq 0,473$); түшүнбөстүк, обочолонуу жана өзүнө чоочундоо суб-шкаласынын ортосунда төмөнкү деңгээлдеги ($0,136 \leq r \leq 0,294$) байланыш аныкталды.

ББТБга байланыштуу айырмачылыктар ИМШ жана ИЧШ ортосундагы байланышты аныктай ала турган касиетке ээ. Алынган маалыматтардын регрессия анализдеринин жыйынтыгында мектеп мүдүрлөрүнүн чеберчиликти өнүктүрүү чеберчилик шыгын ишке ашыруу деңгээлинин иш мотивациясы ($R = 0,614$; $R^2 = 0,377$; $F = 516,062$; $p < 0,001$) жана иштен чоочундоодо ($R = 0,449$; $R^2 = 0,202$; $F = 215,674$; $p < 0,001$) маанилүү жол көрсөткүч экени билинди.

Орто мектептерде билим берүүдө чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүн ишке ашыруу чеберчилик деңгээлинин мугалимдердин иш мотивациясында 37.7% таасири бар. орто мектептерде билим берүүдө чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүн ишке ашыруу чеберчилик деңгээлинин, иштен чоочундоо деңгээлинде 20.2 % таасири бар.

ИМнын жалпы шкаласы менен ИЧнын жалпы шкаласынын ортосунда маанилүү ($p < 0,01$), негативдүү жана жалпысынан алганда орто деңгээлдеги ($r = -0,579$) байланыш байкалууда. ИМШ менен түшүнбөстүк, алсыздык, обочолонуу жана эрежесиздик суб-шкаласынын ортосунда маанилүү ($p < 0,01$), негативдүү жана орто деңгээлдеги ($-0,375 \leq r \leq -0,568$); өзүнө чоочундоо суб-шкаласынын ортосунда маанилүү ($p < 0,01$), орто деңгээлдеги ($-0,375 \leq r \leq -0,568$); өзүнө чоочундоо суб-шкаласында маанилүү ($p < 0,01$), негативдүү жана төмөнкү деңгээлде ($r = -0,262$) байланыш бар экени байкалды.

Иш мотивациясы көз каранды айырмачылык болгон иштен чоочундоонун ортосундагы байланышты аныктоо касиетине ээ экени байкалат. Алынган маалыматтардын негизинде жасалган жөнөкөй регрессия анализинин жыйынтыгында мугалимдердин иш мотивация деңгээлинин иштен чоочундоо деңгээлине ($R = 0,579$; $R^2 = 0,335$; $F = 429,949$; $p < 0,001$) күчтүү таасирге ээ экени байкалат. Мугалимдердин иш мотивация деңгээли иштен чоочундоо деңгээлине 33,5% таасири бар.

Изилдөөнүн натыйжасында алынган илимий жаңылыктар төмөнкүдөй берилген.

Мектеп администрациясы дайындалганда жасаган эмгектери эске алынбайт жана мектеп мүдүрлөрү менен бир деңгээлдеги башкаруу укугу берилбейт.

Мамлекеттик мектептердин мүдүрлөрү иштөөчүлөрдү тандоо укугуна ээ болбошу чеберчиликти өнүктүрүү ишке ашуусун күчтөндүрөт.

Максат коюуда башкалардын пикирлери алар каалагандай деңгээлде эске алынбайт. Максаттар реалдуу эмес жана ишке ашырылбай турган болуусу менен бирге максаттарга жетүүдө мугалимдердин жөндөмдөрүнөн пайдаланышпайт.

Мугалимдердин чеберчиликти өнүктүрүү үчүн билим берүү иш-чараларынын максатты ишке ашырууну көздөгөн түрдө кайрадан түзүү керек.

Жөндөөмдөрдү баалоо дайыма адилет, калыс жана ошол тармактын адистери тарабынан жасалбайт.

Мамлекеттик мектептерде мектеп директорлорунун же болбосо аймактык, райондук мүдүрлөрдүн жөндөмдүү мугалимдерди кетирбей алып калуу укугу жок.

Чеберчиликти өнүктүрүү ишке ашыруу үчүн мектеп мүдүрлөрү жоопкерчиликтүү, эмгек сиңирген, мамиле курууну билүү, чечим чыгара билген, тобокелге бара алган, ишенимдүү, калыс жана дисциплинаны сактоо сапаттарына ээ болуусу керек.

Эркек катышуучулар аялдарга караганда орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү деңгээлини жакшы ишке ашырат деген ойдо болушкан.

Мугалимдердин жашы, тармагы, кесиптик стажы, мектепте иштеген убактысы, билим деңгээли жана мектеп түрү мектеп директорлорунун чеберчиликти өнүктүрүү чеберчилигин баалоодо аныктоочу фактор эмес.

Катышуучулардын иш мотивациясы «жогорку» деңгээлде. Ишке ашкан кошуИЧа сабак төлөмү системасы мугалимдердин иш мотивациясынын төмөндөшүнө алып келсе, мугалимдердин арасындагы коллективдик ынтымак иш мотивациясын жогорулатат.

Мектеп администрациясынын мугалимдерге болгон мамилеси жана аларга жакындоосу мугалимдердин иш мотивациясына таасирин тийгизет.

Катышуучулардын кесибин жакшы көрүүсү, мугалимдер арасындагы мамилеси жана мугалимдердин адамдык сапаттары иш мотивациясына таасирин тийгизген маанилүү фактор.

Окуучулардын сабактагы жетишкендиктери, мугалимдерге кылган мамилеси, сабакка кызыгуусу, ата-энелердин баласынын сабагына кызыгуусу, мугалимдерине кылган мамилеси мугалимдердин иш мотивациясына таасирин тийгизген фактор боло алат.

Мыйзамдын окуучулардын дисциплинасыз иш-аракеттерин жана ата-энелердин калп арыздануусун алдын албаганы жана сынак системасынын бат-баттан алмаштырылуусу мугалимдердин иш мотивациясынын төмөндөшүнө жол ачат.

Мектептин технологиялык каражаттар менен жетиштүү камсыздалбаганы мугалимдердин иш мотивациясына таасирин тийгизет.

Менчик мектептерде иштеген мугалимдер жалпысынан алганда финансылык жана моралдык муктаждыктарына карата иш мотивациясы өзгөрөрү билинди.

Катышуучулардын иш мотивациясына жынысы, жашы, кесиптик тармагы, иштеген убактысы жана билим деңгээли факторлору таасирин тийгизбээри билинди.

Катышуучулардын иш мотивация деңгээлин баалоодо мектептеги ээлеген кызмат орду маанилүү. Мугалимдер ошол мектепте канчалык көп иштесе – иш мотивациясы да өсөт. Менчик мектептерде иштеген мугалимдердин мотивациясы мамлекеттик мектептерде иштеген мугалимдердин мотивациясына караганда жогору.

Орто мектептерде иштеген мугалимдердин иштен чоочундоо деңгээли «өтө төмөн».

Мектеп директорлору мугалимдерге ишеним көрсөтпөөсү, билим берүү иш-чараларын белгилүү бир дисциплиналуу эреженин негизинде жасабоосу, башкаруучулардын өздүк эголорун жеңе албай көрсөткөн терс жүрүм-турумдары, мектеп директорлорунун мугалимдер арасында калыс болбоосу жана проблемаларга туруштук бере албоосу мугалимдердин өзүн алсыз сезүүсүнө жана иштен чоочундоого себеп болот.

Менчик мектептерде иштеген мугалимдерге моббинг уюштуруусу жана иштөө шарттарынын оор болуусу алардын иштен чоочундоосуна себеп болот.

Мугалимдердин ишине байланыштуу жакшы пикирлерди угуусу, мектеп администрациясы мугалимдердин баалуу экенин сездирүүсү, жетишкендиктеринин баалануусу жана сыйлануусу, чечим чыгарууда мугалимдердин пикири эске алынуусу алардын ишине таандык болуу сезимин күчөтөт.

Окуучулардын сабакка кызыкпоосу жана күткөн жыйынтыкты ала албоосу, мугалимдерди сыйлабоосу жана дисциплинаны сактабоосу, окуучулардын ата-энелеринин адилетсиз жана терс мамилеси мугалимдердин алсыздык сезимине кабылышына себеп болот.

Мектептерде жакшы мектеп маданиятын пайда кылуу мугалимдердин таандык болуу сезимин күчөтөт.

Мугалимдердин белгилүү убакта милдеттүү түрдө жер которуусуна жана мугалимдик кесипти сыйлоого багытталган мыйзам өзгөрүүлөр болбоосу иштен чоочундоону күчөтөт.

Иштен чоочундоо сезимине себеп болгон факторлор аял жана эркек мугалимдерде бирдей деңгээлде бааланат.

30 жана 39 жаш арасындагы мугалимдер башка жаштагы мугалимдерге караганда алсыздык сезимине көбүрөөк кабылат.

Мугалимдердин кесиптик тармагы ар кандай болсо да, ар кайсы себептерден улам иштен чоочундоо сезиминин деңгээли бирдей болот.

Мугалимдердин мектепте ээлеген орду ар кандай болсо да, иштен чоочундоону баалоо деңгээли окшош болгону байкалат.

Кесиптик стажы 21 жана андан көп болгон мугалимдер башка мугалимдерге караганда иштен чоочундоо жана анын түрлөрү болгон түшүнбөстүк, алсыздык, обочолонуу жана эрежесиздик сезимдерине аз кабылары байкалган.

Кесиптик стажы 16 жана андан көп болгон мугалимдер башка мугалимдерге караганда өзүнө чоочундоо сезимине көбүрөөк кабылары аныкталды. Мугалимдердин билим абалы ар кандай болсо да, иштен чоочундоо деңгээли окшош болгону байкалды.

Менчик мектептерде иштеген мугалимдер, жалпысынан алганда, мамлекеттик мектептерде иштеген мугалимдерге караганда иштен чоочундоо жана анын түрлөрү болгон алсыздык, түшүнбөстүк жана өзүнө чоочундоо сезимине аз кабылары билинди.

Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү деңгээлинин ишке ашыруусу менен иш мотивациясынын ортосунда позитивдүү, маанилүү жана жогорку

деңгээлдеги байланыш бар. Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүү деңгээлинин ишке ашыруусунун суб-шкаласы болгон Н_ҮГ ve PD_ҮТ суб-шкаласын ишке ашыруу чеберчилик деңгээли менен мугалимдердин иш мотивациясынын ортосунда позитивдүү, маанилүү жана орто деңгээлдеги байланыш бар. Чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгү иш мотивациясына байланыштуу дисперсиянын 37.7 % түзөт.

Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүүнүн суб-шкаласы болгон Н_ҮГ ve PD_ҮТ суб-шкаласын ишке ашыруусу менен иш мотивациясынын ортосунда позитивдүү, маанилүү жана орто деңгээлдеги байланыш бар.

Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүүнүн ишке ашыруу деңгээли менен иштен чоочундоо деңгээлинин ортосунда негативдүү, маанилүү жана орто деңгээлдеги байланыш бар. Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүүнүн ишке ашыруу деңгээли, мугалимдердин иштен чоочундоосунун дисперсиянын 20.1%ын түшүндүрөт.

Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүүнүн ишке ашыруу деңгээли менен ИЧнын түшүнбөстүк жана өзүнө чоочундоо суб-шкалаларынын ортосунда негативдүү, маанилүү жана төмөнкү деңгээлдеги, алсыздык, обочолонуу жана эрежесиздик суб-шкаласында негативдүү, маанилүү жана орто деңгээлдеги байланыш бар.

Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүүнүн суб-шкаласы болгон Н_ҮГ суб-шкаласын ишке ашыруу деңгээли менен ИЧнын шкаласы менен түшүнбөстүк, алсыздык, обочолонуу жана эрежесиздик суб-шкалаларынын ортосунда негативдүү, маанилүү жана орто деңгээлдеги, ИЧнын өзүнө чоочундоо суб-шкалаларында негативдүү, маанилүү жана төмөнкү деңгээлдеги байланыш бар.

Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүүнүн суб-шкаласы болгон PD_ҮТ суб-шкаласын ишке ашырууда чеберчилик деңгээли менен ИЧнын шкаласы жана ИЧнын обочолонуу жана эрежесиздик суб-шкаласында маанилүү, негативдүү жана орто деңгээлдеги, ИЧнын түшүнбөстүк, алсыздык жана өзүнө чоочундоо суб-шкаласынын ортосунда маанилүү, негативдүү жана төмөнкү деңгээлдеги байланыш бар.

Катышуучулардын иш мотивациясы деңгээли менен иштен чоочундоо деңгээли ортосунда, ИЧнын шкаласы менен түшүнбөстүк, алсыздык, обочолонуу жана эрежесиздик ортосунда негативдүү, маанилүү жана орто деңгээлде; ИЧнын өзүнө чоочундоо суб-шкаласы ортосунда негативдүү, маанилүү жана төмөнкү деңгээлдеги маанилүү байланыш бар. Катышуучулардын иш мотивациясы деңгээли иштен чоочундоо дисперсиясынын 33.5% ын көрсөтөт.

Изилдөөнүн натыйжасында төмөнкүдөй сунуштар берилди:

- Орто мектептерде чеберчиликти өнүктүрүүнүн ишке ашырууда керек болгон жөндөмдөрдү (мамиле, тобокелге баруу, жоопкерчилик, башкарууга байланыштуу башкача көз караш) пайда кылуу үчүн жана өнүктүрүү үчүн жумушуна байланыштуу конференция, семинар сыяктуу иш-чараларга катышууну сунуштайбыз. Катышуучулар ийгиликке жетишсе башкаруучулар тарабынан сыйланып, башкаруучу дайындоодо балл менен баалануусу керек. Мектеп башкаруучуларына багытталган

диссертациясыз магистратурада чеберчиликти өнүктүрүү сабак катары өтүлсө болот.

- Мектеп администрациясы тарабынан мугалимдерге берилген кошуИЧа милдет башкаруучулукка татыктуу мугалимдердин негизги милдети болуусуна багытталган мыйзам өзгөрүүлөр жана башкарууда оңдоолор жасаса болот. Мектеп башкаруучуларды дайындаган башкаруучу дайындоо жана орун алмаштыруу жетекчилигиндеги ЕК-1 формасындагы татыктуулук жана таланттарды башкарууну ишке ашырууда мектеп мүдүрлөрү ээ болуусу керек болгон сапаттары шкаласы кайрадан жасалса болот. Мектеп директорунун чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүн ийгиликтүү ишке ашыруусу үчүн мугалим жана жардаИЧы кызматкерди дайындоо жана которуу жетекчилигине барып чогуу иштеген кызматкерди тандоо жана жөндөмдүү иштөөчүнү кетирбей кармап калуу үчүн өз пикирин билдирүү мүмкүнчүлүгү берилсе.
- Мугалимдик кесиби талап кылган жана кесибине карата жөндөм тармагы түзсө болот. Педагогика факультеттерине алына турган кандидаттарды айтылган жөндөмдөргө ээ болуу потенциалын билүү үчүн мектептеги мугалимдеринин пикирин билүү же болбосо кандидаттарды баалоо борбору тарабынан физиометрикалык тест алуу менен тандаса болот.
- Билим берүү тармагындагы иш-чаралардын структурасы, ишке ашыруу формасы жана колдонгон баалоо каражаттары чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүн камтыган формада кайрадан түзүлсө болот. Мугалимдердин билим берүү тармагындагы өнүгүүлөрдөн кабардар болуп, жаңылыктарды сабакта колдонуу жана колдонгондон кийин алынган натыйжалар менен илимий эмгектерди жаратуусун камсыздоо керек.
- Мугалимдердин жөндөмдөрүн баалоо мектеп директору жана сырттан дайындалган тармактык адис же болбосо жогорку даражадагы башкаруучулар тарабынан ишке ашырылса болот. Айрыкча мамлекеттик мектептерде мугалимдердин иш мотивациясын жогорулатуу үчүн жөндөмүнө жараша төлөм системасы түзүү керек. Мектеп мүдүрлөрүнө, райондук, аймактык мүдүрлөргө белгиленген жөндөмдүүлүккө ылайык иш келишимин түзүү, келишимди узартуу жана келишимди токтотуу укугу берилсе болот.
- Таланттарды балоо үзгүлтүксүз жана мезгили менен (жылына жок дегенде 2 жолу) жүргүзүлүүсү керек. Баалоо жүргүзүлгөндөн кийин ийгиликтүү мугалимдер сыйланып, көрсөткүчү төмөн болгон мугалимдерге иш-чаралар жүрзүзсө болот. Мугалимдердин окууту-тарбия темаларында пикирлерин угуп, чечим чыгарууда пикирлеринин эске алынганын сездирүү керек. Менчик мектептерде иштеген мугалимдердин иштөө жана төлөм шарттарын, мугалимдик кесибинин сыйлуу экенин билдирген стандарттарды мыйзамга киргизүү керек. Мектеп мүдүрлөрү жана аймактык, райондук

башкаруучулардын сыйлык берүү укугу сыяктуу оңдоолорду киргизсе болот.

- Лицейлерде өтүү системасында жасала турган өзгөрүүлөр белгилүү убактарда, мугалим жана окуучулардын билимин эске алуу менен ар кандай терс көрүнүштүн алдын алат. Окуучулардын дисциплинасыз жана туура эмес жүрүм-турумуна байланыштуу жетекчиликте өзгөртүүлөрдү киргизсе болот. Мектептин, класстын тынчын алган, сабак өтүүгө тоскоол болгон, мугалимдерди сыйлабаган, жоопкерчиликтерин жана милдеттерин аткарбаган окуучуларды мектептен алыстатууга байланыштуу мугалимдерге жана мектеп мүдүрүнө укук берүү үчүн жетекчиликте оңдоолор киргизсе болот. Лицейден чыгып калган окуучу автоматтык түрдө орто мектептерге өткөрүлөт.
- Мектептердеги керексиз бюрократиялык иш жүгү азайып, бюрократиялык иштерди максатты көздөгөн функцияга калыптандыруу керек. Мектеп мүдүрү мугалимдердин жасаган иштерин баалап, ийгиликтери үчүн сыйлык бере алышы керек. Мектеп мүдүрү мугалимдер арасында калыс болуп, терс мамиле жана жүрүм-турумдун жана иштен чоочундоонун алдын алуучу мектеп маданиятын түзүүсү зарыл. Мектеп администрациясынын жана мугалимдердин оозеки жана жазма байланышуу чеберчилигине байланыштуу билим алуусу жана өздөрүн өнүктүрүү үчүн мүмкүндүктөр түзүлүүсү керек.
- Бир мектепте эң көп 10 жыл иштеген мугалимдер аймакта жана аймактар арасында милдеттүү түрдө орун которуусу үчүн мугалимдерди дайындоо жана которуу жетекчилигинде оңдоолор киргизүүсү керек. Мугалимдерди коркуткан, акаарат кылган жана мугалимдерге күч колдонгон же күч колдонууга аракет кылган окуучуларды жана ата-энелерди эң оор түрдө жазалоо үчүн мыйзамга өзгөртүүлөр киргизүү керек. Айрыкча калп арызданган ата-энелердин калпы далилденген учурдагы жазага оңдоолор киргизүү зарыл. Мугалимдик кесиптин кадырын көтөрүү үчүн оңдоолор киргизилиши керек.
- Мүмкүнчүлүгү чектелген балдардын мектептери аныкталып, класс, зал, китепкана сыяктуу кеЙЧиликтери болсо инвестиция бөлүнгөндө биринчи орунда болуусу керек.
- Нормадан ашыкча мугалимдердин иштен чоочундоо деңгээли өзүнчө изилденүүсү зарыл. Бул жагдайдагы мугалимдер кандай абалда экенин жана кандай кыйынчылыктарды көргөнүн өзүнчө изилдөө керек.
- Мугалимдердин чеберчиликти өнүктүрүү деңгээлин баалаган шкалалар жакшыртылып, бул темага байланыштуу ар кандай билим берүү мекемелерин изилдөө зарыл. Мугалимдер окуучулардын жөндөмүн аныктап жана багыттоо үчүн атайын билим алуусу сунуш кылынат. Окуучулардын жөндөмү болгон тармакка багыттап,

жөндөмдөрүн өнүктүрүүнү этаптуу түрдө ишке ашыруу керек.

- Билим берүүдө чеберчиликти өнүктүрүү; мектеп мүдүрлөрүнүн, Билим берүү министрлигинин жогорку кызматы тарабынан кабыл алынуусу жана ишенүүсү керек болгон түшүнүк. Билим берүүдө таланттарды башкаруунун пайдасын колдонуу үчүн бардык кызматтагы башкаруучулардын бул түшүнүктү билүүсү үчүн семинарлар, конференциялар жана симпозиумдар уюштурулушу керек.
- Чеберчиликти өнүктүрүү түшүнүгүнүн мугалимдердин иш мотивациясындагы таасирин ар кайсы аймактагы, ар кайсы билим берүү мекемелеринде изилдеп, салыштыруу зарыл.



KAYNAKLAR

Adamsen, B. (2016). Demystifying Talent Management A Critical Approach to the Realities of Talent. 1. Published, Palgrave Mc Millian, New York.

Ağırbaş, İ. S. ve Karakaya, Y. E. (2013). Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü Çalışanlarının Motivasyon Düzeyleri. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2), ss.347-357.

Alhouti, İ. (2015). Coaching in Educational Context. https://www.academia.edu/27617795/Coaching_in_Educational_Contexts Erişim Tarihi: 15.07.2019.

Aiken, M. and Hage, J. (1966). Organizational Alienation: A Comparative Analysis. American Sociological Review, 31(4), pp.497-507.

Akar, F. (2015). Yetenek Yönetimi. 1. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara.

Akar, F. ve Balcı, A. (2016). Yetenek Yönetiminin Bazı Türk Üniversitelerinde Uygulanmasına İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(2), ss.955-974.

Akar, H. (2018). İşletmelerde Yetenek Yönetimi Uygulamalarının Örgütsel Bağlılık ve Çalışan Performansına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akçakaya, M. (2003). Çatışma Yöntemi ve Örgüt Verimliliğine Etkisi. Kamu-İş, 7(2), ss.3-25.

Aker, S. (2008). Yetenek Yönetimi: Yetenek Yönetilir mi? İş ve Özel Yaşama Psikolojik Bakışlar, Epsilon Yayınları, İstanbul.

Akman, F. (2017). Sağlık Kurumlarında Hemşirelerin Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Adaletin İş Motivasyonuna Etkisi: Özel Hastaneler Alan Araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin Algılarına Göre İş Motivasyonu ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14-1(27), ss.71-88.

Akman, Y. (2018). Örgütsel Adalet, İş Motivasyonu ve Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47(1), ss.164-187.

Akpolat, T. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm Tutumlarının İşe Yabancılaşma Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Akpolat, T. ve Oğuz, E. (2015). Ortaokul Öğretmenlerinde Örgütsel Sinizmin İşe Yabancılaşma Düzeyine Etkisi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3), ss.947-971.

