

**Kariyer Basamakları Uygulaması ile
Öğretmenlerin Motivasyonu ve
Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki
İlişkiler¹**

**The Relations between Teachers'
Career Steps Practice, Motivation
and Organizational Commitment**

**Zülfü Demirtaş²
Cevdet Canpolat³**

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmanın evreni Elazığ ilinde 2010-2011 öğretim yılında faaliyetlerine devam eden bütün ilköğretim okulu öğretmenlerini, örnekleme ise bu evrenden küme örnekleme yolu ile seçilmiş on yedi ilköğretim okulunda görev yapan 427 öğretmen ve uzman öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak Kariyer Basamakları Ölçeği, Motivasyon Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların Örgütsel Bağlılık Ölçeğine yönelik algıları hem öğretmen hem de yeterlik boyutunda orta düzeydedir. İçsel motivasyona yönelik algılar yüksek, dışsal motivasyona yönelik algılar orta düzeydedir. Duygusal bağlılık algıları yüksek, devam bağlılığı ve normatif bağlılık algıları ise orta düzeydedir. Kariyer Basamakları Ölçeğinin öğretmen boyutu ile Motivasyon Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin boyutları arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Kariyer, kariyer geliştirme, kariyer basamakları, motivasyon, örgütsel bağlılık

Abstract

The purpose of this research was to determine the relationships between the application of teaching career paths and the motivations and organizational commitment of teachers. The research is in the relational model. The population of research is the teachers of all primary school schools in Elazığ province that continued to education at 2010-2011 academic year. The sample of the research consists of 427 teachers and specialist teachers working in seventeen elementary schools selected through cluster sampling from this phase. Career Steps Scale, Motivation Scale and Organizational Commitment Scale were used as the measurement tools in the research. According to research findings, perceptions of participants' Organizational Commitment Scale are moderate in both teacher and proficiency dimension. The perceptions for intrinsic motivation are high, and the perceptions for external motivation are moderate. Emotional attachment perceptions are high, continuity and normative perceptions are moderate. There is a positive, meaningful and low level relationship between the teacher dimension of the Career Steps Scale and the dimensions of the Motivation Scale and Organizational Commitment Scale.

Key words: Career, career development, career steps, motivation, organizational commitment

¹ Bu makale Yrd. Doç. Dr. Zülfü Demirtaş'ın danışmanlığında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Cevdet Canpolat tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Kariyer Basamakları ile Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, zdemirtas@firat.edu.tr

³ Okul Müdürü, Elazığ Balakgazi Lisesi

GİRİŞ

İnsanoğlu, bir iş yerinde çalışma hayatına başladığı günden itibaren ihtiyaçlarını karşılamak, beklenti ve arzularını tatmin etmek ve geleceğe yönelik planlarını yapmak, hiyerarşik yapıda yükselmek ve başarılı olmak ister. Hiyerarşik yapıda yükselme kariyer yapma ile mümkün olduğundan, kariyerin çalışanın tutum, duygu ve düşüncelerini etkilemesi ve davranışsal sonuçlar ortaya çıkarması kaçınılmazdır (Ercan, 2000: 6). İş hayatına ait kavram olan kariyer “bir meslekte uzmanlaşma” anlamında kullanılmaktadır (TDK, 2005: 331). Kariyer kavramının kullanılış amaçlarına göre, basitten karmaşığa doğru farklı anlamlara karşılık geldiğine tanık olmak da mümkündür. Kariyer; bazen bir işi, bazen de kişinin ailesini, hayatını ve boş vakitlerini ifade eder (Ataol, 1989:14), çalışanların hayatları boyunca yaptıkları işleri, çalışma yaşamlarındaki gelişmeleri ve ilerlemeleri içerir (Öztürk ve Teber, 2006: 70), kişilerin yaşamında üretken dönemlerini harcayarak başladıkları, geliştirdikleri ve çoğunlukla çalışma hayatının sonuna kadar sürdürdükleri meslek (Berberoğlu, 1991: 1) olarak ele alınmaktadır.

Kariyer, çalışana yapmakta olduğu işten daha iyi nitelikte bir iş yapma, daha iyi bir statüye ve saygınlığa sahip olma, daha fazla saygınlık kazanma ve daha fazla gelir elde etme olanağı sunar. Bu yönüyle kariyer yapmak çalışan açısından büyük bir önem taşıyarak, maddi ve manevi beklentilerini karşılama olanağı sağlar. İnsanoğlu yaradılışı gereği, bulunduğu konumdan daha iyisini arzu eder. Hayatın diğer yönlerinde olduğu kadar iş hayatında da daha iyi bir konumda olma arzusu ve iştiyaki içindedir. Kariyer, bireye bu amaçlarını gerçekleştirme imkânı sunmaktadır.