- Aksel, N. ve Elma, C. (2018). Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), ss.1252-1268.
- Aksoy, H. (2006). Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, T. ve Güneri, B. (2011). Öğretim Elemanlarının Maruz Kaldıkları Yıldırma Davranışlarının İşe Yabancılaşmaları Üzerine Etkisi. E-International Journal of Educational Research, 2(4), ss.28-43.
- Aktan, C. (2018). Yönetim Teorileri. <http://www.canaktan.org/yonetim/yonetim-teorileri/taylor.htm> (erişim tarihi: 28.01.2018).
- Altınöz, M. (2009). Yetenek Yönetimi. 1. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.
- Altınöz, M., Çöp, S. ve Çakıroğlu, D. (2014). Effects of Talent Management on Organizational Trust: A Field Study. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 99, ss.843-851.
- Anderson, B. D. (1973). School Bureaucratization and Alienation from High School. Sociology of Education, 46(3), pp.315-334.
- Arar, T. (2016). Z Kuşağında Kariyer Geliştirmede Yetenek Yönetimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Arık, H. (2016). Özel ve Devlet Kuruluşlarında Çalışan Öğretmenlerin Mobbing, Kaygı ve İş Motivasyonu Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, Z. (2014). Akademisyenlerin İş stresi ile İş Motivasyonu İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.
- Aslantaş, M. (2016). Yetenek Yönetiminin İşe Adanma, Performans ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: Bankacılık Sektörü Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Aşık, N. A. (2018). Örgüt İklimi ve İşe Yabancılaşma İlişkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi, 2(1), ss.29-41.
- Aşık, N. A. (2018a). İşe Yabancılaşma Boyutlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. İşletme Bilimi Dergisi, 6(3), ss.175-197.
- Atay, S.E. ve Gerçek, M. (2017). Algılanan Rol Belirsizliğinin İşe Yabancılaşma Üzerindeki Etkisinin ve Demografik Değişkenlere Göre Farklılıklarının İncelenmesi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 7(2), ss.321-332.
- Atlı, D. (2017). İnsan Kaynakları Yönetiminin Yeni Vizyonu Yetenek Yönetimi. 3. Baskı, Abaküs Yayınları, İstanbul.
- Averbek, E. (2016). İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Avşar, F. (2014). İnsan Kaynakları Bakış Açısıyla Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonunu Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri: Çankaya İlçesinde Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M.E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Güçsüzlük Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14, ss.115-129.
- Aydın, E. ve Özeren, E. (2019). Akademide İşe Yabancılaşma Olgusu: Araştırma Görevlileri Üzerinde Nitel Bir Alan Çalışması. International Journal of Economic and Administrative Studies, (BOR), ss.159-178.
- Aydın, Ş. (2004). Örgütsel Stres Yönetimi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3), ss.49-74.
- Aydın, G. (2015). Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki: Konaklama İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Aydoğan, E. (2015). Marx ve Öncülerinde Yabancılaşma Yaklaşımı. Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 54, ss.273-282.
- Aytaç, T. (2014). Okullarda Bütünleştirilmiş Yetenek Yönetimi Modeli: Öğretmen Görüşleri. Eğitim Bilimleri Dergisi, 39, ss.1-24.
- Aytaç, T. (2015). The Relationship Between Teachers' Perception About School Managers' Talent Management Leadership and the level of Organization Commitment. Eurasian Journal of Educational Research, 59, ss.165-179.
- Bahadanlı, H. , S. (2013). İşletmelerde Yetenek Yönetimi Uygulamalarının Çalışanların İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi (İlaç, Tekstil ve Otomotiv Sektörlerinde Araştırma). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bajaj, P. (1982). Alienation as Related to Perception of Organizational Climate. Indian Journal of Industrial Relations, 17(4), pp.563-572.
- Bakırtaş, İ. ve Bakırtaş, H. (2008). Firmaların Sürdürülebilir Rekabet Üstünlüğünün Bir Kaynağı Olarak Temel Yetenek: Genel Bir Değerlendirme. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, ss.101-119.
- Balcı, A. (2015). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler. Genişletilmiş 10. Baskı. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Barakat, H.İ. (1966). Alienation from the School System-Its Dynamics and Structure. Unpubliciated Degree of Doctoral Thesis. Michigan University Ann Arbur Institute for Social Research, USA.
- Bayık, H. (2015). Diyanet İşleri Başkanlığı'nda Yetenek Yönetiminin Çalışan Performansına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Bayram, L. (2006). Geleneksel Performans Değerlendirme Yöntemlerine Yeni Bir Alternatif: 360 Derece Performans Değerlendirme. Sayıştay Dergisi, 62, Temmuz-Eylül, ss.47-62.
- Beechler, S. ve Woodward, I.C. (2009). The Global "War for Talent". Journal of International Management, 15, pp.273-285.
- Berger, L. ve Berger, D. (2003). The Talent Management Handbook: Creating Organizational Excellence by Identifying, Developing and Promoting Top Performers. New York: McGraw-Hill.
- Bhatia, S. K. (1985). Job Motivation of Executives: An Empirical Study. Indian Journal of Industrial Relations, 20(3), pp.319-332.
- Bircan, İ. ve Sefunç, M. (2015). Eğitim Bilişim Giriş, Sönmez, V. (Ed.), 12. Baskı, Anı Yayınları, Ankara.
- Blauner, R. (1964). Alienation and Freedom The Factory Worker and His Industry. The University of Chicago Press, Chicago. <https://archive.org/details/AlienationAndFreedom/page/n9> Erişim Tarihi: 27.08.2019.
- Blumenkrantz, D. and Tapp, J.T. (1977). Alienation and Education: A Model for Empirical Study. The Journal of Educational Research, 71(2), pp.104-109.
- Boichenko, M. (2015). Talent Management Programmes at British, American and Canadian Universities: Comparative Study. Comparative Professional Pedagogy, 5(4), pp.68-72.
- Bonjean, C.M. and Grimes, M.D. (1970). Bureaucracy and Alienation: A Dimensional Approach. Social Forces, 48(3), pp.365-373.
- Boston Consulting Group (2015). The Future of HR in Europe: Key Challenges Through 2015. Dusseldorf.
- Boz, M. (2014). Eğitim Örgütlerinde İşe Yabancılaşma ve Öfke İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bryan, L.L and Joyce, C. (2005). The 21st-Century Organization. McKinsey Quarterly, 3, pp.25-33.
- Byrne, H. (2013). Talent Management and Succession Planning Human Resource Strategies to Avoid a Skills Gap Forming A Recessional Climate. Unpublished Master's Thesis. National College of Ireland, B A (Hons) Human Resource Management, Ireland.
- Bulgulu, Z. (2017). Özel Okullarda Müzik Branşındaki Öğretmenlerin Yetenek Yönetimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 17 Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Cambridge Dictionary (2017). Talent. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/talent> (Erişim tarihi: 31.12.2017).

- Caulton, J. R. (2012). The Development and Use of the Theory of ERG: A Literature Review. *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), pp.2-8.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Güçsüzlük Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), ss.465-484.
- Ceylan, N. (2007). İnsan Kaynakları Yönetiminde Yetenek Yönetimi ve Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Certel, Z., Kozak, M. ve Bahadır, Z. (2018). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Adil Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları ile Yabancılaşma Düzeyleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(4), ss.269-281.
- Chambers, E.G. , Foulon, M. , Handfield-Jones, H. , Hankin, S. M. ve Micheals, E. G. (1998). War of Talent. *The McKinsey Quarterly*, 3, pp.44-57.
- Chee, P. Y. (2017). The Role of Talent Management in Employee Retention. Unpublished Master's Thesis. Tunku Abdul Rahman University, Faculty of Accountancy and Management, Malezya.
- Cox, H. ve Wood, J. R. (1980). Organizational Structure and Professional Alienation: The Case of Public School Teachers. *Peabody Journal of Education*, 58(1), pp.1-6.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (Fourth ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalışkan, Z. (2014). Yabancılaşma Kuramı Çerçevesinde Emek Süreci ve Bilgi İşçileri: Bankacılık Sektörü Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çayan, D. (2011). Yetenek Yönetiminin Çalışanların Performansı üzerine Etkileri ve Niğde Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çayırbaş, F. (2013). Özel Güvenlik Sektöründe Çalışanların Örgütsel Bağlılık, İş Motivasyonu, İş Performansları Düzeyleri ve Bir Uygulama. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), ss.34-53.
- Çelik, M. (2011). Yetenek Yönetimi Yaklaşımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çırpan, H. ve Şen, A. (2009). İşletmelerde Yenilikçiliği Geliştirmede Etkili Bir Araç: Yetenek Yönetimi. *Çerçeve Dergisi*, 52(16), ss.110-116.
- Çırak, Y. N. (2014). Yetenek Yönetimi Bileşenlerinin Çalışan Memnuniyetine Etkisi Üzerine Finans Sektöründe Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, G.E. (2015). Örgütsel Sessizlik İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Çiftçi, G.E. ve Öneren, M. (2017). Örgütsel Sessizlik İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişkisi. *Social Science Studies Journal*, 3(5), ss.567-583.
- Çokluk, Ö. , Şekercioğlu, G. ve Büyüköztük, Ş. (2014), Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik Spss ve Lisrel Uygulamaları. 3. Baskı, Alfa Yanları, Ankara.
- Dağ, S. (2018). Özel Ortaokullarda İş Doyumu ve Örgütsel Güvenin Yordayıcısı Olarak Yetenek Yönetimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi ve Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Dalkıran, M. (2018). Değişim Yönetimi Bakımından İncelenen 4+4+4 Eğitim Sisteminin Öğretmenlerin İş Motivasyonu ile İlişkisi (Balıkesir İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Davies, B. ve Davies, B.J. (2004). Strategic Leadership. *School Leadership and Management*, 24(1), pp.29-38.
- Davies, B. ve Davies, B. J. (2014). Eğitimde Yetenek Yönetimi. Tufan Aytaç ve Cemalettin İpek (Çev), Nobel Akademik Yayınları, İstanbul.
- Demirci, O. (2011). İlköğretim Okullarında Çalışan Sözleşmeli ve Kadrolu Öğretmenlerin Özlük Haklarındaki Farklılıklar ve İş Motivasyonu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Demircioğlu, H., Ö. (2010). Organizasyonlarda Yetenek Yönetimi ve Finans Sektöründen Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Demirez, F. ve Tosunoğlu, N. (2017). Örgüt İkliminin Yabancılaşma Üzerinde Etkisi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğünde Bir Araştırma. *Journal of Business Research Turk*, 9(2), ss.69-88.
- Demirkasımoğlu, N. ve Taşkın, P. (2015). Yetenek Yönetiminin Örgütsel Etkililik ile İlişkisi: Özel Öğretim Kurumları Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), ss.268-285.
- Doğan, H. (2004). İşletmelerde Bir Rekabet Avantajı Kaynağı Olarak Öz Yetenek Keşif Matrisi ve Gelişim Rotası. *Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), ss.23-38.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2008). İnsan Kaynakları Yönetiminde Çalışanların Kendilerine Doğru Yolculuk Yöntemi: Yetenek Yönetimi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), ss.145-166.
- Doğan, S. ve Koçak O. (2017). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Algı ve Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), ss.1-18.
- Doğan, S., Uğurlu, C.T., Karahan, E. ve Kaya H. (2013). Okullarda Yabancılaşma ve Bağlanma Davranışlarının Nedenleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Kitabı*, 6-9 Haziran, ss.225-233.

- Donovan, J. J. (2001). Work Motivation. (Ed. Anderson et. al). Handbook of Industrial Work and Organizational Psychology Volume II, Sage Publications, London.
- Dönmez, B. (2013). Motivasyon. (Ed. S. Özdemir).Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Durrani, S. K. (2018). Yöneticilerin Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımları ile Çalışanların Yetenek Yönetimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dündar, S. , Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir İnceleme. Turizm ve Ticaret Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, ss.105-119.
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on Teacher Burnout and School Reform. International Educational Journal, 2(2), pp.69-78.
- Economist Intelligence Unit (2006). The CEO's role in talent management: How top executives from ten countries are nurturing the leaders of tomorrow.The Economist, London.
- Eker, Ç. (2018). Kamu Kurumlarında Çalışan Ev İdaresi Personelinin Çalışma Koşullarının İş Motivasyonuna ve İşe Yabancılaşmaya Olan Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elma, C. (2003). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Ankara İli Örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emir, S. (2012). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yabancılaşma Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erdem, A. R. ve Gözel, E. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(1), ss.49-60.
- Erdoğan, İ. (1999). İşletmelerde Kişi Değerlemede Psikoteknik. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Ergun Özler, N. D. ve Özçınar Dirican, M. (2014). Örgütlerde Yabancılaşma ile Güçsüzlük Sendromu Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 39, ss.291-309.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4), ss.395-417.
- Erkılıç, E. (2012). Örgütsel Stresin Örgütsel Yabancılaşma üzerine Etkisi: Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ersarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). İş Görenin İçsel ve Dışsal Motivasyonunda Stresle Mücadele Tekniklerinin Rolü. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), ss.81-101.

- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi, 2(3), ss.01-15.
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2017). Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Artıran ve Olumsuz Etkileyen Durumların İncelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(58), ss.582-603.
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(9), ss.147-173.
- Eryılmaz, A. (2010). Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve Resmi Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri. Eğitim ve Bilim, 36(161), ss.271-286.
- Fang Li, F. ve Devos, P. (2008). Talent Management: Art or Science?. Unpublished Master Thesis. At University of Kalmar, Baltic Business School, Sweden.
- Festing, M., Schafer, L. ve Scullion, H. (2013). Talent Management in Medium-Sized German Companies: An Explorative Study and Agenda for Future Research. The International of Human Resource Management, 24(9), pp.1872-1893.
- Fettahlıoğlu, Ö.O. ve Tatlı, H.S. (2015). Psikolojik Şiddet ve Yabancılaşmanın Destekleyici Örgüt İklimine Etkisi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 5(1), ss.55-72.
- Furnham, A. , Forte, L. ve Ferrari K. (1999). Personality and Work motivation. Personality and Industrial Differences, 26, pp.1035-1043.
- Gagne, F. (2000). A Differentrated Model of Giftedness and Talent. <https://pdfs.semanticscholar.org/d916/35ff1416b7e8de666c7ab4146b7935043370.pdf> Erişim Tarihi: 18.06.2019.
- Gagne, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. Journla of Organizational Behavior, 26(4), pp.331-362.
- Gallagher, W. E. ve Einhorn, H. J. (1976). Motivation Theory and Job Design. The Journal of Business, 49(3), pp.358-373.
- Gedik, T., Çil, M., Korkut, D. S., Kaya, M. Y. ve Şimşek, B. (2018). Düzce Orman Ürünleri Sanayi Yöneticilerinin İş Motivasyonu Üzerine Bir Araştırma. Türkiye Ormancılık Dergisi, 19(1), ss.91-97.
- George W. Bush Institute (2016). A Framework for Principal Talent Manegement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588478.pdf> Erişim Tarihi: 10.07.2019.
- Григорьева, И. (2008). Что помогает и что мешает компании выигрывать войну за талантливых сотрудников. Управление человеческим потенциалом, (3), С.228-234.
- Gökkaya, Ö. , Demir, B. , Güngör, Ö. ve Kılıçaslan, İ. (2018). İktisadi İşletme Çalışanlarının İş Motivasyonu Düzeylerinin Belirlenmesi Kocaeli Üniversitesi Örneği. Uluslararası Turizm, işletme ve Ekonomi Dergisi, 2(2), ss.503-508.

- Göloğlu Demir, C. , Demir, E. ve Bolat, Y. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(37), ss.73-87.
- Guthridge, M., Komm, A. B. ve Lawson, E. (2008). Making Talent A Strategic Priority. The McKinsey Quarterly: The Online Journal of McKinsey&Co. http://www.mckinseyquarterly.com/article_print.aspx?L2=18&L3=31&ar=2092 Erişim Tarihi: 19.06.2019.
- Güçlü, N. , Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim Okullarının Örgütsel Sağlığı ile Öğretmenlerin İş Motivasyonları Arasındaki İlişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), ss.140-156.
- Güler, S.B., Demiralay, T. ve Minaslı, A.V. (2019). Örgüt Kültürünün Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarına Etkisi. Social Sciences Research Journal, 8(1), ss.209-222.
- Gümüş, S., Apak, S., Gümüş, H. G. ve Kurban, Z. (2013). An Application in Human Resources Management for Meeting Differentiation and Innovativeness of Business: Talent Management. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 99, ss.794-808.
- Günbey, M. (2016). Yetenek Yönetimi ile İlgili Üniversite Yönetici ve Akademik Personelinin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gündüzalp, S. (2016). Üniversitelerde Yetenek Yönetimi Kapsamında Yetenek Havuzu Oluşturmaya Yönelik Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Güner, M. B. (2016). Çalışanların Yetenek Yönetimi Algısının İş Motivasyonuna Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Doğuş Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, M. K. (2013). Bilgi Çağında İnsan Kaynakları Yönetimine Bakış: İşletmelerde Yetenek Yönetimi ve Çalışanların Performansına Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günsal, E. (2010). Algılanan Örgütsel Adalet ile Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsoy, F. (2014). Sağlık İşletmeleri Personelinin İşe Yabancılaşma Düzeyi: Van İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hafisa, B. (2014). School Contextual Factors, Talent Management, Teacher Competency and Student Engagement in Private Scholls in Naddangira Zone, Busiro North Wakiso District. Unpublished Master's Thesis, Makerere University, Business Administration, Uganda.
- Hascher, T. ve Hadjar, A. (2018). School Alienation- Theoretical Approach and Educational Research. Educational Research, 60(2), pp.171-188.

- Helvacı, M. A. (2002). Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(1-2), ss.155-169.
- Herzberg, F. (1968). One More Time: How Do You motivate Employees? Harward Business Review, January-February, pp.53-62.
- Horowitz, I. L. (1966). On Alienation and the Social Order. Philosophy and Phenomenological Research, 27(2), pp.230-237.
- Kaewsang-On, R. (2016). Talent Management: A Critical Investigation in the Thai Hospitality Industry. Unpublished Ph.D. Thesis, The University of Salford, Business School College of Business and Law, UK.
- Kafalı, S. (2017). Otel İşletmelerinde İç ve Dış Kontrol Odağının Örgütsel Yabancılaşma Üzerine Etkisi: Nevşehir Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2014). Örgüt Kültürünün Örgütsel Yabancılaşmaya Etkisi: Örgütsel Güvenin Aracılık Rolü. Turkish Journal of Educational Studies, 1(3), ss.27-62.
- Kahveci, G. (2015). Okullarda Örgüt Kültürü Örgütsel Güven Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kahya, C. (2018). Örgütsel Sessizliğin İşe Yabancılaşma Üzerindeki Rolü. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(59), ss.984-993.
- Karabal, C. , Sağbaş, M. ve Kaygın E. (2016). Mobbing ile Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Kış(1), ss.140-162.
- Karabekir, M. , Akçay, A. ve Özhasar, B. (2016). Kamu Çalışanlarının Örgütsel Güven Düzeyleri ile İş Motivasyon Araçları Arasındaki İlişki. Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 8(1), ss.131-139.
- Karabıyık, F. B. (2015). Türk Bankacılık Sektöründe İnsan Kaynakları Yaklaşımı Çerçevesinde Yetenek Yönetimi Yaklaşımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karasar, N. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. 2. Yazım 33. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kasapoğlu, S. (2015). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeyleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Katzell, R. A. ve Thompson, D. E. (1990). Work Motivation Theory and Practice. American Psychologist, 45(2), pp.144-153.
- Kaya, S. (2016). Algılanan Ayrımcılık ve İşe Yabancılaşma İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kazoğlu, M.A. (2014). Öğretmenlerin Örgütsel Yıldırma ve İşe Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Keçelioğlu, T. ve Aydın, G., G. (2017). Yetenek Savaşlarında İkinci Perde Yetenek Yönetimi. 2. Baskı, Umuttepe Yayınları, Kocaeli.
- Kesik, F. ve Cömert M. (2014). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), ss.27-46.
- Клочков, А. (2010). КРІ и мотивация персонала. Полный сборник практических инструментов. Эксмо, Москва.
- Kılçık, F. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kılıç, Y. (2018). Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Stajyer Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Araştırılması. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, ss.21-32.
- Koch, R. (1998). The 80/20 Principle the Secret of Achieving More with Less. Nicolas Bradley Publishing, London.
- Kontoghiorghes, C. (2016). Linking High Performance Organizational Culture and Talent Management: Satisfaction/Motivation and Organizational Commitment as Mediators. The International Journal of Human Resource Management, 27(16), pp.1833-1853.
- Кокорев, И. (1998). Организационный механизм мотивации персонала. <https://www.dissercat.com/content/organizatsionnyi-mekhanizm-motivatsii-personala>
Erişim tarihi: 01.12.2019
- Korkmazer, F. ve Ekingen, E. (2017). Örgütsel Yabancılaşmanın İş Tatmini ile İlişkisi: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. The Journal of Academic Social Science Studies, 63 Kış II, ss.459-470.
- Koyuncu, S.C. (2013). Örgütsel Yabancılaşma Olgusunun İş Tatmini Üzerine Etkisi: Niğde ilinde Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Köse, Ö. (2018). İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeyleri: Karaman Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D.W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, 30, pp.607-610.
- Krewson, H. (2004). The Talent Management Handbook. (Editör: Berger and Berger). The McGraw-Hill Company, New York.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), ss.285-299.

- Kökalan, Ö. ve Anaş, K. (2016). Çalışanların Örgütsel Sinizm Tutumlarının İşe Yabancılaşmaları Üzerine Etkisi: Vakıf Üniversiteleri Üzerine Bir Araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetim Dergisi*, 11(2), ss.97-109.
- Kurtulmuş, M. ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan Örgütsel Adaletin Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), ss.459-477.
- Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe Yabancılaşmanın Öğretmenlerin İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), ss.860-871.
- Larson, P. W. ve Matthew, T. R. (2004). *The Talent Management Handbook*. (Editör: Berger and Berger). The McGraw-Hill Company, New York.
- Latham, P. G. ve Pinder, C. C. (2005). Work Motivation Theory and Research At The Down of the Twenty - First Century. *Annual Review of Psychology*, 56 (1), pp.485-516.
- Lee, A. M. (1972). An Oblituary for Alienation. *Social Problems*, 20(1), pp.121-127.
- Lee, Y. J. ve Wilkins, V. M. (2011). Comparing Public and Non-Profit Managers' Job Motivations. *Public Administration Review*, January/February, pp.45-56.
- Legault, L. (2016). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*.
https://www.researchgate.net/publication/311692691_Intrinsic_and_Extrinsic_Motivation
Erişim Tarihi: 05.10.2017.
- Levinson, M. H. (2004). A General Semantics Approach to Reducing Student Alienation. *A Review of General Semantic*, 61(1), pp.68-71.
- Liselere Giriş Sınavı (2018). LGS Türkiye Sıralaması. <https://www.turkiyeegitim.com/2018-lgs-basari-siralamasi-yayinlandi-iste-en-basarili-iller-99509h.htm> Erişim Tarihi: 30.03.2019.
- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (1990). Work Motivation and Satisfaction: Light at the End of the Tunnel. *Psychological Science*, 1(4), pp.240-246.
- London, M. ve Beatty, R. W. (1993). 360-Degree Feedback as a Competitive Advantage. *Human Resource Management*, 32 (2-3), pp.353-372.
- Lundberg, C. , Gudmundson, A. ve Andersson, T. D. (2009). Herzberg's Two-Factor Theory of Work Motivation Tested Empirically on Seasonal Workers in Hospitality and Tourism. *Tourism Management*, 30, pp.890-899.
- Mammadova, N. (2018). The Relationship Between Organizational Justice and Work Motivation: A Private School Sample. Unpublished Master's Thesis. Atılım University, Graduate School of Sciences, Ankara.
- Manyaslı, D. Y. (2015). İşletmelerde Yeni İnsan Kaynakları Modeli Olarak Yetenek Yönetimi: İstanbul'da Kobiler Üzerine Bir Alan Araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mazlum, M. M. (2014). Okul Müdürlerinin Ahlaki (Moral) Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Chaid Analizi ile İncelenmesi.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Mckimm, J., Jollie, C. ve Hatter M. (2007). Mentoring: Theory and Practice. https://faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/files/Mentoring_Theory_and_Practice.pdf Erişim Tarihi: 15.07.2019.

McKinney, H. M. (2007). The Meaning Value and Experience of Strategic Leadershipfor Law Enforcement Executives in Today's World. Unpublished Doctoral Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

Mercan, M. (2006). Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Mercanlıoğlu, Ç. (2012). Örgütlerde Performans Yönetimi ile İşgörenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 4(1), 41-52.

Mellahi, K. ve Collings, D.G. (2009). Strategic Talent Management: A Review and Research Agenda. Human Resource Management Review, 19(4), 304-313.

Micheals, E., Handfield-Jones, H., ve Axelrod, B. (2001). The War for Talent. MA: Harvard Business School Press, Watertown.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis An Expanded Sourcebook. Second Edition, Sage Publications, California, USA.

Minaslı, A. V. (2013). Örgüt Kültürü ve Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki: Konuyla İlgili Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Morgart, R.A., Mihalik, G. and Martin, D.T. (1974). Alenation in an Educational Context: The American Teacher in the Seventies?. University of Pittsburg department of Health Education and Welfare National Institute of Education, USA.

Morinaj, J. , Scharf J. , Alyssa, G. , Hadjar, A. , Harcher, T. ve Marcin K. (2017). School Alienation: A Construct Validation Study. Frontline Learning Research, 5(2), ss.36-59.

Mottaz, C.J. (1981). Some Determinants of Work Alienation. The Sociological Quartly, 22(4), ss.515-529.

Mukhopadhyay, K. (2006). 360- Degree Appraisal- A Performance Assesment Tool. https://www.researchgate.net/publication/278673266_360_-_Degree_Appraisal_-_A_Performance_Assessment_Tool Erişim Tarihi: 20.07.2019.

Mungo, C. (2016). Coaching in Education: An Introduction. E-Leading Management Strategies for School Leaders, ss.27, 1-3.

Munshi, S. (1979). Alienation and Working Class Consciousness. Economic and Political Weekly, 14(34), ss.74-82.

- Muslu, İ. (2013). Yetenek Yönetimi ve Bankacılık Sektöründe Bir Alan Araştırması: Sivas İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Nair, N. ve Vohra, N. (2010). An Exploration of Factors Predicting Wrk Alienation of knowledge Workers. *Management Decision*, 48(4), ss.600-615.
- NHS Leadership Academy (2014). Talent and Talent Management Insights. NHS Leadership Academy, London.
- Odden, A. (2013). Getting the Best People into Toughest Jobs Changes in Talent Management in Education. Center of American Progress, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561088.pdf> Erişim Tarihi: 10.07.2019.
- O'Neill, F. (2017). Devlet ve Vakıf Üniversiteleri Hazırlık Okullarında Yetenek Yönetimi Uygulamaları ve Okutmanların İş Doyumu İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Okonkwo, O. (2015). Talent Management in UK Higher Education Institutions- A Research Agenda in. EIASM's 4th Workshop on Talent Management, 24th-25th September, Valencia, Spain.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment. <https://eric.ed.gov/?id=ed496539> Erişim Tarihi: 22.08.2019.
- Oran, F. Ç. (2012). Örgütsel Bağlılık ve İş Motivasyonu İlişkisi: Kamu Sektöründe Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Önen, S. M. ve Kanyran, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5(10), ss.43-63.
- Özan, M. B., Taşseven, Ö. ve Ay, N. (2010). Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), ss.275-294.
- Özçelik, G. ve Ferman M. (2007). Competency Approach to Human Resources Management: Outcomes and Contributions, *Human Resource Development Review*, 5(1), ss.72-91.
- Özdamar, K. (2013). Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 2. Basım, Nisan Kitabevi Yayınları, Eskişehir.
- Özdemir, M. (2014). Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi Kuram Uygulama Teknik. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özdoğan, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), ss.357-367.
- Özgan, H., Bulut, L., Bulut, A. ve Bozbayındır, F. (2013). Öğretmenlerin Ruhsal Liderlik Algıları ile Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), ss.70-83.

- Özmutaf, N. M. ve Aktekin E. (2016). Optik Mağazalarında Çalışanların İş Motivasyonuna Yönelik Algıları. İstanbul Global Business Research Congress, 2, ss.412-419.
- Öztürk, E. Ö. (2015). Devlet Üniversitelerinde Çalışan Türk İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyonu Üzerine Nitel Bir Araştırma. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11(4), ss.1436-1453.
- Öztürk, Z. ve Dünder, H. (2003). Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 4(2), ss.57-67.
- Paksoy, E. (2007). Yetkinliklere Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi ve Bir Uygulama Önerisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pamukkale Üniversitesi (2019). Tezsiz Yüksek Lisans Başvurusu. <http://pau.edu.tr/pau/tr/duyuru/egitim-yonetimi-teftisi-planlamasi-ve-ekonomisi-okul-yonetici-ve-denetmenleri-io-tezsiz-ylp-basvurusu> Erişim Tarihi: 30.03.2019
- Pareek, U. (1974). A Conceptual Model of Work Motivation. Indian Journal of Industrial Relations, 10(1), pp.15-31.
- Pardee, R. (1990). Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor and McClelland. A Literature Review of Select Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation. Educational Resource Information Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316767.pdf> Erişim Tarihi: 15.08.2019.
- Пархаев, А. (2011). Проблема мотивации труда управленческого персонала в контексте конвенциональных взаимодействий. <http://cheloveknauka.com/problema-motivatsii-truda-upravlencheskogo-personala-v-kontekste-konventsionalnyh-vzaimodeystviy> Erişim tarihi: 01.12.2019
- Petrova, O. (2017). Yetenek Yönetimi Sisteminde Yeteneği Geliştirme Aşaması ve Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pulse of the Profession in-Depth Report (2013). The Competitive Advantage of Effective Talent Management. Project Management Institute, Pennsylvania.
- Pluchino, A., Rapisarda, A. ve Garafalo, C. (2009). The Peter Principle Revisited: A Computational Study. <https://arxiv.org/pdf/0907.0455.pdf> Erişim Tarihi: 18.06.2019.
- Ramlall, S. (2004). A Review of Employee Motivation Theories and their Implications for Employee Retention within Organization. The Journal of American Academy of Business, <https://www.researchgate.net/publication/285711917> Erişim Tarihi: 15.08.2019.
- Rastgoo, P. (2016). The Relationship of Talent Management and organizational Development with Job Motivation of Employees. Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis, 64(2), pp.653-662.
- Resmi Gazete (17.04.2015). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. 29329 nolu sayı. 48.madde.

<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.20694&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=%F6%F0retmen>. Erişim Tarihi: 22.10.2018

Resmi Gazete (21.06.2018). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. 30455 sayı. www.kamugazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm Erişim Tarihi: 14.04.2019.

Riccio, S. (2010). Talent Management in Higher Education: Developing Emerging Leaders within the Administrationnat Private Colleges and Universities. Dissertations Theses, University of Nebraska, Educational Administration Department, Lincoln.

Rudhumbu, N. (2014). İmplementation of Talent Management Strategies in Higher Educatin: Evidence from Botswana. International Journal of Higher Education Management, 1(1), pp.86-89.

Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. 1. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Садова, К. В. (2016) Управление талантами как современный подход к повышению эффективности компании.Вестник Волжского университета им.ВН. Татищева, 3, с.162-169.

Сибгатуллина, И. (2018). Неоднозначность системы управления талантами/чеберчиликти өнүктүрүү системасынын көп маанилүүлүгү. Вестник КРСУ, 18(10), с.119-124.

Saeednia, Y. ve Md Nor, M. (2013). Measuring Hierarchy of Basic Needs Among Adults. Procedia-Social and Behavioral Science, 82, pp.417-420.

Salihoğlu, G.H. (2014). Örgütsel Yabancılaşma. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 6(2), ss.1-11.

Saracel, N., Taşseven, Ö. ve Ay, N. (2015). Örgütsel Stresin İş Motivasyonu Üzerine Etkisi: Banka Çalışanları Üzerine Bir Uygulama. Social Sciences Research Jurnal, 4(4), ss.12-34.

Sarı, E. G. (2018). Akademisyenlerin Mobbing Algılarının Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleriyle İlişkisi (Munzur Üniversitesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Sarros, J.C., Tanewski, G.A., Santora, J.C. and Densten, I.L. (2002). Work Alienation and Organizational Leadership. British Journal of Management, 13, pp.285-304.

Savaş, Y. (2015). Neopotizmin Yenilik ve Yetenek Yönetimi Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Sayers, S. (2011). Alienation as a Critical Concept. International Critical Thought, 1(3), pp.287-304.

Schuler, R. S., Jackson, S. E. ve Tarique, I. (2011). Global Talent Management and Global Talent Challenges: Strategic Opportunities for IHRM. Journal of World Business, 46, pp.506-516.

- Seeman, M. (1959). On the Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 24(6), pp.783-791.
- Seeman, M. (1967). On the Personal Consequences of Alienation in Work. *American Sociological Review*, 32(2), pp.273-285.
- Seeman, M. (1975). Alienation Studies. *Annual Review of Sociology*, 1, pp.91-123.
- Selden, S. C. ve Brewer, G. A. (2000). Work Motivation in the Senior Executives Service: Testing the High Performance Cycle Theory. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(3), pp.531-550.
- Sonia, C. ve Krishnan, J. (2015). Talent Management in Higher Education Sector. *International Journal of Research in Management and Technology*, 5(4), pp.302-311.
- Soydan, T., Abalı, H.G. ve Kalsen, C. (2014). Eğitim Alanında Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Journal of Education and Future*, 6, ss.91-113.
- Stan, L. (2012). Talent Management and the Cultural Influences on Human Resource Management Processes A Comprasion on HRM practices between Companies from Sweden and Romania. Unpublished Master' Thesis. University of Gottenburg, School of Business Economics and Law, Sweden.
- Stajkovic, A.D. ve Luthans, F. (2003). Social Cognitive Theory and Self .efficacy: Implications for Motivation Theory and Practice (Ed. Porter, L. W., bigley, G. A. ve Steers, R. M.), McGraw Hill, Irwin.
- Steers, R. M., Mowday, R. T. ve Shapiro, D. L. (2004). Introduction to Special Forum the Future of Work Motivation Theory. *The Academy of Management Review*, 29(3), pp.379-387.
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, ss.523-536.
- Şahin, Ö. (2015). Yetenek Yönetimi ve Yenilik Performansı İlişkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik. İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları. 1. Baskı, İstanbul.
- Şimşek, H., Balay, R. ve Şimşek, A.S. (2012). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinde Mesleki Yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(1), ss.53-72.
- Şimşek, M. Ş. , Çelik, A. , Akgemci, T. ve Fettahoğlu, T. (2006). Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstirüsü Dergisi*, 15, ss.569-587.
- Şirin, E.F. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *BESBD*, 4(4), ss.164-177.
- Şişman, M. (2013). Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar. 4. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