Kariyer birey kadar, örgüt açısından da önem taşımaktadır. Çalışanların değişen sosyal ve teknolojik koşullara rahatça uyum sağlamalarında etkili olan (Ülker, 1997: 49) kariyer, örgütsel etkililiğin ve verimliliğin yükselmesine katkıda bulunur. Örgütte kariyer yapmak isteyen çalışanlar, kendi eşitleri arasında bir fark oluşturma amacı güderek, daha fazla çalışma, daha fazla üretme ve örgüte daha fazla katkıda bulunma isteğinde olurlar. Bunun sonucunda, diğer çalışanlara oranla örgüte daha fazla katkı sağlayabilirler.

Mesleklerin çoğunda çalışanların kariyer yapma yoluyla ilerlemeleri mümkün, bazen de kaçınılmazdır. Örneğin askerlik mesleğine teğmen olarak başlayan bir çalışanın belli süreler çalışmak zorunluluğu ve başarılı olması şartıyla üstteğmen, yüzbaşı, binbaşı vb. rütbelere kavuşması kariyer için iyi bir örnek oluşturmaktadır. Akademik hayatta yardımcı doçent doktor olarak göreve başlayan bir çalışan gerekli performansı göstermesi halinde doçent doktor ve profesör doktor unvanlarını alma şansına sahiptir. Buna benzer olarak başka mesleklerde de benzer kariyer basamakları mevcuttur. Ancak, eğitim hizmetlerinde buna benzer kariyer basamaklarının olduğunu söylemek kolay değildir. Buna dayanak olarak 3 Nisan 1926 tarihli resmi gazetede yayınlanan, 789 sayılı Maarif Teşkilâtına Dair Kanununun 12. maddesinde yer alan “maarif hizmetlerinde aslanan muallimlik” (Ceride-i Resmiye, 1926) hükmü gösterilebilir. Bu hüküm, öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları olmadığını göstermektedir. Öğretmen olan bir kimsenin diğer kariyer basamaklarına nasıl yükseleceğini gösteren bir hüküm 2005 yılına kadar kanunlarımızda ya da diğer yasal düzenelerde yer almamıştır. 30.08.2005 tarihli resmi gazetede yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği (Resmi Gazete, 2005) ile öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına geçilmiştir. Bu yönerge, öğretmenlik kariyer basamaklarını, aday öğretmenlik, öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik olmak üzere dörde ayırmıştır. Buna göre, eğitim-öğretim hizmetleri sınıfındaki toplam serbest öğretmen kadro sayısı içindeki uzman öğretmen oranı % 20, başöğretmen oranı ise % 10 olarak belirlenmiştir. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavına, eğitim-öğretim hizmetleri sınıfı kadrolarında bulunan öğretmenlerden adaylık dönemi dahil başvuru süresinin son günü itibarıyla; uzman öğretmenlik için öğretmenlikte sekiz yılını, başöğretmenlik için ise uzman öğretmenlikte altı yılını dolduranlar müracaat edebilmelerine imkân tanımıştır.

2006 yılı Nisan ayında ilk kez yapılan öğretmen kariyer basamakları yükselme sınavına şartı tutan birçok öğretmen başvurmuş ve yapılan sınav sonucuna göre başarılı olan çok sayıdaki öğretmene uzman öğretmenlik unvanı verilmiştir. Uzman olan öğretmenler kıdemlerine göre diğer öğretmenlerden 80 ile 120 Türk Lirası daha fazla ücret ödenmeye başlanmış, ilerleyen yıllarda bu miktar memur maaş katsayısına göre biraz daha büyümüştür. Başöğretmen olmak için bugüne kadar herhangi bir sınav açılmamıştır.

Demirtaş, Z. & Canpolat, C. (2017). Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 26-36.

Ancak, Yönetmelikte belirlenen şartlara sahip olduklarını -kendi alanlarında ya da eğitim bilimleri alanında yüksek lisans ya da doktora unvanına sahip olmak- belgeleyenler mahkemeye başvurarak uzman öğretmenlik ya da başöğretmenlik unvanını almışlardır. Ardından Milli Eğitim Bakanlığının konuyu bir üst mahkemeye taşıması sonucu, bu karar iptal edilmiştir. Mevcut durumda sınavla başöğretmenlik unvanını alan ve bu unvanla çalışmaya devam eden herhangi bir eğitim çalışanı bulunmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bu uygulamayı sona erdirdiğine dair resmi bir ilanda bulunmamış olmasına rağmen 2006 yılından sonra uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için yeni bir sınav açılmamıştır. Değişik platformlarda bu uygulamanın yerine daha iyisinin getirileceğine yönelik bazı açıklamalar yapılmasına rağmen herhangi bir girişimde bulunulmamıştır.

Kariyer basamaklarında yükselme uzmanlaşmayı ve farklılaşmayı beraberinde getirir. Okulun eğitim ve yönetim yapısındaki uzmanlaşmanın yol açtığı farklılaşma, amaçları başarmak için çalışanları işbölümü yapmaya götürür. Böylece eğitim ve yönetim yapısı içinde uzmanlaşmış yönetici ve öğretmenler arasında oluşan yüksek bağlılığın, ortak kararlar almaya, okulu sistem ilkelerine göre bütünleştirmeye ve sonuçta örgüte ve mesleğe bağlılığa yönelmesi beklenir. Yukarıya doğru yükselmeler, çalışanların kendi mesleki işlerinden uzaklaşıp, daha fazla yönetsel sorumluluklar almaları ve örgütlerine bağlılık göstermeleri anlamına gelmektedir (Balay, 2000).