- Tabachnick G. B. ve Fidell S. L. (2015). Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı. Mustafa B. (Çev. Editörü), 6. Basımdan Çeviri, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Tabancalı, E. ve Korumaz, M. (2014). Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi. The Journal of Academic Social Science Studies, 25(1), ss.139-156.
- Tabancalı, E., Şimşek G. G. ve Korumaz, M. (2015). Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi Ölçeği Geliştirme Çalışması. 2nd International Eurasian Educational Research Congress. Ankara.
- Tak, B., Sayılar, Y. ve Kaymaz, K. (2007). Yetkinliklere Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ücretlendirme Sistemi Üzerine Bir İnceleme. Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 8(2), ss.233-266.
- Tan, B.U. (2016). The Role of Work Centrality in the Relationship Between Work Alienation and Organizational Commitment: A Study of Turkish SME'S. Journal of East European Management Studies, 21(1), ss.60-81.
- Tanrıverdi, S. (2007). Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonu ile İlişkisinin İncelenmesine Yönelik Örnek Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrıverdi, H. ve Kılıç N. (2016). Algılanan Örgütsel Destek ve Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki. Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik araştırmalar Dergisi, Erişim: www.sdergi.hacettepe.edu.tr/index.php?page=makaleler/tanriverdi-kilic-algilanan-orgutsel-destek-02.216.pdf Erişim Tarihi: 12.03.2019.
- Tansley, C. (2011). What Do we Mean by the Term "Talent" in Talent Management?. industrial and Commercial Training, 43(5), pp.266-274.
- Tarakçı, H. (2016). Yetenek Yönetiminin Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Taş, M. A. (2004). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Anlayışına Göre Hizmet İçi Eğitime Katılan Öğretmen Ve Yöneticilerin İş Motivasyonuna İlişkin Durum ve Görüşlerinin Araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tavşancıl, E. (2014). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. 5. Basım, Nobel Yayınları, Ankara.
- Terlemez, B. (2013). Stratejik İnsan Kaynakları Bağlamında Organizasyonlarda Yetenek Yönetimi: Bankacılık Sektörü Uygulama Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tezcan, M. (2015). Eğitim Bilimine Giriş. (Ed. Veysel Sönmez). 12. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tezcan Y. (2006). Liderliğin Çalışanların Motivasyonu Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tezcan, M. (1997). Eğitim Sosyolojisi. 11. Baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

- TDK (2017). Beceri Kelimesinin Tanımı. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a497b4878dc80.59835766 (Erişim tarihi: 31.12.2017).
- TDK (2017). Performans Kelimesinin Tanımı. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat&kategoriget=terim&kelimeget=performans&hngget=md (Erişim tarihi: 31.12.2017).
- TDK (2017). Potansiyel Kelimesinin Tanımı. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a497b9d8e5736.17931004 (Erişim tarihi: 31.12.2017).
- TDK (2017). Yetenek Kelimesinin Tanımı. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a497b40ea2f79.01610521 (Erişim tarihi: 31.12.2017).
- TDK (2017). Yetkinlik Kelimesinin Tanımı. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a497ad4725679.71773934 (Erişim tarihi: 31.12.2017).
- Timuroğlu, M.K. ve Balkaya, E. (2016). Örgütsel iletişim ve Motivasyon İlişkisi-Bir Uygulama. U.U. International Journal of Social Inquiry, 9(2), ss.89-113.
- Topuz, M. ve Yılmaz, K. (2019). Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi Uluslararası E-Dergi, 9(2), 82-113.
- Tsang, K. K. (2018). Teacher Alienation in Hong Kong. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 39(3), pp.335-346.
- Tuna, N. (2018). Bireylerde Kariyer Algısı ve Örgütlerde Yetenek Yönetimi Uygulamalarının Çalışanların Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışı Üzerindeki Rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Motivasyon. Sayıştay Dergisi, 88, ss.87-108.
- Turan, A. (2014). Temel Yetenek ve Dış Kaynaklardan Yararlanma Tekniklerine Felsefik Bir Bakış: Dinamik Beceriler ve İş Modeli Yaklaşımlarıyla İlişkilendirme. KAU IIBF Dergisi, 5(7), ss.147-170.
- Turgut, T. ve Kalafatoğlu, Y. (2016). İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Adalet. "İş Güç" Endüstri ilişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 18(1), ss.23-46.
- Tutar, H. (2010). İş Gören Yabancılaşması ve Örgütsel Sağlık İlişkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 65(1), ss.174-204.
- Tümen, E. (2014). İşletmelerde İnsan Kaynağının Değerlendirilmesi Açısından Yetenek Yönetimi Yaklaşımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tyagi, S., Singh, G. ve Aggarwal, T. (2017). Talent Management in Education Sector. *International Journal on Cybernetics and Informatics*, 6(1), pp.47-52.
- Uğur, A. ve Erol, Z. (2015). Örgütlerde Kritik Sorun Kaynağı Olarak İşe Yabancılaşma, Yabancılaşma ve Bürokrasi Arasındaki İlişkiye Yönelik Kavramsal Bir Yaklaşım. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8, ss.182-192.
- Uludağ, G. (2016). Lider-Üye Etkileşiminin Yetenek Yönetimi ve İşgören Performansına Etkileri Üzerine Bir Araştırma: Ankara Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Uygur, A. ve Sümerli Sarıgül, S. (2015). 360 Derece Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim Sistemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, ss.189-201.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), ss.84-90.
- Ünsar, S. (2009). Yetkinliğe Dayalı Ücret Sisteminin Genel Bir Değerlendirmesi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), ss.43-56.
- Ünsar, A. S. (2011). Motivasyonun İşten Ayrılma Eğilimine Etkisi: Bir Alan Araştırması. *Akademik Bakış Dergisi*, 25, ss.1-15.
- Üstün, F. ve Çamlıca, K. (2017). Yabancılaşmanın Örgütsel Sessizlik Üzerindeki İlişkide İş Tatmininin Aracılık Etkisi: Nevşehir İli Kamu Çalışanları Örneği. *Jornal of Recreation and Tourism Research*, 4(3), ss.93-105.
- Veladat, F. ve Navehebrahim, A. (2011). Designing A Model for Managing Talents of Students in Elementary School: A Qualitative Study Based on Grounded Theory. *Social and Behavioral Sciences*, 29, pp.1052-1060.
- Vroom, V. H. (1995). *Work and Motivation*. John Wiley & Sons, Inc. California. <https://www.amazon.com/Work-Motivation-LSI-Victor-Vroom/dp/0787900303> Erişim Tarihi: 04.08.2019.
- Williamson, I. ve Cullingford, C. (1997). The Uses and Misuses of Alienation in the Social Sciences and Education. *British Journal of Educational Studies*, 45(3), pp.263-275.
- Yalçın, M. (2013). Yetenek Yönetiminde Kurumsal İletişim Uygulamalarının Rolü ve Etkinliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yalçın, İ. ve Koyuncu, S.C. (2014). Örgütsel Yabancılaşma Olgusunun İş Tatmini Üzerine Etkisi: Niğde İlinde Bir Araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(26), ss.86-94.
- Yarar, Z. (2018). Okullarda Yetenek Yönetimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yazgı, A. (2014). Mesleki Güçsüzlük Düzeyleriyle İş Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İstanbul İli Maltepe İlçesi Ceza İnfaz Kurumlarında Yapılan Alan

Araştırması.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yerlikaya, S. (2017). Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimi ile Öğretmenler Arasındaki Farklılıkları Yönetme Yeterlikleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yıldırım, E. (2016). Stratejik Yetenek Yönetimi ve İşletmelerde Yetenek Yönetimi Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, Ö. (2017). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi Kapsamında Yetenek Yönetiminin Motivasyon ile İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, E. (2016). Öğretmenlerin Meslek Etik İlkelerine Uygun Davranma Algılarının İşe Yabancılaşma Yaşam Doyumu ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Yılmaz, E. ve Günay, O. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Okul İklimi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. International Academic Research Congress, ss.3063-3084.

Yılmaz, F. (2009). Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(2), ss.314-333.

Yoğun Erçen, A. E. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Güçsüzlük Düzeyleri Mersin İli Örneği. Çukurova Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi, 3(34), ss.1-8.

Yorulmaz, Y. İ., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2015). The Relationship between Teachers' Occupational Professionalism and Organizational Alienation. Educational Procces: Internatinal Journal, 4(1-2), 31-44.

Zafer Güneş, D. ve Keskinkılıç Kara, S. B. (2017). Özel Okullarda Yetenek Yönetimi Uygulamaları. Sakarya University Journal Of Education, 7(1), ss.142-154.

Zengin, Y. ve Kaygın, E. (2016). İşyerinde Psikolojik Tacizin (Mobbing) Örgütsel Yabancılaşma İlişkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. International Journal of Academic Value Studies, 2(5), ss.76-98.

Zorgül, G. G. (2014). İlkokul Öğretmenlerinin Maruz Kaldığı Psikolojik Yıldıma ile İşe Yabancılaşma Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Çalıştığınız okulun türü: ☐ Devlet Okulu ☐ Özel Okul
2. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
3. Branşınız:
4. Okulunuzdaki Göreviniz: ☐ Öğretmen ☐ Müdür Yardımcısı ☐ Müdür
5. Mesleki Kıdeminiz: ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve üstü
6. Okuldaki Çalışma Süreniz: ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16 yıl ve üstü
7. Eğitim Durumunuz: ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
8. Yaşınız: ☐ 20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-55 ☐ 56-60 ☐ 61-65

EĞİTİMDE YETENEK YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ

EĞİTİMDE YETENEK YÖNETİMİ		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1	Okulumuzda oluşturulan hedefler net ve anlaşılır düzeydedir					
2	Okul içi planlamalarda görüşlerimiz dikkate alınır					
3	Önemli görevler okulumuzun hedeflerine uygundur					
4	Yetenekli bireylere hızlı ulaşılabilir					
5	Yetenekli personeli bulma araştırmasında, okul içinden faydalanılır					
6	Yetenekli personeli bulma araştırmasında, okul içine daha fazla önem verilir					
7	Yetenekli personel yönetim tarafından yetenekleri doğrultusunda görevlendirilir					
8	Okulumuz yönetimi yetenekleri iyi yönetir					
9	Okulumuzda yetenekli personele karar alma konusunda fırsat verilir					
10	Performans değerlendirmeleri personelin motivasyonunu etkiler					
11	Performans değerlendirmede personele geri bildirim yapılır					
12	Yetenekli personelin performansı yönetimce takdir edilir					
13	Performans değerlendirmede okulun paydaşlarından(veli, okul aile birliği, öğrenci vb.) faydalanılır					
14	Performansı etkileyen engeller okul yönetimi tarafından ortadan kaldırılmaya çalışılır					
15	Yetenekli personele çalışmalarını planlaması konusunda yönetim tarafından esneklik					
16	Okul içinde kendini geliştirmeye yönelik her türlü destek, performansa göre verilir					
17	Yönetimin yetenekli personeli bünyesine katma çabası vardır					
18	Yönetimin yetenekli personeli kaybetme endişesi vardır					