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

Örgüt çalışanlarının, örgütsel amaçların gerçekleşmesi doğrultusunda emeklerini ve zihin güçlerini sakınmadan örgüt için işe koşmaları ancak motivasyon ile açıklanabilir. Çalışanın, örgütsel faaliyetlere katılmada gösterdiği isteklilik, daha fazla çalışmayı ve daha fazla üretmeyi beraberinde getirir. Kendi emeklerini ve katkılarını örgütsel amaçlar için seferber etmekten kaçınan çok olduğu örgütlerin başarılı olması beklenmez. Özellikle öğretmenlik mesleğinde motivasyonu düşük olan öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde etkili olmalarını beklemek mümkün değildir. Öğretim sürecinin en kritik ögesinin öğretmen olduğu gerçeği göz önüne alındığında öğretmenlerin yüksek motivasyonlu olmasının önemi ortaya çıkacaktır.

Motivasyon kavramı; hareket etmek, teşvik etmek, harekete geçmek anlamlarına gelen Latince *movere*, İngilizce ve Fransızca *motive* kelimesinden türemiştir. "Motive" teriminin Türkçe karşılığı; güdü, saik veya harekete geçme olarak belirlenir. Kısaca motivasyon, bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç demektir. Bu tanıma göre motivasyonun üç temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar: harekete geçirici, hareketi devam ettirici, hareketi veya davranışları olumlu yöne yönettiricidir (Kaplan, 2007:3).

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

Bulunduğu statüden daha iyi bir statüye sahip olan bir çalışanın örgütüne olan bağlılığının artması beklenir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin kendi mesleklerinde daha iyi bir statüye ulaşmaları halinde çalışmakta oldukları okula karşı sadakatlerinin başka bir deyişle örgütsel bağlılıklarının artması beklenir. Yüksek örgütsel bağlılığı olan öğretmenlerin kendi okullarının akademik ve sosyal başarılarını artırma doğrultusunda daha fazla çaba sarf etmeleri beklenir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olması, okullar açısından arzu edilen bir durumdur.

Örgütsel bağlılık, bir kimsenin örgütün amaç ve değerlerine taraflı ve etkili bağlılığıdır. Bu bağlılık, araçsal bir değerden öte, kişinin rolünü, salt örgütün iyiliği için örgütün amaç ve değerleriyle ilişkili olarak yapmasıdır. Örgütsel amaçlara bağlılık, belli bir rolün başarı derecesini nitelik ve nicelik

Demirtaş, Z. & Canpolat, C. (2017). Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 26-36.

yönünden artırarak devamsızlığın ve iş gücü devrinin azalmasına katkıda bulunur. Ayrıca bireyi, örgütsel yaşam ve en üst düzeyde sistem başarısı için gerekli birçok gönüllü eyleme yönelir.

Çalışanların örgütlerini sahiplenmeleri, örgütsel amaçları içselleştirmeleri ve örgüte sadakat göstermeleri beklenir. Bu bağlamda çalışanlarda oluşan örgütsel bağlılık, üretkenlik karşıtı davranışların önlenmesinde etkili olur. İletişim, güven, saygı, adalet, iş doyumunu, terfi ve kariyer fırsatlarının çalışanların beklentilerini karşılama gibi faktörler çalışanların işe bakış açılarını olumlu yönde etkileyerek örgütsel bağlılıklarını artırır. Aynı zamanda bu faktörlerin çalışanların beklentilerine cevap verememesi durumunda işe devamsızlık, düşük iş performansı, örgütsel ve bireysel güvensizlik, değişime direnme, örgütsel ayrımcılık ve yabancılaşma, bilgi ve kaynakların kötüye kullanılması, iş stresinin artması ve üretkenlik karşıtı davranışların ortaya çıkması kaçınılmazdır (Demirel, 2009: 115-132).

Örgütsel bağlılığın yapısına ilişkin olarak genel kabul görmüş yaklaşım Allen ve Meyer'in yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, örgütsel bağlılığın psikolojik yönüne dikkat çeken üç boyutlu bir model olduğunu öne sürmekte ve örgütsel bağlılığı, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olarak ele alınmaktadır. Duygusal bağlılık bireylerin örgüt ile olan ilişkilerine odaklanmaktadır. Duygusal bağlanma, örgütte en fazla ilgi gören bağlılık unsurudur. Duygusal bağlılık, bireyin değer ve hedefleri ile örgütün değer ve amaçlarının hangi düzeyde uyduğuna işaret etmektedir. Duygusal bağlılık, çalıştığı örgüte güçlü bir biçimde bağlanan bireyin, örgüt ile özdeşleşmesi, örgüte dahil olması ve örgütün bir üyesi olmaktan gurur duyarak örgüt için daha fazla çaba göstermesi durumunu anlatır. Devam bağlılığı çalışanın, örgüte fazlasıyla zaman ve çaba harcadığını, yatırım yaptığını ve bunun sonucunda da örgütte kalmasının bir zorunluluk olduğunu düşünmesini ifade etmektedir. Dolayısıyla çalışanın örgütte tutan etken maddi unsurlardır. Örgüte devam bağlılığı yönünde ilgi duyan çalışan örgütten ayrıldığında daha az seçeneğinin olduğu kanısındadır. Normatif bağlılık ise örgütsel bağlılığın ahlaki boyutunu temsil eder. Normatif bağlılık durumunda olan çalışan, örgütün kendisi için yaptıklarının karşılığı olarak, örgütte kalmanın bir zorunluluk olduğuna inanmaktadır (Kahveci, 2010: 25).

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

YÖNTEM

Araştırma, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi hedefleyen (Karasar, 1999, 81) ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini Elazığ ilinde 2010–2011 öğretim yılında eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Elazığ ilinde bu öğretim yılında faaliyet gösteren 334 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 3,956 öğretmen bulunmaktadır (www.elazig.meb.gov.tr). Araştırmada küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda 2010–2011 öğretim yılında Elazığ'da merkez ilçede bulunan tesadüfi örnekleme yoluyla yedi ilköğretim okulu, bağlı ilçelerden ise birer ilköğretim okulu olmak üzere toplam 17 ilköğretim okulu küme örnekleme alınmıştır. Ölçeğin uygulandığı 17 ilköğretim okuluna toplam 610 adet ölçek gönderilmiş, değerlendirilebilir toplam 427 ölçek geri dönmüştür. Araştırmada üç ölçek kullanılmıştır: (1) Kariyer Basamakları Ölçeği, (2) Motivasyon Ölçeği, (3) Örgütsel Bağlılık Ölçeği.

Kariyer Basamakları Ölçeği, 30.08.2005 tarihli resmi gazetede yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinden faydalanarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Güvenirlilik çalışmaları için, il merkezinde ve ilçelerde görev yapan toplam 86 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Geri dönen ölçeklerin güvenirliliği için iç tutarlılığa bakılmıştır. Tüm test maddelerinin güvenirliliği için Cronbach Alpha ,717 hesaplanmıştır. Bu güvenirlilik katsayısı, ölçeğin güvenirliliğinin yüksek olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir. Sekiz madde olarak geliştirilen “Kariyer Basamakları Ölçeği”nden pilot uygulama sonucu elde edilen verilere Varimax rotasyonu uygulanmıştır. Bir maddenin tutulması için ölçütler faktör yükünün en az ,35 ya da daha yüksek olması şeklinde belirlenmiştir. Birinci Varimax rotasyonu sonucu madde yükü 35' in altında kalan 7. ve 8. maddeler çıkarılmıştır. Ölçekte kalan maddelere tekrar Varimax rotasyonu uygulanmış faktör yükü, 35' in altında olan maddeye rastlanmamıştır. Ölçek “öğretmen” ve “yeterlik” olmak üzere iki faktörlü bir yapı göstermiştir.

Demirtaş, Z. & Canpolat, C. (2017). Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 26-36.

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

Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Wasti (2000) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 22 ifadeden oluşan üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinde ilk sekiz ifade duygusal bağlılık, 9-15. ifadeler devam bağlılığı ve 16-22. ifadeler normatif bağlılık ile ilgilidir.

BULGULAR

Kariyer basamakları ölçeği “öğretmen” ve “yeterlik” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen boyutunda yer alan maddeler, kariyer planlamasının öğretmenlerin bilgilerini artırmada, öğretmenler arası rekabeti kızıştırmada ve öğretmenlere yeni imkânlar sunmada etkili olduğunu ölçmektedir. Yeterlik boyutunda yer alan maddeler ise kariyer planlaması kapsamında ayrılan uzman ve başöğretmen kadrolarını yeterli olduğunu, sınav içeriğinin uygun olduğunu ve sınav dışı ölçütlerin yeterli olduğunu ifade etmektedir. İki boyut ölçek toplamına ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Kariyer Basamakları Ölçeğinin Genel Ortalaması ve Standart Sapması

Boyut	Maddeler	\bar{x}	S.S.
Öğretmen	1. Kariyer planlaması uygulaması öğretmenlerin mesleki bilgilerinin artmasında faydalı olmuştur.	3,04	1,30
	2. Kariyer planlaması uygulaması öğretmenler arasında rekabeti arttırmıştır.	2,92	1,24
	3. Kariyer planlaması uygulaması öğretmenlere yeni imkânlar sağlamıştır.	2,93	1,18
	Toplam	2,96	1,24
Yeterlik	4. Kariyer planlamasında başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik için ayrılan kontenjanlar yeterlidir.	2,16	1,06
	5. Kariyer planlaması uygulaması için yapılan sınav içerik olarak yeterlidir.	2,54	1,02
	6. Kariyer planlaması uygulamasında yükselme ölçütleri içerisinde; %10 hizmet yılı, hizmet-içi etkinlikler %10, sicil puanı %10 etkilemesi yeterli bir ölçüttür.	2,67	1,11
	Toplam	2,46	1,06
Genel Toplam		2,71	1,15

Kariyer basamakları ölçeğinin öğretmen boyutu ($\bar{x} = 2,96$), yeterlik boyutu ($\bar{x} = 2,46$) ve genel ortalaması ($\bar{x} = 2,71$) orta düzeyde ($\bar{x} = 2,61 - \bar{x} = 3,40$) çıkmıştır. Özellikle yeterlik boyutuna yönelik algıların çok düşük olması, kariyer planlamasına yönelik uygulamanın tatmin edici olmadığı ve gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Demirtaş, Z. & Canpolat, C. (2017). Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 26-36.