İŞ MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

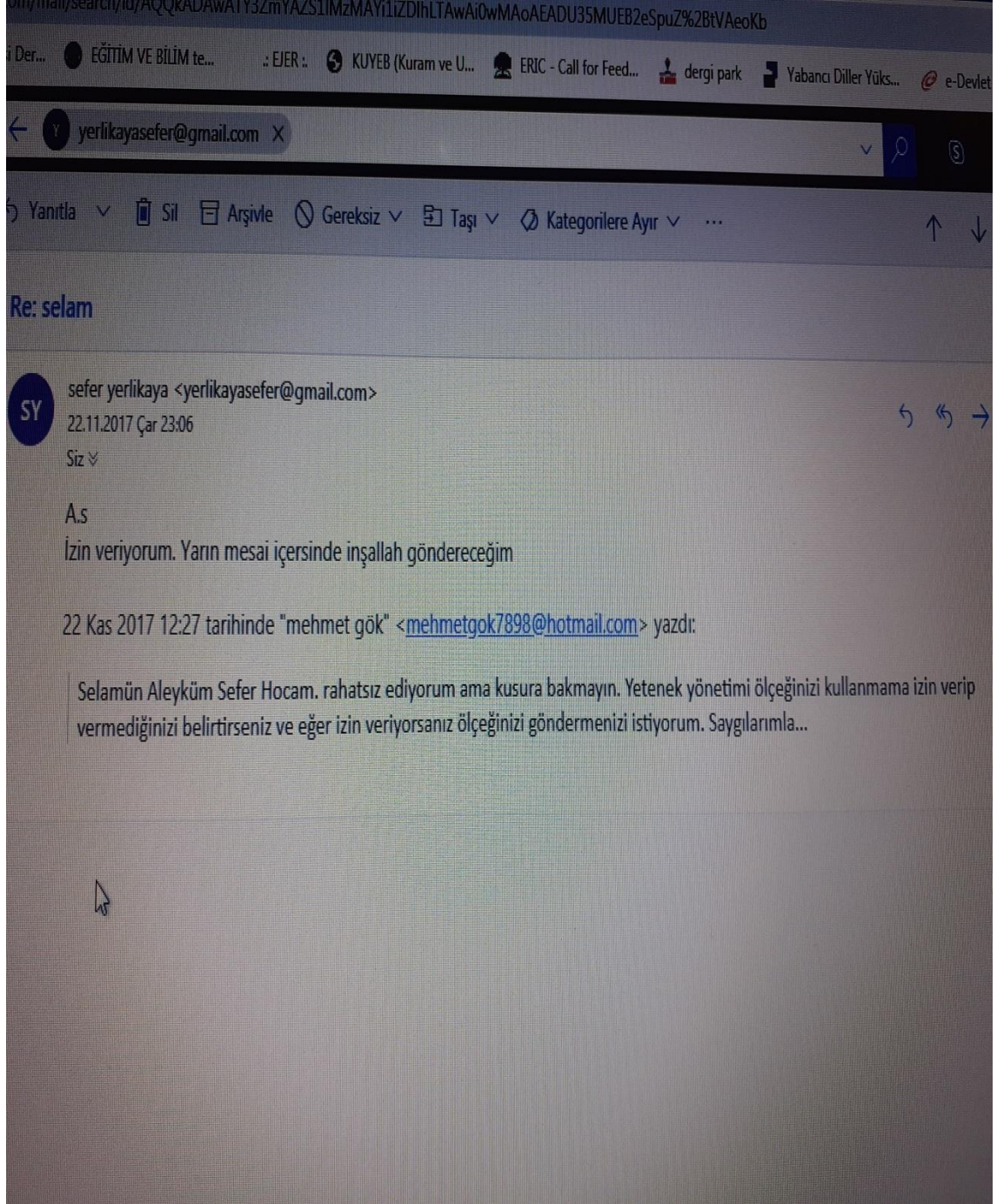
		Çok Memnunum	Memnunum	Kararsızım	Memnun değilim	Hiç memnun değilim
1	Bu kurumda çalışıyor olmaktan					
2	Görevim nedeniyle toplumda duyduğum saygılıktan					
3	Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından					
4	Arkadaşlarımla olan uyumumdan					
5	Ek ücret sisteminden					
6	Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden					
7	Kurumumdaki performans değerlendirme sisteminden					
8	Kurumun bana sağladığı kazançtan					
9	Yöneticiler arasındaki uyumdan					
10	Mesleki eğitim ve gelişme imkânlarından					
11	Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden					
12	Ekip çalışmasına verilen önemden					
13	Verilen sorumluluk miktarından					
14	Yapılan sosyal aktivitelerden					

ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ

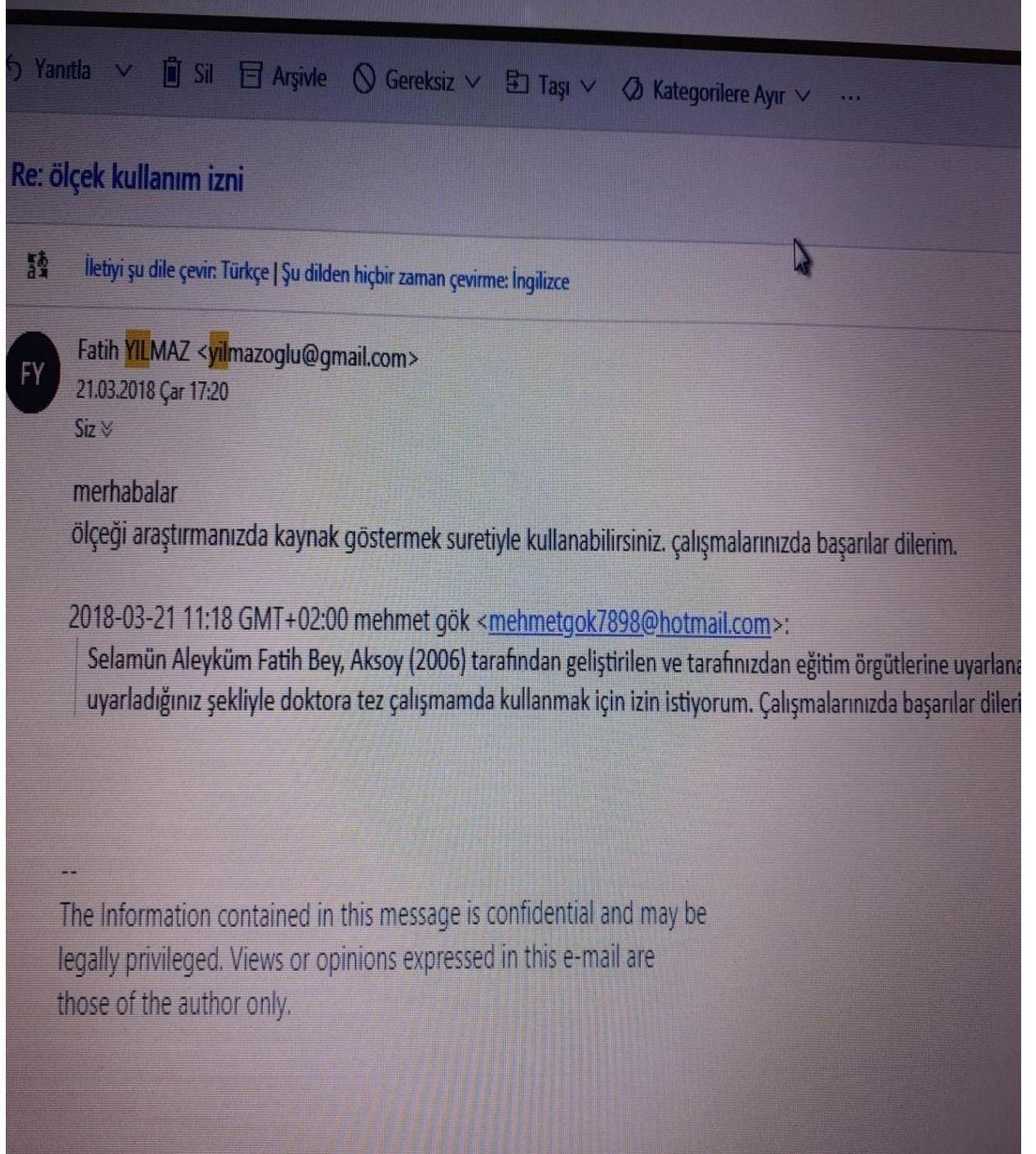
ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1	Öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.					
2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.					
3	İşimde tükendiğimi yıprandığımı hissediyorum.					
4	Okula yönetsel işlerle ilgili yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.					
5	Çalışma isteğimi ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.					
6	Okulda gereksinim duyduğum arkadaş desteğini alamadığımı düşünüyorum.					
7	Meslektaşlarımın beni iş konularıyla ilgili olarak kullandığını düşünüyorum.					
8	Ne kadar çalışırsam çalışayım değişen bir şey olmayacağını hissediyorum.					
9	Okulda fikirlerimin önemsenmediğini düşünüyorum.					
10	Sınıf yönetiminde kontrolün bende olmadığını düşünüyorum.					
11	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.					
12	Beni ilgilendirmeyen haksızlıklara tepkisiz kalmayı tercih ediyorum.					
13	İşimle ilgili kararlarda görüşlerimin dikkate alınmadığını düşünüyorum.					
14	Okuldaki anlaşmazlıkların çözümü konusunda yapabileceğim bir şey olmadığını düşünüyorum.					
15	Okuldaki bürokratik işleyişin beni koşulsuz uyuma zorladığını düşünüyorum.					
16	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaşamadığını düşünüyorum.					
17	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.					
18	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.					
19	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.					
20	Öğretmenliği idealist bir şekilde yapan meslektaşlarımın çabalarının gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
21	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.					
22	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.					

23	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.					
24	Kendimi derse girmek üzere programlanmış bir robor olarak görüyorum.					
25	İşimle ilgili toplantılara katılmayı anlamsız buluyorum.					
26	Okul kurallarının bütün öğretmenler e eşit olarak uygulanmadığını düşünüyorum.					
27	Davranışlarımın yasa ve kurallara uygun olmasını umursamıyorum.					
28	Okulda kendi koyduğum kuralları uyguluyorum.					
29	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.					
30	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.					
31	Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.					
32	Okulda ilişkilerin içten olmadığını düşünüyorum.					
33	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.					
34	Okuldaki diğer öğretmenlerle okul dışında bir etkinlik yapmayı arzulamıyorum.					
35	Okulda arkadaş çevremi sıkıcı buluyorum.					
36	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.					
37	Dersimi bitirir bitirmez okuldan hemen uzaklaşmak istiyorum					
38	Kendimi topluma katkısı olmayan bir birey olarak değerlendiriyorum.					

EĞİTİMDE YETENEK YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ



İŞ MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ



ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

outlook.live.com/mail/search/id/AQQkADAwATY3ZmYAZS1ImzMAYi1iZDIhLTAwAi0wMAoAEADU35MUEB2eSpuZ%2BtVAeoKb

Eğitim Fakültesi Der... EĞİTİM VE BİLİM te... : EJR : KUYEB (Kuram ve U... ERIC - Call for Feed... dergi park Yaban

Tümü < > AE arzu erylalmaz X

Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Taşı Kategorilere Ayır

Re: ölçek hakkında

13 AE Arzu Eryılmaz <eryarzu@gmail.com>
15.12.2017 Cum 20:27

14 Siz

merhaba mehmet bey,
Araştırmanızda "Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğini" kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur.
Arzu Eryılmaz

14 Aralık 2017 12:04 tarihinde mehmet gök <mehmetgok7898@hotmail.com> yazdı:
Arzu Hanım, geliştirmiş olduğunuz "Örgütsel Yabancılaşma" ölçeğini kullanma iznini yazılı olarak beya ederim... Kolay gelsin.

Gönderen: arzu erylalmaz <eryarzu@gmail.com>
Gönderildi: 9 Kasım 2017 Perşembe 21:32
Kim: mehmet gök

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli meslektaşım, Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyi ile İş Motivasyonu ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi” adlı doktora tez çalışmasında sizlerin düşüncelerinden faydalanmak istiyorum. Araştırmanın verilerine kaynak oluşturacak olan aşağıdaki sorularla ilgili gerçek görüş ve düşüncelerinizi belirtmeniz yapılan araştırma için çok önemlidir. Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Mehmet GÖK
Doktora Öğrencisi

1. Okul yöneticilerinizin yetenek yönetimini (**Liyakatli kişiye doğru zamanda, doğru yerde, dopru işi verme**) uygulayabilme ile ilgili nitelikleri (**sorumluluk alma, sorumluluğu paylaşma, esnek olma, iletişim, güvenilir olma, risk alma, farklı çözümler üretme vb.**) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Sizce yetenek yönetimi anlayışı okullarda nitelikli bir şekilde uygulanabilir mi? Yetenek yönetiminin (**hedef belirleme-hedeflere ulaşma, performans değerlendirme, yetenekli personelin gelişimini sağlama ve yetenekli personelin tutulması boyutu**) uygulaması için neler yapılmalıdır? Önerilerinizi (boyutlara göre ayrı ayrı) yazabilirsiniz.
3. Okulunuzda iş motivasyonunuzu (**yönetici-öğretmen uyumu, işini sevme, mesleki gelişim, kurumsal aidiyet duygusu**) olumlu veya olumsuz etkileyen faktörler nelerdir? Size göre iş motivasyonunuzu artırmak için neler yapılabilir? Önerilerinizi yazınız.
4. Okulunuzda kendinizi yabancı gibi hissetmenize (güçsüz hissetme, yaptığınız işin anlamsız olduğunu düşünme, kuralları anlamsız bulma, kendinden uzaklaşma, kendini çaresiz veya tükenmiş hissetme gibi) neden olan davranışlar veya uygulamalar nelerdir? Çalışanların kurumlarına aidiyet duygusuyla bağlanması için neler yapılabilir? Önerilerinizi yazınız.