Motivasyon ölçeği içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. İçsel motivasyonu ölçen boyutta dokuz madde, dışsal motivasyonu ölçen boyutta ise on beş madde yer almaktadır. Ölçeğin iki boyutu ve toplamın ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Motivasyon Ölçeğinin Genel Ortalaması ve Standart Sapması

Boyut	Maddeler	\bar{x}	S.S.
İçsel	1. Yaptığım işte başarılıyım.	4,22	0,68
	2. Yaptığım işle ilgili sorumluluğa sahibim.	4,44	0,65
	3. Çalışma arkadaşlarım çalışmalarımın dolayı beni takdir ederler.	3,80	0,80
	4. Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	4,34	0,83
	5. İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olduğuma inanıyorum.	3,95	1,03
	6. Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.	4,02	1,16
	7. Kendimi okulun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	3,97	0,95
	8. Yaptığım işle ilgili bir konuda karar verme hakkına sahibim.	3,92	1,00
	9. Yöneticilerim çalışmalarımın dolayı her zaman beni takdir ederler.	3,50	0,99
Toplam		4,02	0,89
Dışsal	10. Yönetim, izin isteğimi olumlu karşılar ve ret etmez.	4,02	0,89
	11. Çalışma ortamımda fiziksel şartlar uygundur.	3,45	1,21
	12. Okulda, yemek, çay gibi yiyecek-icecek ikramları yapılır.	3,26	1,18
	13. İşyerindeki araç ve gereçler yeterlidir.	3,20	1,24
	14. Çalışanlarla ilişkilerim iyi düzeydedir.	4,25	0,71
	15. Konularında uzman olan kişiler tarafından toplantı, seminer, konferans gibi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.	3,18	1,16
	16. Çalışmakta olduğum okulun ileride şu anki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.	3,85	1,00
	17. Yöneticilerim ile ilişkilerim iyidir.	4,14	0,79
	18. İşimde terfi imkânım vardır.	2,98	1,25
	19. Yöneticilerim çalışma arkadaşlarımla veya öğrencilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte yardımcı olurlar.	3,72	0,96
	20. Başarımdan dolayı ekstra ücret alırım.	1,70	0,87
	21. Başarımdan dolayı ödüllendirilirim.	2,37	1,18
	22. Kişisel ve ailevi sorunlarımın çözümünde çalışma arkadaşlarım her zaman yanımdadır.	3,42	1,08
	23. Bu işyerinden emekli olacağıma inanıyorum.	2,66	1,33
	24. Yaptığım işten aldığım ücretin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2,45	1,40
Toplam		3,24	1,08
Genel Toplam		3,64	1,32

İçsel motivasyon boyutuna yönelik algı ortalamaları ($\bar{x} = 4,02$) yüksek ($\bar{x} = 3,41 - 4,20$) çıkmıştır. Dışsal motivasyon ortalamaları ($\bar{x} = 3,64$) orta düzeyde ($\bar{x} = 2,81 - 3,40$) ve içsel motivasyona nazaran oldukça düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Ölçeğin genel ortalaması ($\bar{x} = 3,64$) ise yüksek düzeyde bulunmuştur.

Demirtaş, Z. & Canpolat, C. (2017). Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 26-36.

Örgütsel bağlılık ölçeği üç boyuttan oluşmaktadır. Duygusal bağlılık boyutunda sekiz, devam bağlılığı normatif bağlılık boyutlarında ise yedişer madde yer almaktadır. Ölçeğin boyutları ve toplamına ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapması

Boyut	Maddeler	\bar{x}	S.S.
Duygusal Bağlılık	1. Bu okulun sorunlarını kendi sorunlarım gibi hissediyorum.	3,98	0,95
	2. Bu okula karşı güçlü bir ait olma hissim var.	3,58	1,18
	3. Bu okula kendimi duygusal olarak bağlı hissediyorum.	3,59	1,14
	4. Bu okulun benim için çok özel bir anlamı var.	3,48	1,14
	5. Kendimi bu okulda ailenin bir parçası gibi hissediyorum.	3,66	1,08
	6. Bu okuldaki işimi kendi özel işim gibi hissediyorum.	3,94	0,97
	7. Bu okulun bir çalışanı olmanın gurur verici olduğunu düşünüyorum	3,68	1,07
	8. Bu okulun amaçlarını benimsiyorum	3,93	0,93
	Toplam	3,73	1,06
Devam Bağlılığı	9. İstesem de şu anda bu okuldan ayrılmak benim için çok zor olur.	3,26	1,30
	10. Şu anda bu okuldan ayrılmak istediğime karar versem hayatımın çoğu alt üst olur.	2,34	1,11
	11. Eğer bu okula kendimden bu kadar çok şey vermiş olmasaydım başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.	2,67	1,12
	12. Yeni bir işyerine alışmak benim için çok zor olurdu.	2,75	1,54
	13. Zaman geçtikçe bu okuldan ayrılmanın gittikçe zorlaştığını hissediyorum.	2,82	1,22
	14. Bu okuldan ayrıлып başka bir yerde sıfırdan başlamak istemezdim.	2,75	1,19
	15. Başka okulun buradan daha iyi olacağını garantisi yok; burayı hiç olmazsa biliyorum.	3,26	1,19
		Toplam	2,84
Normatif Bağlılık	16. Buradaki insanlara karşı yükümlülük hissettiğim için bu okuldan ayrılmak istemezdim.	2,75	1,16
	17. Bu okula çok şey borçluyum.	2,82	1,12
	18. Benim için avantajlı da olsa, bu okuldan şu anda ayrılmanın doğru olmadığını hissediyorum.	2,88	1,16
	19. Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.	3,26	1,11
	20. Bu okuldan şimdi ayrılısam kendimi suçlu hissederim.	2,52	1,10
	21. Bu okuldan ayrıлып burada kurduğum kişisel ilişkileri bozmam doğru olmaz.	2,93	1,19
	22. Bu okula sadakat göstermemin gerekli olduğunu düşünüyorum.	3,29	1,17
	Toplam	2,92	1,14
Genel Toplam		3,19	1,35

Duygusal bağlılık boyutuna yönelik algı ortalamaları ($\bar{x} = 3,73$) yüksek ($\bar{x} = 3,41 - 4,20$) çıkmıştır. Devam bağlılığı ($\bar{x} = 2,84$) ve normatif bağlılık ($\bar{x} = 2,92$) orta düzeyde ($\bar{x} = 2,61 - 3,40$) gerçekleşmiştir. Ölçeğin genel ortalaması ($\bar{x} = 3,19$) ise orta düzeyde bulunmuştur.

Demirtaş, Z. & Canpolat, C. (2017). Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 26-36.

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

Tablo 4. Ölçeklerin Boyutları arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon

Faktörler		Öğretmen	Yeterlik	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Öğretmen	Korelasyon Katsayısı	1	,369**	,142**	,188**	,120*	,099*	,166**
	p		,000	,003	,000	,013	,041	,001
Yeterlik	Korelasyon Katsayısı		1	-,034	,073	,031	-,002	,037
	p			,478	,135	,524	,967	,449
İçsel Motivasyon	Korelasyon Katsayısı			1	,490**	,477**	,261**	,275**
	p				,000	,000	,000	,000
Dışsal Motivasyon	Korelasyon Katsayısı				1	,560**	,403**	,531**
	p					,000	,000	,000
Duygusal Bağlılık	Korelasyon Katsayısı					1	,512**	,554**
	p						,000	,000
Devam Bağlılığı	Korelasyon Katsayısı						1	,667**
	p							,000
Normatif Bağlılık	Korelasyon Katsayısı							1
	p							

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

Korelasyon matrisi tablosuna bakıldığında; Kariyer planlama uygulamasının öğretmen boyutu ile; içsel motivasyon arasında pozitif yönde ve (,142) düzeyinde bir ilişkinin olduğu, dışsal motivasyon ile pozitif yönde ve (,188) düzeyinde bir ilişkinin olduğu, normatif bağlılık ile pozitif yönde ve (,166) düzeyinde bir ilişkinin olduğu buna karşıt duygusal bağlılık ile (,120) ve devam bağlılığı arasında ise (,099) düzeyinde daha düşük oranda pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kariyer planlama uygulamasının yeterlilik boyutu ile motivasyon ve bağlılık boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

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

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

SONUÇ VE TARTIŞMA

Kariyer basamakları ölçeğinin genel ortalaması orta düzeydedir. Bu durum, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından orta düzeyde kabul gördüğünü göstermektedir. Kariyer basamakları uygulaması ölçeği “öğretmen” ve “yeterlik” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin her iki boyutuna yönelik algılar orta düzeyde olmasına rağmen öğretmen boyutuna yönelik algılar, yeterlik boyutuna yönelik algılardan oldukça yüksektir. Öğretmen boyutu, kariyer planlaması uygulamasının öğretmenlere yeni imkânlar sunarak mesleki bilgilerini artırdığını ve öğretmenler arası rekabeti kızıştırdığını ifade etmektedir. Yeterli boyutu ise yapılmış olan sınavın içeriği ve uzman öğretmenlik ile başöğretmenliğe ayrılan kontenjanların yeterli olma durumuna yönelik algıları ölçmektedir. Ortaya çıkan algı düzeyleri hem içeriğin hem de ayrılan kontenjanların öğretmenler ve uzman öğretmenler tarafında yeterli görülmediğini göstermektedir. Kariyer basamaklarının oluşturulmasında, uygulanmasında, sınav koşullarının belirlenmesinde ve sınav uygulamasında öğretmen görüşlerinin alınmamış olması, algıların yüksek olmamasının bir neden olarak düşünülebilir. Bir kez uygulanan ve zımnî olarak uygulamadan

Demirtaş, Z. & Canpolat, C. (2017). Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 26-36.

kaldırılan “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği”nde yer alan yükselme şartları öğretmenler tarafından çok adil görülmemiştir.

Öğretmen kariyer basamakları uygulaması sonucunda uzman öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha fazla ücret almasının onları motive etmesi beklenir. Bununla birlikte, uzman olamayan öğretmenler, kariyer uygulamasının bir kez yapılmış olmasından ve süreklilik arz etmemesinden dolayı kendilerine yönelik bir haksızlığın yapıldığını düşünebilirler. Düşünülen bu haksızlık özellikle ücret konusunda kendini göstermektedir. Uzman öğretmenlik sınavına gerekli çalışma yılını doldurmadığı için ya da başka nedenlerden dolayı katılamayan, o tarihten sonra gerekli çalışma yılını ve diğer şartları karşılayan, öğretmenlerin bu sınavın tekrar açılması beklentisine sahip olmaları kaçınılmazdır. Uzman öğretmenlik unvanına sahip olanların okul müdürü ve müdür yardımcılığı kadrolarına aday olmaları dolayısıyla kendilerine fazladan üç puan takdir ediliyordu. Aradan geçen on yıllık zaman periyodu içerisinde bu ilave puanların verilmesinden vazgeçildi ve uzman öğretmenlerin diğer adaylardan bir farklılığı kalmadı. Bu durum da uzman öğretmenliğe yönelik olumlu bakış açılarını zayıflatan bir uygulama olarak düşünülebilir.

Öğretmen ve uzman öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmedeki enerjiyi, isteği ve gönüllüğü gösteren motivasyon algıları içsel motivasyon boyutunda, dışsal motivasyon boyutuna göre oldukça yüksek çıkmıştır. İçsel motivasyon boyutunda yüksek düzeyde olan algılar dışsal motivasyon boyutunda orta düzeyde gerçekleşmiştir. İki boyutun ortalaması ise yüksek düzeydedir. İçsel motivasyon; öğretmenlerin eğitim ve öğretim işlerinde kendilerini başarılı, yetki ve sorumluluk sahibi, okulun önemli bir çalışanı, işiyle ilgili kararları verme yetkisine sahip olduklarına; eğitim ve öğretim işini saygın ve değerli bir iş olarak gördüklerine; kendi çalışmalarının iş arkadaşları tarafından takdir edildiğine yönelik algıları ölçmektedir. Araştırmaya katkı veren öğretmen ve uzman öğretmenlerin bu boyuttaki algılarının yüksek olması, onların içlerinde bir öğretmenlik aşkı olduğunun göstergesidir. İçerden gelerek yapılan bir işte çalışanın etkili ve verimli olması beklenir. Dışsal motivasyon ise; öğretmenlerin çalıştıkları okulun fiziksel, sosyal ve maddi imkânlarından memnun olduklarına; yöneticileri ile ilişkilerinin iyi olduğuna; kendi çalışmalarının yöneticileri tarafından ödüllendirildiğine; okulda eğitim ve öğretim etkinliklerinin etkinliğini artırmaya yönelik çalışmaların mevcut olduğuna yönelik algıları ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmanın bu boyutundaki algılar orta düzeyde çıkmıştır. Dışsal motivasyonun fazla yüksek olması beklenmez. Dışsal motivasyonu yüksek olan çalışanların kendi başarısızlıklarını, başka nedenlere yükleme çabası içerisinde oldukları bilinmektedir. Ancak dışsal motivasyonun çok düşük olması da beklenmez. Çok düşük olan dışsal motivasyon zamanla içsel motivasyonu da düşürebilecektir. Bu nedenlerden dolayı, öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının orta düzeyde bulunmasının sevindirici olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılık ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması orta düzeydedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri yüksektir. Erkek öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Yaşlı öğretmenlerin duygusal bağlılıkları genç öğretmenlere göre daha yüksektir. Ön lisans mezunu olanların duygusal bağlılık düzeyleri lisans ve yüksek lisans mezunu olanlara göre daha yüksektir. Uzman öğretmen statüsünde olan öğretmenlerin normal statüde olan öğretmenlere göre duygusal bağlılık düzeyleri daha yüksektir. Hizmet süresi ile duygusal bağlılık arasında doğru bir orantı vardır. Çalışılan okulda hizmet süresi artıkça duygusal bağlılık düzeyi de artmaktadır.