ARAŞTIRMANIN EVRENİNE İLİŞKİN OKUL VE ÖĞRETMEN SAYILARI

2017-2018 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI DENİZLİ İL GENELİ ORTAOKUL İSTATİK BİLGİLERİ (Kurum.Derslik,Öğrenci ve Öğretmen Sayıları)												
Kurum Türü	Kurum Sayısı	Derslik Sayısı	Şube Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı			Ders.Baş. Düş.Ö.Sy	Lojman Sayısı	
				E	K	T	E	K	T			
Rasmi Ortaokul	194	2077	2083	25314	24180	49494	1647	2014	3661	24	9	
Yatılı Bölge Ortaokulu	3	41	25	258	199	457	28	22	50	11		
İmam Hatip Ortaokulu	23	330	298	3189	3310	6499	190	235	425	20		
Özel Eğitim ve Reh Genel Ortaokulu	6	79	54	161	83	244	41	66	107	3		
Özel Öğretim Genel Ortaokulu	27	228	192	1720	1512	3232	144	234	378	14		
Toplam	253	2755	2652	30642	29284	59926	2050	2571	4621	22		
Açık Ortaokul						0						
ORTAOKUL TOPLAMI				30.642	29.284	59.926						

2015-2016 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI DENİZLİ İL GENELİ ORTAOKUL (Öğretim Şekline Göre Kurumları)												
Kurum Türü	Kurum Sayısı	Derslik Sayısı	Şube Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı			Ders.Baş. Düş.Ö.Sy	Derslik İhtiyacı	
				E	K	T	E	K	T			
Normal Öğretim Yapan İlkokul	253	2755	2652	30642	29284	59926	2050	2571	4621	22		
İkili Öğretim Yapan İlköğretim Kurumları												
Merkezefendi						0				0	#SAYI/0!	
Pamukkale						0				0	#SAYI/0!	
İkili Öğretim Toplamı	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	#SAYI/0!	0

DENİZLİ İLİNİN İLÇELERE GÖRE NÜFUS DAĞILIMI

Yıl	İlçe	İlçe Nüfusu	Erkek Nüfusu	Kadın Nüfusu	Nüfus Yüzdesi
2017	Pamukkale	343.290	171.156	172.134	% 33,70
2017	Merkezefendi	295.699	146.668	149.031	% 29,03
2017	Çivril	60.503	29.941	30.562	% 5,94
2017	Acıpayam	55.384	27.784	27.600	% 5,44
2017	Tavas	43.873	21.571	22.302	% 4,31
2017	Honaz	33.456	18.549	14.907	% 3,28
2017	Sarayköy	30.462	15.341	15.121	% 2,99
2017	Buldan	27.248	13.233	14.015	% 2,67
2017	Kale	20.262	10.090	10.172	% 1,99
2017	Çal	19.254	9.451	9.803	% 1,89
2017	Çameli	18.111	9.115	8.996	% 1,78
2017	Serinhisar	14.488	7.151	7.337	% 1,42
2017	Bozkurt	12.736	5.611	7.125	% 1,25
2017	Güney	9.896	4.873	5.023	% 0,97
2017	Çardak	8.673	4.436	4.237	% 0,85
2017	Bekilli	6.824	3.209	3.615	% 0,67
2017	Beyağaç	6.549	3.314	3.235	% 0,64
2017	Babadağ	6.495	3.310	3.185	% 0,64
2017	Baklan	5.532	2.740	2.792	% 0,54

Kaynak: <https://www.nufusu.com/il/denizli-nufusu> Erişim Tarihi: 10.01.2018

ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEM GRUBUNU OLUŞTURAN OKULLAR

İlçeler	Okul Adları
Merkezefendi	Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu Ahmet Sami Uslu Ortaokulu Abalıoğlu Yem Sanayi Ortaokulu Aşağışamlı Ortaokulu Barbaros Kız İmam Hatip Ortaokulu Esentepe Ortaokulu Ekrem Başer Ortaokulu Hacıeyüplü Ortaokulu Karaman Ortaokulu Mükerrem Mehmet Eke Ortaokulu Nermin Osman Akça Ortaokulu Sevil Kaynak Ortaokulu Servergazi İmam Hatip Ortaokulu Şehitler Ortaokulu Şemikler Ortaokulu Turgay Mersin Ortaokulu Üçler Ortaokulu
Pamukkale	Akhan Şehit Doğan Acar Ortaokulu Denizli Ticaret Borsası Ortaokulu Develi Ortaokulu Gölemezli Ortaokulu Güzelköy Mehmet Tunç Ortaokulu Hacı Serpil Kabaklıoğlu Ortaokulu Hasan Başkan Ortaokulu Hürriyet Ortaokulu Irlıganlı ŞPO Bayram Güzel Ortaokulu Karakova Ortaokulu Kocadere Vali Mehmet Özgün Ortaokulu Pamukkale Ortaokulu Pınarkent Koyunaliler Ortaokulu Raşit Özkardeş Ortaokulu Tekkeköy Ortaokulu Tevfik Fikret Kaya Ortaokulu Yeniköy Ortaokulu Zehra Nihat Moraloğlu Ortaokulu Zümrütevler Ortaokulu
Honaz	Adil Akan Ortaokulu Honaz Belediyesi Ortaokulu Kaklık Ortaokulu Kızılyer Hüseyin Avni Özden Ortaokulu
Sarayköy	Atatürk Ortaokulu Beylerbeyi Ortaokulu

Buldan	Duacılı Ahmet Güdücü Ortaokulu Gazi Ortaokulu Hacı ırfan Mersin Ortaokulu Sarayköy İmam Hatip Ortaokulu Tosunlar Ortaokulu Alacaoğlu Ortaokulu Ahmet Tuncay Yatılı Bölge Ortaokulu Dört Eylül FMS Erensoy Ortaokulu Güngör Cerit Cumhuriyet Ortaokulu
Kale	Cumhuriyet YİBO Belenky Ortaokulu Karaköy Ortaokulu Kale Ortaokulu Mehmet ve Kemal Aracı Ortaokulu Ya-Tu Otomotiv Hürriyet Ortaokulu
Güney	Atatürk Ortaokulu Eziler Mustafa Kaçmaz Ortaokulu Kerimler Ortaokulu
Baklan	Boğaziçi Ortaokulu Cumhuriyet Ortaokulu Baklan İmam Hatip Ortaokulu
Babadağ	Kelleci Ortaokulu Mollaahmetler Ortaokulu
Özel Ortaokullar	Alfa Ortaokulu Bahçeşehir Koleji Çözüm Koleji Doğa Koleji Dönence Ortaokulu Elit Koleji Ferhatlar Koleji Final Ortaokulu Mavi Bilgi Ortaokulu Odtü Koleji Reform Çamlık Ortaokulu Snav Koleji Ted Koleji Vildan Koleji Yeni Nesil Ortaokulu Yüksek Çıta Koleji

MEB ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/2859093

09.02.2018

Konu: Araştırma İzni

KIRGIZİSTAN-TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİNE

- İlgi: a) Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinin 26/01/2018 tarihli ve R.30.2018-015 sayılı yazısı
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelge

İlgi yazı (a) ile Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Mehmet GÖK'ün "Ortaokul Müdürlerinin Yetenek Yönetimi Beceri Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Değerlendirilmesi" konulu doktora tezi kapsamında hazırladığı veri toplama aracının, Denizli ilindeki her tür ve derecedeki devlet ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerine uygulanmasına yönelik talep Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Denetimi il, ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanmasına izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Bilal TIRNAKÇI
Bakan a.
Genel Müdür

Ek: Veri Toplama Araçları (3 Sayfa)

Emniyet Mahallesi Milas Sokak No:8 06560 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36
E-Posta: yegitek@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitek.meb.gov.tr

Bilgi için: Seyda KARABULUT Dr. Atilla DEMİRBAŞ
Öğretmen Koordinatör
Telefon No: (0 312) 296 95 82

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2f1d-03ce-39ae-98af-eb98 kodu ile teyit edilebilir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARINI UYGULAMA İZNİ



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/3054373
Konu: Anket İzni

13.02.2018

Sayın; Mehmet GÖK

(Emine Ahmet -Sami Uslu İlkokulu Gümüşçay Mah.4063 Sok.No:24 Merkezefendi/Denizli)

İlgi :12/02/2018 tarih ve 2958370 sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçenize istinaden Denizli İlinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda uygulamak istediğiniz "Ortaokul Müdürlerinin Yetenek Yönetimi Beceri Düzeyleri ile Öğretmenlerin İç Motivasyonu ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Değerlendirilmesi" adlı tez çalışmanız için almış olduğunuz Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 09/02/2018 tarih ve 2859093 sayılı Onayı ile anket formlarını uygulama isteğiniz, Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini rica ederim.

Mahmut OĞUZ
Milli Eğitim Müdürü

EKLER
1-İlgi Yazı

Sırapapılar Mah. Saltık Cad. No: 76 20100/DENİZLİ
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr>
E-posta: yuksekokretimyurtdisi20meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin : Sefa GELMİŞ - Şef
Telefon: (0 258) 265 55 54 dahili 106
Belgegeçer : (0 258) 265 01 69

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9edc-a283-35bf-9633-3b7a kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ			
Doğum Yeri ve Yılı	Güney / 1978		
Öğr. Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	1992	1995	Güney Lisesi
Lisans	1997	2001	Pamukkale Üni.
Yüksek Lisans	2011	2015	Manas Üni.
Doktora	2014	2019	Manas Üni
Medeni Durum	Evli		
Bildiği Yabancı Diller Ve Düzeyi	İngilizce (Orta Düzeyde)		Rusça (Temel Düzeyde)
	Kırgızca (İyi Derecede)		
Çalıştığı Kurum(lar)	Başlama ve Ayrılma Tarihleri		Çalışılan Kurumun Adı
1. MEB	2001	2003	Siirt MEM
2. MEB	2003	2010	Denizli MEM
3. MEB	2010	2015	Bişkek Türk İO
4. MEB	2015	-	Denizli/Merkezefendi İlçe MEM
Yurt Dışı Görevleri	Kırgızistan		
Kullandığı Burslar	Başbakanlık (Üniversite- Lisans Öğrenimi)		
Aldığı Ödüller	Aylıkla Ödüllendirme Başarı Belgesi		
Üye Olduğu Bilimsel Ve Mesleki Gruplar	Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen)		
Editör veya Yayın Kurulu Üyelikleri	Yok		
Yurt İçinde veya Yurt Dışında Katıldığı Projeler	Yok		
Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar	IBAD Kongresi (09-11 Nisan 2018)		
Yayımlanan Çalışmalar			
Diğer			

Yayımlanan Çalışmalar	Öğrencülerinin Akademik Başarısını Etkileyen Bazı Faktörlerin Analizi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(1), 75- 89. Gök, M. (2015). Türk İlkokullarının Kültürel Değerlerinin Oluşmasına Katkı Sağlayan Atasözlerinde İletişim Teması. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(5), 374-391. Gök, M. (2015). Türk Dünyasında Eğitim (Azerbaycan Eğitim Sistemi). Editör: Hakan DÜNDAR. Pegem A Yayıncılık, Ankara. Gök, M. (2017). Bişkek Türk İlkokulu ve Ortaokulu Öğrencileri ve Öğretmenlerinin "Okul" Kavramı Algılarına İlişkin Metaforların İncelenmesi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(2), 23-44. Gök, M. ve Yeşil, R. (2019). Ortaokul Müdürlerinin Yetenek Yönetimi Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. Turkish Studies Educational Sciences International Academic Journals, 14(5), 2321-2342.
Diğer	
 14.02.2020	