Örgütsel bağlılık ölçeğine yönelik öğretmen ve uzman öğretmenlerin algıları duygusal bağlılık boyutunda yüksek, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında ise orta düzeydedir. Üç boyutun genel ortalaması orta düzeyde gerçekleşmiştir. Duygusal bağlılık boyutu öğretmenlerin; okulun sorunlarını kendi sorunları gibi görmeleri, kendilerini okula ait hissetme, okula duygusal olarak bağlı olma, okulda çalışmaktan gurur duyma ve kendisi okulu ile özdeşleştirme yönündeki algıları ölçmektedir. Araştırmada bu boyuta yönelik algıların yüksek çıkması, öğretmenlik mesleğinin bu mesleği icra edenler tarafından kutsal bir meslek olarak görüldüğünün işareti olarak kabul edilebilir. Devam bağlılığı öğretmenlerin mevcut okulda çalışmalarının mı yoksa ayrılıp yeni okula geçmesinin kendileri için daha kârlı olduğunu ölçer. Eğer mevcut durumun daha kârlı olduğuna yönelik algılar daha yüksek ise bu durum korunur, tersi daha kârlı ise yeni bir okula atanma ve mesleğine orada devam etme isteği oluşur. Alan yazında devam bağlılığının yüksek olmasının yıkıcı etkileri olabileceği ifade edilir. Mevcut bulgular, öğretmenlerin devam bağlılığının yıkıcı boyutta olacak kadar yüksek olmadığını göstermektedir. Normatif bağlılık ise

Demirtaş, Z. & Canpolat, C. (2017). Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 26-36.

öğretmenlerin ahlakî açıdan kendilerini okullarında çalışmaya mecbur hissettiklerini, okuldan ayrılmanın okulun kendilerine yapmış olduğu katkılara karşı nankörlük etmek olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu bağlılık türünün de, devam bağlılığı gibi, çok yüksek ya da çok düşük olması beklenmez. Araştırmada elde edilen algıların orta düzeyde olması normatif bağlılığını kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kariyer planlama ölçeğinin öğretmen ve yeterlik boyutlarına ilişkin algılar ile motivasyon ve örgütsel bağlılık ölçeklerinin boyutlarına yönelik algılar arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığını test etmek amacıyla korelasyon testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre, kariyer planlama ölçeğinin yeterlik boyutu ile diğer iki ölçeğin boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kariyer planlama uygulamasının öğretmen boyutu ile; içsel motivasyon arasında pozitif, dışsal motivasyon ile pozitif, normatif bağlılık ile pozitif, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında ise yine pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki mevcuttur. Başka bir deyişle, öğretmen boyunda her artış diğer iki ölçeğin beş boyutunda da bir artışa işaret ederken; bu boyuttaki her düşüş diğer beş boyutta da bir düşüşe işaret etmektedir. Bununla birlikte, içsel motivasyonla; duygusal bağlılık arasında orta düzeyde ve pozitif yönde, devam bağlılığı ve normatif bağlılıkla pozitif fakat daha düşük düzeyde karşılıklı bir ilişki vardır. Dışsal motivasyonla; duygusal bağlılık arasında orta düzeyde ve pozitif yönde, devam bağlılığı ve normatif bağlılık ile pozitif ve orta düzeyde karşılıklı bir ilişki mevcuttur.

KAYNAKÇA

- Ataol, A. (1989). *Kariyer Yönetimi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İ.İ.B.F Yayınları, İzmir, 1989.
- Balay , R . (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Berberoğlu, G. N. (1991). İşletmelerde Organizasyon-Birey Bütünleşmesini Sağlayan Etkili Bir Uygulama: Kariyer Yönetimi. *Amme İdare Dergisi*, 24(1), 135-153.
- Ceride-i Resmîye. (1926), Maarif teşkilatına Dair Kanun, 03.04.1926, Sayı: 789.
- Demirel, Y. (2009). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Değerlendirilmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 115-132.
- Ercan, H. (2000) *Kariyer Yönetiminin Çalışan Motivasyonuna Etkileri Üzerine Bir Araştırma Örneği: Ford Otosan A.Ş. İnönü Fabrikası*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ertan, H. (: 2008). *Örgütsel Bağlılık, İş Motivasyonu ve İş Performansı Arasındaki İlişki: Antalya'da Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kahveci. G. (2010). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü), Ankara.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, Z. ve Teber, S. (2006). Kariyer Yönetiminin Çalışan Motivasyonuna Etkileri: Jandarma Havacılık Komutanlığı Örneği. *Ankara Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 67-91.
- Resmî Gazete. (2005), Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği 13.08.2005 Sayı: 25905.
- TDK. (2005). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük. Ankara.
- Ülker, G. (1997). *Kamu Personel Yönetimi*, Bolu: A.B.Ü. Yayınları.

Demirtaş, Z. & Canpolat, C. (2017). Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 26-36.

Wasti, S. A. (2000). *Örgütsel Bağlılığı Belirleyen Evrensel ve Kültürel Etmenler: Türk Kültürüne Bir Bakış, Türkiye'de Yönetim. İçinde: Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları*, ed. Z. Aycan. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları (21),

www.elazig.meb.gov.tr (Erişim Tarihi: 03.04.2011)